

Nauczyciel ucznia z niepełnosprawnością – rozwój kompetencji zawodowych

A teacher of a student with a disability
– the development of professional competences

Słowa kluczowe: pedagog specjalny, nauczyciel wspomagający, kompetencje zawodowe nauczyciela, uczeń z niepełnosprawnością.

Key words: special education teacher, supporting teacher, teacher's professional competence, student with a disability.

Abstract. Being a teacher is a responsibility for a young person, for one's education and preparation for handling in adult life. In order to meet the tasks of the teacher, a person must have appropriate qualifications and professional competences. The situation of being a teacher of a student with a disability is of particular importance, when, next to the expectations of teachers in general, the specific ones resulting from being a special education teacher, a teacher supporting the student, come into play. The article gives a theoretical reflection on the teacher's competence and discusses the results from research on the opinions and experiences of students with disabilities about possibilities and limitations of continuous improvement of professional role of teachers, which appears to be a necessity in a modern school.

Wprowadzenie. Praca stanowi wartość w życiu człowieka, dla wielu jest celem i sensem życia, powołaniem i przeznaczeniem. Żyjemy w czasach, kiedy posiadanie dobrej pracy stało się nie tylko marzeniem, ale przede wszystkim dążeniem. Myślenie o satysfakcjonującej aktywności zawodowej pojawia się już na etapie kształcenia, zdobycia odpowiadającego aspiracjom zawodu. Moment zatrudnienia z jednej strony jest ukoronowaniem poniesionych dotychczas wysiłków, z drugiej – stanowi punkt wyjścia na ścieżce kariery zawodowej, osiągnięcia sukcesu osobistego i zawodowego, zapewnienia sobie wysokiej jakości życia. By w pełni realizować się w roli zawodowej, sprostać wymaganiom tej roli i oczekiwaniom pracodawcy, ważne jest ustawiczne doskonalenie kompetencji zawodowych. „Chcesz być dobry, musisz chcieć się doskonalić” (Orman 2017, nr 36, s. 36) – to nie slogan reklamowy, to realny wymiar dzisiejszych czasów, w których doskonalenie zawodowe stało się wymogiem, „pewną tendencją, może modą albo stylem życia” (Orman 2017, nr 36, s. 16). Każdy zawód

wymaga od osoby go wykonującej stałego doskonalenia kompetencji dla dobra własnego i innych ludzi. Niewątpliwie nauczycielska profesja jawi się jako ta szczególnie ważna z uwagi na odpowiedzialność nauczyciela za ucznia. Obdarzamy zaufaniem nauczyciela, wierząc, że posiada odpowiednie kompetencje zawodowe, które sprawią, że wychowanie i nauczanie dziecka przysłużą się jego rozwojowi i dobrej przyszłości.

Zmieniająca się rzeczywistość nakazuje każdemu podążanie za nią. Nauczycielowi przychodzi zmierzyć się z: „nowymi kontekstami współczesnego życia (...), towarzyszącymi im przeobrażeniami (...), realizacją nowych zadań wynikających z reformy edukacji. Bycie nauczycielem w tych czasach nie jest więc sprawą łatwą” (Kwiatkowska-Góralczyk 2018, nr 4, s. 13). Nauczyciel wobec zachodzących zmian i nakazów roli zawodowej „skazany” jest na ustawiczny rozwój swych kompetencji zawodowych. Ciągłe doskonalenie się nauczyciela pozwala bowiem na podążanie za uczniem, na wysoki poziom jego nauczania i udzielanej mu pomocy. Służy też budowaniu poczucia bezpieczeństwa nauczyciela w swej pracy, poczucia bycia kompetentnym, pewnym i odważnym w działaniu. Jak podkreśla H. Kwiatkowska: „Zawód nauczycielski należy do tych profesji, w których nie da się określić finalnej postaci kwalifikacji. Rozwój wpisuje się w zawód, jest jego stałą cechą” (Kwiatkowska 2008, s. 205). Natomiast I. Chrzanowska twierdzi, że „z uwagi na ciągły rozwój badań naukowych nie należy oczekiwać, że studia wyższe dadzą wiedzę i kompetencje kompletne i niewymagające uzupełniania czy aktualizacji” (Chrzanowska 2015, s. 578–579).

Ramy teoretyczne. Z uwagi na znaczenie zawodu nauczyciela, przepisy prawne regulują kwestie dotyczące zarówno standardów kształcenia przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. z 2012 r., poz. 131), jak i szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz. U. z 2017 r., poz. 1575). Ustawodawca dostrzegając znaczenie nauczycielskiej profesji wymaga, by nauczyciel był odpowiednio przygotowany do swej pracy.

Ustawodawca ma także świadomość zróżnicowania populacji uczniów, co skutkuje koniecznością troski o zapewnienie uczniom odpowiednich warunków opieki, wychowania, nauczania i pomocy, co znajduje wyraz w odpowiednich aktach prawnych, szczególnie w Ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jednolity, Dz. U. z 2016 r., poz. 1943, ze zm.) i odpowiednich rozporządzeniach, m.in. w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 1017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2017 r., poz. 1578) oraz w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2017 r., poz. 1591).

Analiza aktów prawnych i aktualnej rzeczywistości oświatowej ukazuje obraz możliwości kształcenia uczniów z niepełnosprawnością. System kształcenia specjalnego (kształcenie specjalne segregacyjne – szkoły specjalne, kształcenie specjalne integracyjne – klasy integracyjne i edukacja włączająca) stanowi integralną część systemu oświaty. Jednak z uwagi na możliwości i ograniczenia w funkcjonowaniu tych

uczniów, z uwagi na ich swoiste cechy i specjalne potrzeby edukacyjne konieczne jest stworzenie im odpowiednich warunków (materialno-bytowych, dydaktyczno-wychowawczych i psychospołecznych) realizacji tego kształcenia w rzeczywistości szkolnej (Lipińska-Lokś 2017, s. 186–189). Nauczycielowi przypisano znaczącą rolę, m.in. organizatora i realizatora tych warunków: „Głównym zadaniem nauczyciela – wychowawcy w specjalnych placówkach dla dzieci z niepełnosprawnością jest przekazywanie wiedzy, ale przede wszystkim stworzenie środowiska, sytuacji i atmosfery temu sprzyjających” (Apanel 2017, s. 406). By móc tę rolę w pełni realizować, wymaga się od nauczyciela ucznia z niepełnosprawnością przygotowania w zakresie pedagogiki specjalnej (specjalności: edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną, tyflopädagogika, surdopedagogika, pedagogika lecznicza, resocjalizacja i socjoterapia). Dzięki realizacji w trakcie edukacji odpowiednich treści zdobywa kompetencje świadczące o jego przygotowaniu psychologiczno-pedagogicznym specjalnym, kompetencjach z zakresu dydaktyki specjalnej i kompetencjach opiekuńczo-

-wychowawczych kształtowanych w trakcie praktyki. Realizacja tzw. modułu 5 przygotowuje do nauczania w przedszkolach, szkołach i placówkach specjalnych lub integracyjnych (Dz. U. z 2012 r., poz. 131). Kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej wymagane są od nauczycieli „przedmiotowców” chcących podjąć zatrudnienie w szkolnictwie specjalnym segregacyjnym oraz od nauczycieli zatrudnionych dodatkowo w formach kształcenia uczniów z niepełnosprawnością o charakterze integracyjnym, których zadaniem jest współorganizowanie kształcenia uczniów niepełnosprawnych (Dz. U. z 2017 r., poz. 1578). Mowa tu o tzw. nauczycielu wspomagającym, wspierającym. Jego szczegółowe zadania i zakres czynności są ściśle określone, dominują kwestie związane ze współpracą, wspólnym działaniem i wsparciem innych nauczycieli w pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością (por. Zamkowska, Snopek 2017, s. 97).

Nie tylko wymagane kompetencje nauczyciela znalazły swe miejsce w aktach prawnych. Bogactwo treści dotyczących kompetencji odnaleźć można w literaturze, szczególnie pedagogicznej, pedeutologicznej. Pojęcie kompetencji wiązane jest z bliskoźnacznym pojęciem kwalifikacji, które określa się jako „zasób wiedzy, umiejętności wymagany do wykonywania jakiegoś zawodu lub zajmowania jakiegoś stanowiska” (Dunaj, za: Koć-Seniuch 2001, s. 111). Kompetencje z kolei rozumiane są często jako „swoisty koktajl właściwy każdej jednostce składający się z kwalifikacji w ścisłym tego słowa znaczeniu (...), postaw społecznych, umiejętności pracy w zespole, zdolności podejmowania inicjatyw, zamiłowaniu do ryzyka” (Delors, za: Koć-Seniuch 2001, s. 111).

Bez względu na sposób definiowania pojęć, kompetencje zawsze łączą się z profesjonalizmem człowieka, z jego wyuczonym i wykonywanym zawodem.

W przypadku nauczycielskiej profesji warto za J. Bąbką dokonać pewnego różniczenia kwalifikacji zawodowych i kompetencji. Autor traktuje kwalifikacje jako wykształcenie, przygotowanie do wykonywania zawodu, kompetencje natomiast jako wiedzę i umiejętności warunkujące działanie i w tym działaniu się przejawiające. Podkreśla jednocześnie uprawnienie do takiego działania danej osoby. Dodatkowo

twierdzi, że „można mieć kwalifikacje potwierdzone dyplomem, ale nie mieć kompetencji, czyli tak naprawdę nie być dobrym specjalistą w swojej dziedzinie” (Bąbka 2001, s. 95).

Przypisując roli pedagoga specjalnego swoistą wyjątkowość, także i jego osobie i posiadanym kompetencjom nadaje się specyficzny charakter. W. Dykcik potwierdza ten sposób myślenia: „Zawód pedagoga specjalnego wyróżnia się wśród innych profesji specyfiką różnorodności podmiotu jego humanistycznych oddziaływań. (...) W swojej psychicznej kondycji pedagog powinien wykazać się wyjątkowymi dyspozycjami osobowościowymi oraz w pełni profesjonalnymi kompetencjami metodycznymi (...)” (Dykcik 2010, s. 143). D. Apanel wskazuje także na ważne cechy, tym razem kandydata na studia na kierunku pedagogika specjalna, które w czasie studiów będą wzmacniane, bo w pracy zawodowej nauczyciele ucznia z niepełnosprawnością okażą się niezbędne: wrażliwość na potrzeby drugiego człowieka, otwartość i szacunek dla innych (Apanel 2017, s. 408). Podobne stanowisko przyjął W. Okoń, który zwracał uwagę na szczególne cechy pedagoga, takie jak: „dusza” nauczyciela – przejawiająca się w bezinteresownym działaniu na rzecz innych, „talent” nauczyciela – rozumiany jako niesprecyzowane zdolności wrodzone oraz umiejętności doskonałe w trakcie doświadczenia, „osobowość” nauczyciela – cechująca się wysokim poziomem moralności i zdolnością oddziaływania na wychowanka oraz „posłannictwo do zawodu” (Okoń 1962, s. 10–12). Wiele upłynęło czasu, jednak rozważania na temat cech pedagoga są wciąż aktualne. Wskazuje się na cechy osobowości decydujące o sposobie zachowania i o sposobie wykonywania pracy. Wciąż wśród cech pedagoga specjalnego cenione są: jego gotowość do pomagania innym, doradzania w sytuacjach trudnych czy służenia wsparciem, a także dążenie do wyznaczonego sobie celu, sumienność, ekstrawersja i ugodowość (Kucharczyk, Olempska 2008, s. 41, 46).

Nie sposób jednoznaczny określić, jakie kompetencje powinien posiadać pedagog specjalny. M. Grzegorzewska – prekursorka pedagogiki specjalnej – przypisywała pedagogowi specjalnemu rolę przyjaciela, opiekuna, powiernika i terapeuty i dostrzegała w nim służące wypełnianiu tych ról kompetencje. A. Maciarz – pedagog specjalny, orędowniczka integracji społecznej uczniów z niepełnosprawnością – postulowała o to, by nauczyciel ucznia z niepełnosprawnością posiadał m.in. odpowiednią wiedzę, odpowiedni zasób umiejętności, pozytywną postawę wobec dzieci, wrażliwość na ich potrzeby i skłonność do zaspokajania tych potrzeb (Maciarz, za: Zamkowska 2008, s. 80). Także A. Zamkowska w swoisty sposób spogląda na kompetencje nauczyciela ucznia z niepełnosprawnością, upatrując w ich możliwości wsparcia ucznia (Zamkowska 2009, s. 208–225). Wśród pożądanых, wręcz koniecznych kompetencji nauczyciela wspomagającego autorka wymienia: kompetencje pragmatyczne, współdziałania, komunikacyjne, kreatywne, informatyczno-medialne, diagnostyczne, wychowawczydydaktyczne, interpersonalne i innowacyjne. Wyróżnienie tych kompetencji pozwoliło autorce na skonstruowanie projektu kompetencji w zakresie współpracy nauczyciela wspomagającego z rodzicami ucznia z niepełnosprawnością. I znowu potwierdziło się, że wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne wyznaczają jakość pracy nauczyciela, wzbudzają zaufanie rodziców i ich otwartość na współpracę (Zamkowska 2017, nr 3, s. 98–100; s. 104).

Z kolei J. Bąbka stworzył wręcz model kompetencji nauczyciela realizującego edukację integracyjną, wyróżniając kompetencje specyficzne i niespecyficzne. U podłoża kompetencji specyficznych leżą swoiste właściwości wychowania i nauczania uczniów z niepełnosprawnością w formach integracyjnych kształcenia specjalnego. Wśród tych kompetencji znalazły się: wiedza z zakresu pedagogii specjalnej, kompetencje diagnostyczne i wychowawczo-dydaktyczne. Natomiast kompetencje niespecyficznych należy upatrywać w umiejętnościach interpersonalnych i innowacyjnych. Ich posiadanie będzie warunkowało skuteczność pracy każdego nauczyciela (Bąbka 2001, s. 95–107).

Docenienie znaczenia kompetencji zawodowych pedagoga specjalnego skutkuje propozycją wręcz sześciu paradygmatów pedeutologicznych charakteryzujących jego osobowość: paradygmat człowieczeństwa (bycie człowiekiem dobrym, życzliwym, kochającym, wydobywanie z wychowanka pełni jego człowieczeństwa), paradygmat autorytetu wyzwającego (bycie autorytetem dla podopiecznego w pełnym znaczeniu tego słowa), paradygmat pomocy pomagającemu (nie tylko potrzebującemu potrzebna jest pomoc, ale i temu, który pomagając innemu, sam potrzebuje wsparcia). Kolejne paradygmaty w pełni odpowiadają potrzebie rozwoju kompetencji zawodowych: paradygmat odpowiedzialności (za ucznia, za proces jego edukacji, wychowania i rehabilitacji), paradygmat samokształcenia (zakładający ciągłe dokształcanie zawodowe i doskonalenie etyczne oraz twórcza, refleksyjna postawa, gotowość do innowacji dydaktycznych, a także aktualizowanie i pogłębianie wiedzy) i paradygmat samoaktualizacji (przejawiający się w działaniach kreatywnych nauczyciela, jego krytycznym korzystaniu z wiedzy, modyfikowaniu swej sprawności i wzmacnianiu własnych kompetencji) (Szczupał 2008, s. 114–115). Na znaczenie samoaktualizacji zwraca się szczególną uwagę, upatruje się w niej najwyższej potrzeby w hierarchii Masłowa i solidnego fundamentu wysokiej jakości pracy pedagoga specjalnego (Palak, Papuda-Dolińska 2014).

Zaprezentowane treści pozwoliły na ukazanie podłoża teoretycznego zrealizowanych badań, ukazały znaczenie kompetencji zawodowych nauczyciela i jednoznacznie wskazały na konieczność ustawicznego ich rozwoju.

Założenia metodologiczne. Przedmiotem badań uczyniono opinie i doświadczenia nauczycieli uczniów z niepełnosprawnością w obszarze konieczności ustawicznego rozwoju własnych kompetencji zawodowych.

W badaniach odwołano się do dotychczasowych decyzji i działań oraz aktualnych opinii nauczycieli uczniów z niepełnosprawnością uczęszczających do różnych form kształcenia specjalnego (szkoły specjalnej, klasy integracyjnej). Łącznie badaniami objęto 12 nauczycieli (6 pedagogów specjalnych uczących w szkole specjalnej, 6 nauczycieli wspomagających uczących w klasach integracyjnych; wśród badanych znalazło 11 kobiet i 1 mężczyzna; wiek badanych mieścił się w granicach 28–50 lat; wszyscy badani nauczyciele posiadali wykształcenie wyższe magisterskie i legitymowali się kwalifikacjami wymaganymi od nauczycieli zatrudnionych na danym stanowisku w danym typie placówki oświatowej; grupa osób badanych charakteryzowała się zróżnicowaną sytuacją rodzinną; badani byli mieszkańcami Zielonej Góry i najbliż-

szych okolic). Badania miały miejsce w latach 2016–2018 w szkołach na terenie Zielonej Góry.

Zrealizowane badania miały charakter badań jakościowych. Zastosowano w nich metodę indywidualnych przypadków i technikę wywiadu. Przedstawione wyniki stanowią tylko fragment szerszych badań dotyczących uczniów z niepełnosprawnością i ich rodziców oraz nauczycieli.

Analiza i interpretacja wyników badań. Zrealizowane badania ukazały złożony problem kompetencji zawodowych nauczyciela ucznia z niepełnosprawnością. Już na ich początku wyłonił się zróżnicowany obraz opinii nauczycieli dotyczących samego pojęcia kompetencji zawodowych. Najczęściej nauczyciele utożsamiali kompetencje z kwalifikacjami, nadając im tylko i wyłącznie charakter formalny. Nauczyciele ci deklarowali posiadanie kompetencji wynikające z ukończenia studiów wyższych potwierdzonych dyplomem magistra. Częściej takie deklaracje składali pedagodzy specjalni zatrudnieni w szkole specjalnej. Nie brak i takich nauczycieli, dla których kompetencje i kwalifikacje nie oznaczają tego samego. W kwalifikacjach nauczyciele ci lokują spełnianie warunków formalnych umożliwiających podjęcie pracy na danym stanowisku w danym typie placówki oświatowej, co możliwe jest dzięki posiadaniu odpowiedniego wykształcenia: *Skończyłam oligofrenopedagogikę, to dało odpowiednie kwalifikacje do pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną, do pracy w szkole specjalnej (...)*. Kompetencje badani ujmują szerzej: *Kompetencje to nie tylko kwalifikacje potwierdzone dyplomem, to też to wszystko, co właśnie decyduje o tym, że nauczyciel jest no właśnie kompetentny do bycia nauczycielem – wie, potrafi – tak w praktyce potwierdza swoje kwalifikacje (...)* *Tak, to jakim jest człowiekiem, jego cechy też są ważne – nie każdy przecież nadaje się na nauczyciela ☺*. W wypowiedziach badanych nie pojawiły się encyklopedyczne definicje pojęć, odnaleźć natomiast można raczej potoczne czy wręcz intuicyjne rozumienie pojęć, co zastanawia, ale nie zubaża myślenia o istocie problemu kompetencji zawodowych.

Już bowiem na tym etapie badania wyłoniła się istotna kwestia źródła kompetencji zawodowych nauczyciela. Niewątpliwie wszyscy badani wiążą posiadanie kompetencji z wykształceniem kierunkowym. Dla nich kompetentny nauczyciel to nauczyciel wykształcony: *Wykształcenie to podstawa – odpowiednie wykształcenie. (...) Dziś licencjat to podstawa (...)* *Lepiej mieć mgr przed nazwiskiem, (...) lepiej studia na uniwersytecie, (...) podyplomówka jest też ok. przecież (...)*. Inna nauczycielka dodaje jednak: *Studia studiami, ale praca w szkole to zderzenie z rzeczywistością (...)* *Egzaminy zdawałam, to chyba wiedzę miałam, ale wiedza to nie wszystko, trzeba ją jeszcze umieć zastosować w praktyce. (...) Tak studia dają umiejętności, bo i przedmioty praktyczne i praktyki, ale to tak wycinkowo, czasowo (...) dopiero w codziennej pracy wychodzi, co się wie i potrafi. (...) w pracy dopiero tak naprawdę zdobywa się umiejętności, doskonalili się (...) cały czas, tak chyba do emerytury. (...) Sama praktyka potem nie wystarczy, znów potrzebne, by ktoś przekazał wiedzę (...)*. Niech dopełnieniem opinii na temat źródeł kompetencji będzie wypowiedź kolejnego pedagoga specjalnego: *(...) jeszcze pamiętam – wiedzieć, rozumieć, potrafić – to nam mówili o nauczycielu kompetentnym, a potem dodawali: tego można się nauczyć, udoskonalić, ale kompe-*

tencji osobowościowych nie da się ot tak zdobyć, można je wydobyć, rozwinąć, ale najpierw trzeba je mieć (...) Co konkretnie? Pewne cechy, predyspozycje. Obserwuję niektóre koleżanki i myślę, że tu też chodzi o pewne nastawienie do siebie, do ludzi, do świata, o pewien styl życia, o to by być autentycznym w tym wszystkim. Cenna jest ta wypowiedź nauczycielki z najdłuższym stażem pracy. W jej wypowiedzi wybrzmiały i słowa o nauczycielu spolegliwym, o wiecznym głodzie poznawczym i ciągłej gotowości do zmian.

Nauczycielka ta podobnie jak większość badanych oceniła swe kompetencje na wysokim poziomie, podkreślając jednocześnie: (...) i nawet mam tego potwierdzenie w opiniach rodziców moich uczniów, no i dyrekcja zadowolona ze mnie (...) ostatnio usłyszałam, że moje myślenie o urlopie zdrowotnym nie jest na miejscu, zabraknie najlepszego nauczyciela w szkole 😊. Kilku innych nauczycieli ocenia swe kompetencje na poziomie zadawalającym, przeciętnym, wskazując jednocześnie na fakt troski o kompetencje, ich rozwój: *Wciąż się uczę. (...) Teraz też – myślami jestem już przy dniu jutrzejszym, mam zajęcia w ODN (...).* Nie brak jednak i nauczycieli, którzy ubolewają nad swymi niskimi kompetencjami, o których przekonują się najczęściej w sytuacji dla siebie nowej czy zaskakującej. Przykładem zderzenia z nowym jest sytuacja Anny² – nauczyciela wspomagającego: *Myślałam, że jestem kompetentna w tym co robię, ale tylko do czasu. (...) Pojawienie się Mateusza³ było dla mnie szokiem, nie radziłam sobie z nim, po nocach spać nie mogłam, myślałam, że to koniec mojej pracy w integracji (...).* Z kolei Joanna – oligofrenopedagog ze szkoły specjalnej twierdzi: *Mimo tylu lat pracy z niepełnosprawnymi intelektualnie, wciąż uważam, że moje kompetencje nie są jeszcze wysokie. Nieraz wręcz uważam, że są niskie. (...) Pamiętam, kiedy usłyszałam pierwszy raz o dobrej metodzie Warnkego. My tej terapii nie mieliśmy (...), ja nic o niej nie wiedziałam. (...) Dzisiaj prowadzę zajęcia indywidualne z uczniami. Zdobylam nowe kompetencje z pożytkiem i dla siebie, i dla uczniów. Z wypowiedzi badanych jednoznacznie wybrzmiewa, że kompetencje się zdobywa, rozwija, te dane w toku zdobywania wykształcenia są podstawą, dobre i wystarczające na początku drogi zawodowej, ale potem życie się toczy, pojawiają się nowe sytuacje, człowiek chce sobie radzić, więc szuka, kształci się, doskonalą w zawodzie (...) to taki zawód! (...).*

W wypowiedziach wszystkich badanych jednoznacznie wybrzmiewa także znaczenie kompetencji zawodowych w pracy nauczyciela. Niektórzy badani podkreślają w ogóle miejsce nauczyciela w edukacji, w wychowaniu w życiu młodego człowieka, dostrzegając jego znaczącą, wręcz decydującą rolę, szczególnie w sytuacji, gdy rodzina ucznia zawodzi, nie wypełnia w pełni swych funkcji: *Zdaję sobie sprawę, że jestem ważna, że mam wpływ (...); Nieraz czuję się jak matka tego dziecka, a może nawet jestem dla niego większym oparciem (...).* Nauczyciel ze szkoły specjalnej, który jako pierwszy ukończył wychowanie fizyczne z uśmiechem na twarzy mówi: *Ja to mam moc (...), gwizdek i robią wszystko, co chcę (...).* *Staram się, bo te dzieciaki naśladują*

² Imiona badanych osób i innych, które zaistniały w wypowiedziach badanych, zostały zmienione w trosce o ich anonimowość.

³ Mateusz to pierwszy uczeń z autyzmem, z którym przyszło pracować nauczycielowi wspomagającemu w klasie integracyjnej kilka lat temu.

mnie (...). Nauczyciele wspominają przy okazji swych nauczycieli, których z perspektywy czasu oceniają najczęściej jako wysoce kompetentnych, mimo że nie są pewni poziomu ich wykształcenia: *Nie wiem, czy miała studia, jako dziecko nie interesowało mnie to, była na pewno po SN, bo nas zabrała kiedyś na wycieczkę (...). Była wspaniałym człowiekiem, miła, uśmiechnięta, biegłam do niej ze wszystkim i z radością, i ze smutkiem (...).*

Badani są świadomi swego znaczenia dla uczniów, są także pewni swej odpowiedzialności zawodowej, która wręcz każe im – jak to sami określają – w sposób *ciągły, permanentny, nieustanny, ustawiczny, wieczny się dokształcać, doskonalić, poszerzać horyzonty, dostosowywać się do nowego i nadążać za zmianami.*

W odpowiedzi na pytanie dotyczące motywów rozwoju swych kompetencji badani udzielają licznych i różnorodnych odpowiedzi, które można właściwie pogrupować:

- a) (...) *muszę rozwijać kompetencje zawodowe (...)* – takie zdanie wypowiedziała młoda nauczycielka ucząca w klasie integracyjnej, wskazująca na zdobywanie stopnia awansu zawodowego i bycie na cenzurowanym ze względu na krótki okres zatrudnienia. Inna nauczycielka ze szkoły specjalnej odczuwa wręcz przymus zapisania się na kolejny kurs doskonalący z uwagi na niepewność swej sytuacji zawodowej i dużą konkurencyjność na rynku pracy. Przymus, ale wewnętrzny odczuwa także kolejna badana: *Lubię wciąż poznawać coś nowego, (...) dokształty to już chyba moje uzależnienie (...)* I w pracy to jest plus, i ... tak sobie wypełniam czas wolny (...);
- b) (...) *chcę się dokształcać, rozwijać (...)* – to najczęstsza deklaracja badanych, które: *chcą, bo muszą, jednocześnie *posiadają wewnętrzną zgodę* na konieczność dostosowania się do istniejących oświatowych realiów; *chcą, bo *chcą dobrze wypełniać obowiązki i być dobrym nauczycielem*, a w doskonaleniu zawodowym dostrzegają liczne możliwości ku temu; *chcą, bo *pragną, odczuwają potrzebę, chcą korzystać ze swych praw* czy wreszcie *traktują to jako naturalną kolej rzeczy*. I ta motywacja jawi się jako najbardziej efektywna i wartościowa. Wskazuje na pewną dojrzałość zawodową nauczyciela. Świadczy o pełnym wejściu w rolę nauczyciela, gdzie dostrzega się prawa i obowiązki oraz naturalność funkcjonowania w roli, której istotą jest dbałość o samoaktualizację. Nie sposób pominąć także wątku wzrostu atrakcyjności wysoce kompetentnego nauczyciela na rynku pracy, dostępności zatrudnienia i stosunkowo wysokiego uposażenia.

Nauczyciele podczas badania dzielili się refleksjami na temat swych początków w pracy z uczniem z niepełnosprawnością. Kilku z nich wskazało, że zostanie nauczycielem dziecka z niepełnosprawnością to był ich świadomy wybór. Skończyli pedagogikę specjalną, surdopedagogikę, oligofrenopedagogikę, pedagogikę terapeutyczną, pedagogikę resocjalizacyjną, bo zawsze chcieli pracować z dzieckiem *sprawnym inaczej, trudnym*, traktując to jako wyzwanie lub potrzebę wewnętrzną. Inni przyznali się do tego, że zostali nauczycielem ucznia z niepełnosprawnością *tak trochę z przypadku*. Krystyna mówi: (...) *kiedy skończyłam nauczanie początkowe, szukałam pracy, (...) koleżanka powiedziała mi o miejscu w szkole specjalnej, (...) zaczęłam od razu dyplomówkę z oligo, no i pracuję tu (...)* chyba nie myślałam wcześniej o byciu pedago-

*giem specjalnym (...). Karolina z kolei wskazuje na los, który sprawił, że (...) od kóregoś pięknego września moja klasa miała być integracyjną, dla mnie było zawsze mało godzin (...). Dyrektor zaproponował (...). Pomyślałam wóz albo przewóz. (...) Początki były trudne, straszne (...) ja nigdy wcześniej nie miałam do czynienia z dzieckiem niepełnosprawnym (...). Uczęszczałam na kurs kwalifikacyjny, miałam wsparcie finansowe, czytałam, pytałam doświadczonych koleżanek (...). Dzisiaj? (...) to jest to, co chcę robić już zawsze, (...) wciąż doskonale się zawodowo (...). Inna rozmówczyni, ze łzami w oczach, przyznaje, że bliska jest rezygnacji z pracy, została nauczycielem wspomagającym, bo miała albo ten wybór albo straciłaby pracę: *Skończyłam studia z pedagogiki specjalnej, właściwie by sprostać oczekiwaniom matki – pedagoga specjalnego, ale to było nieporozumienie, wiedziałam, że nie chcę pracować z upośledzonymi, bałam się, nie miałam podejścia (...). Skończyłam też matematykę (...), trafiłam do szkoły (...) i nagle okazało się, że nie ma dla mnie etatu, no chyba że jako wspomagający, przecież mam odpowiednie kwalifikacje (...) czarna rozpacz (...) próbuję (...), ale....**

Ta ostatnia wypowiedź dobitnie dowodzi konieczności posiadania odpowiednich predyspozycji do pracy z uczniem z niepełnosprawnością, pozytywnej postawy do ucznia, akceptacji jego niepełnosprawności i miejsca w społeczeństwie, u podstaw którego leży integracja społeczna i normalizacja warunków życia tej kategorii osób. Wydaje się także, że dla bycia kompetentnym nauczycielem ucznia z niepełnosprawnością ważna jest także postawa nauczyciela do szkolnictwa specjalnego segregacyjnego – do szkół specjalnych, do uczniów tych szkół i nauczycieli tam uczących: *Myślę, że gotowość do rozwoju zawodowego ma związek z nastawieniem do miejsca pracy. (...) Ja przekonana jestem do tego, że szkoła specjalna to nie gorsza szkoła dla gorszych uczniów (...), a jeśli ktoś myśli, że i nauczyciel specjalny to taki wybrakowany, to... proszę pokazać mi drugiego normalnego z normalnej szkoły z takimi kompetencjami, z takim doświadczeniem w pracy z takimi wyjątkowymi uczniami (...).*

Wypowiedź tej nauczycielki, czy też kilku innych, bez względu na ich miejsce pracy, ukazuje specyfikę pracy z uczniem z niepełnosprawnością. Jest się nauczycielem, posiada się kwalifikacje pedagogiczne, zna się dydaktykę i metodyki, *ale tu na to wszystko nakłada się specyfikę tego nauczania w przypadku ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. (...) i już nic nie jest tak normalne (...) dodatkowe kompetencje są potrzebne.* Większość badanych także wyraża opinię, że bycie nauczycielem ucznia z niepełnosprawnością to więcej niż bycie nauczycielem, właśnie ze względu na specyfikę rozwoju ucznia i metody pracy z nim. Nauczyciele dodają, że pedagog specjalny, nauczyciel wspomagający *pewnie przeciętnie więcej ma na swoim koncie kursów, podyplomówek, warsztatów (...), częściej wraca do nauki, by rozwijać się zawodowo i jest to dla niego czymś bardziej naturalnym (...).* Uzasadniając swą opinię Anna twierdzi, że jest tak z powodu, jak to określa, rozwoju cywilizacji i pedagogiki specjalnej *wciąż pojawiają się nowe problemy dzieci, więcej wiemy o tych, które już są (...), lepiej sobie radzimy.* W podążaniu za zmianami upatruje głównej przyczyny dążenia do swego rozwoju zawodowego. Zapytana o dorobek w obszarze ustawicznego doskonalenia kompetencji zawodowych, chwilę milczy, bo jak się okazuje, nie może doliczyć się pomniejszych form doskonalenia. Pewnie wylicza natomiast dwa

kierunki studiów magisterskich, dwa podyplomowych, kurs kwalifikacyjny. Podobnie jest w przypadku większości pozostałych badanych, nieliczni bowiem poprzestali na tych tylko formach, które umożliwiły zdobycie kwalifikacji i wymaganych do zatrudnienia kompetencji. Dla większości udział w popularnie zwanych doksztaltach wpisał się na stałe w rolę zawodową, a troska o ciągły rozwój kompetencji zawodowych stała się wręcz stylem życia. Nie dziwi więc powtarzająca się w wypowiedziach badanych deklaracja pomysłu na nowy doksztalt. Dodać należy, że pięć badanych nauczycielek aktualnie uczestniczy w formach rozwijających kompetencje zawodowe, trzy z nich w ciągu ostatniego pół roku takie formy zrealizowało, a dwie kolejne w ciągu najbliższych trzech miesięcy zaczną się doskonalić. Sytuacja napawa optymizmem, pozwala na myślenie o poprawie sytuacji uczniów z niepełnosprawnością, szczególnie w szkolnictwie ogólnodostępnym, gdzie często wskazuje się na brak odpowiedniej liczby specjalistów do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Badani poproszeni o ocenę form służących doskonaleniu zawodowemu, wyrażali różne opinie (np.: *światna podyplomówka, przeciętny doksztalt, te warsztaty to pomyłka*). Swą ocenę uzasadniali, wskazując na jakość oferty, jej program, poziom realizacji, kompetencje prowadzących, przydatność w pracy zawodowej. Wskazywali na mocne strony i na słabe strony formy, w której uczestniczyli, nie ukrywali jednocześnie, że na ocenę wpływ miała motywacja ich uczestnictwa: *Chciałam się czegoś nauczyć (...) dużo teorii, mało rozwiązań praktycznych, (...) tego mi zabrakło (...); Potrzebowałam papierka do awansu, paperek był (...) kiedyś się douczę; Te zajęcia w pełni spełniły moje oczekiwania, a nawet coś więcej mi dały (...) może zmienię pracę (...)*.

Badania jednoznacznie ukazały dążenie pedagogów specjalnych i nauczycieli wspomagających do rozwoju kompetencji zawodowych o charakterze: specyficznym i niespecyficznym. Ustawicznie podejmują działania zmierzające do podwyższenia poziomu swych kompetencji pragmatycznych. Ważne jest dla nich posiadanie kompetencji współdziałania, interpersonalnych, komunikacyjnych, diagnostycznych i wychowawczo-dydaktycznych. Nie zapominają także o kompetencjach kreatywnych i innowacyjnych, a doskonalenie kompetencji informatyczno-medialnych traktują jako codzienną aktywność. Wszystkie te kompetencje odpowiadają obszarom aktywności zawodowej nauczyciela ucznia z niepełnosprawnością.

Badani nauczyciele potrzebują wzbogacania wiedzy i umiejętności, które pomogą im poradzić sobie z sytuacjami trudnymi w pracy wynikającymi z: presji czasu na zrealizowanie zadań, uciążliwości fizycznych (np. hałasu), utrudnionej niepełnosprawnością ucznia realizacji funkcji dydaktycznej i wychowawczej, trudnych zachowań uczniów, obciążenia psychicznego pracą, braku poczucia wsparcia społecznego.

Badani nauczyciele uczniów z niepełnosprawnością zapytani zostali także o możliwości i ograniczenia w ustawicznym rozwoju kompetencji zawodowych. Częściej nauczyciele wskazywali niestety na ograniczenia. Upatrywali ich głównie w czynniku czasu i w kwestiach finansowych: *Rozwój kosztuje i to wcale nie mało* – stwierdziła pedagoga specjalna. *Czas ogranicza człowieka w rozwoju – niestety chciałabym a nie mogę, bo i praca, i dzieci, no i mąż coraz częściej niezadowolony, wiecznie mnie nie ma, a on ma tyle dodatkowych obowiązków (...)* – to słowa innego nauczyciela. Wśród

ograniczeń własnego rozwoju kompetencji zawodowych badane wskazały także indywidualne ograniczenia wynikające ze stanu zdrowia i chronicznego zmęczenia. Jedną z badanych nauczycielek edukacji integracyjnej wskazała na obiektywne ograniczenia wynikające z doboru uczniów z niepełnosprawnością do klasy integracyjnej: *Jeden wspomagający i piątka uczniów z różnym rodzajem niepełnosprawności (...) nie jestem panią od wszystkiego, życia zabraknie, by zdobyć kompetencje do pracy z każdym dzieckiem (...). Albo mam znać się dobrze na czymś, albo pobieżnie na wszystkim, (...) a gdzie w tym dobro dziecka?*

Badane osoby poproszone o wskazanie możliwości rozwoju kompetencji zawodowych, czy też o wskazanie możliwości, jakie dają doskonalenie zawodowe, chętniej wypowiadały się w tym drugim obszarze, wskazując na dobrą sytuację zawodową, dobre samopoczucie w pracy z uczniem, na dobrą współpracę z innymi nauczycielami w szkole i rodzicami uczniów oraz na zadowolenie z siebie. W rozwoju kompetencji zawodowych nauczyciele dostrzegają zaspokojenie swoich potrzeb i wyższą jakość swojego życia osobistego i zawodowego.

Deklarują, że rozwój kompetencji zawodowych ułatwiają: przekonanie o wartości samorozwoju, zaangażowanie zawodowe, wsparcie w środowisku szkolnym, wsparcie rodziny, miejsce zamieszkania i dostępność ofert doskonalenia zawodowego. Badani podkreślają także znaczenie umiejętności dokonywania wyborów i znalezienia złotego środka w swych działaniach. Twierdzą, że tylko wtedy jest szansa na homeostazę wewnętrzną i zewnętrzną.

Podsumowanie i rekomendacje. Badani postrzegają konieczność ustawicznego rozwoju kompetencji zawodowych jako coś naturalnego w pełnieniu roli nauczyciela ucznia z niepełnosprawnością. Dostrzegają problemy z tej konieczności wynikające, starają się jednak traktować je jako swoiste wyzwanie, któremu są w stanie sprostać, co ukazały zrealizowane badania. Bycie nauczycielem ucznia z niepełnosprawnością to ciągle pogłębianie wiedzy, doskonalenie umiejętności, poszukiwanie nowych metod pracy z uczniem, by wpierać jego rozwój, by mógł on osiągnąć życiowy sukces na miarę swych możliwości. Bycie nauczycielem ucznia z niepełnosprawnością to także stałe „oswajanie” jego rodzica, odnajdowanie w nim sprzymierzeńca we współpracy dla dobra dziecka – dobra jednakowo rozumianego. Bycie nauczycielem ucznia wyjątkowego to wreszcie postrzeganie siebie jako wyjątkowego nauczyciela.

Aby nauczyciel mógł stawić czoła konieczności nieustannego posiadania wysokich kompetencji zawodowych ważne jest, by:

- a) w obszarze rozwiązań systemowych – *w pełni doprecyzować unormowania prawne kwalifikacji nauczycieli, co uczyni zapisy aktów prawnych jednoznacznymi i pozwoli nauczycielom na poczucie bezpieczeństwa w swej sytuacji zawodowej; *pozwolić przepisom prawnym na obowiązywanie przez dłuższy czas, co pozwoli na stabilizację (nie stagnację) sytuacji i nauczyciela, i ucznia; *zbudować/rozbudować system wsparcia (finansowego, merytorycznego, metodycznego i psychicznego) nauczyciela ucznia z niepełnosprawnością, co szczególnie potrzebne jest nauczycielom uczącym w formach integracyjnych kształce-

nia specjalnego, którzy „zaskoczeni” zostali obecnością ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i nie czują się kompetentnymi w pracy z nim;

- b) w obszarze działalności szkoły – ważne jest poczucie nauczyciela, że w kwestii rozwoju kompetencji zawodowych nie jest pozostawiony sam sobie. Troska o atmosferę szkoły, o dobre wzajemne relacje nauczycieli mogą mieć wpływ na samopoczucie nauczyciela, na jego motywację do pracy, do doskonalenia siebie i swego warsztatu. Dobrze zaprojektowane i zrealizowane rady pedagogiczne szkoleniowe czy też zajęcia warsztatowe prowadzone przez specjalistów na zaproszenie szkoły mogą być doraźną pomocą w rozwiązywaniu sytuacji trudnych w szkole, jednocześnie wzbogacając wiedzę i umiejętności nauczycieli;
- c) w obszarze działań indywidualnych nauczycieli – cenne jest zdobycie umiejętności odpowiedniego motywowania siebie do działania; ważne jest ukształtowanie optymistycznej postawy życiowej; konieczne jest efektywne radzenie sobie ze stresem i umiejętny relaks; ogromne znaczenie ma dobra organizacja pracy, ustalenie hierarchii zadań, celów i stawianie sobie realnych wymagań; punktem wyjścia powinna być autorefleksja pedagogiczna dotycząca własnej osobowości i działalności pedagogicznej.

Należy mieć tylko nadzieję, że poczynione wskazania znajdą możliwość realizacji, co wpłynie na aktywność nauczyciela ucznia z niepełnosprawnością, na rozwój jego kompetencji zawodowych, podnoszących poziom profesjonalizmu i zwiększających poczucie własnej skuteczności.

Bibliografia

1. Apanel D., *Teoria i praktyka kształcenia integracyjnego osób z niepełnosprawnością w Polsce w latach 1989–2014*, wyd. III, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017.
2. Bąbka J., *Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych – założenia i rzeczywistość*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2001.
3. Chrzanowska I., *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
4. Dykciak W., *Tendencje rozwoju pedagogiki specjalnej. Osiągnięcia naukowe i praktyka (z perspektywy 5-lecia pracy pedagogicznej z osobami z niepełnosprawnością)*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Oddział w Poznaniu, Poznań 2010.
5. Koć-Seniuch G., *Kompetencje profesjonalne nauczyciela trzeciego tysiąclecia jako podstawa współdziałania z uczniami*, [w:] *Dziecko w świecie współdziałania*, B. Dymara (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001, s. 111–119.
6. Kucharczyk I., Olempska M., *Osobowościowe predyspozycje do zawodu pedagoga specjalnego studentów pedagogiki specjalnej*, [w:] *Kompetencje pedagoga specjalnego. Aktualne wyzwania teorii i praktyki*, Z. Palak, A. Bujnowska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2008, s. 41–46.
7. Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwo WAiP, Warszawa 2008.
8. Kwiatkowska-Góralczyk M., *Nauczyciel edukacji początkowej a uczeń zdolny – wokół problemu (nie)kompetencji*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2018, nr 4, s. 13–21.
9. Lipińska-Lokś J., *Rola nauczyciela wczesnej edukacji uczniów z niepełnosprawnością*, [w:] *Pedagogika przedszkolna szansą na świadome budowanie potencjału dziecka*, L. Kataryńczuk-Mania, M. Magda-Adamowicz, A. Olczak (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2017, s. 185–202.
10. Okoń W., *Osobowość nauczyciela*, wyd. II, PZWS, Warszawa 1962.

11. Orman A., *Doskonalenie zawodowe staje się wymogiem dzisiejszych czasów*, „Gazeta Wrocławska”, 2017, nr 36, s. 16.
12. Palak Z., Papuda-Dolińska B., *Samoaktualizacja jako istotny wymiar kompetencji zawodowych pedagoga specjalnego*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, Sectio J, Pedagogia – Psychologia, 2014, vol. XXVII, 2, s. 9–27.
13. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz. U. z 2017 r., poz. 1575).
14. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2017 r., poz. 1578).
15. Rozporządzenie Ministra Nauki i szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciel (Dz. U. z 2012 r., poz. 131).
16. Szczupał B., *Nauczyciel wobec wyzwań przyszłości – dylematy i nadzieje kształcenia i wychowania młodzieży niepełnosprawnej*, [w:] *Kompetencje pedagoga specjalnego. Aktualne wyzwania teorii i praktyki*, Z. Palak, A. Bujnowska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2008, s. 112–122.
17. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jednolity, Dz. U. z 2016 r., poz. 1943 ze zm.).
18. Zamkowska A., *Kompetencje nauczyciela wymagane w pracy z uczniem z upośledzeniem umysłowym w procesie edukacji inkluzyjnej*, [w:] *Kompetencje pedagoga specjalnego. Aktualne wyzwania teorii i praktyki*, Z. Palak, A. Bujnowska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2008, s. 79–88.
19. Zamkowska A., Snopek M., *Rozwój kompetencji nauczyciela wspomagającego ucznia z autyzmem*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2017, nr 3, s. 95–105.
20. Zamkowska A., *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*, Politechnika Radomska, Wydawnictwo, Radom 2009.

dr Jolanta LIPIŃSKA-LOKŚ

Uniwersytet Zielonogórski

J.Lipinska-Loks@ipp.uz.zgora.pl