

Heurystyczna perspektywa roli zawodowej nauczyciela–pedagoga specjalnego

Podstawą pracy pedagoga specjalnego jest „nie bierność, ale postawa poszukująca – badawcza; nie powtarzanie utartych szablonów, ale twórcze poszukiwanie nowych dróg; nie powiedzenie «ja już wszystko wiem», ale ciągłe kształcenie się” – pisała w 1967 roku Maria Grzegorzewska (za: Kosakowski 2003, s. 217). Słowa twórczyni pedagogiki specjalnej nadal są aktualne. Dynamika przemian kulturowych XXI wieku, mająca również wpływ na system szkolnictwa specjalnego, stawia przed pedagogami specjalnymi wciąż nowe wymagania i wyznacza nowe zadania do spełnienia. Taka sytuacja wymusza na nauczycielach–pedagogach specjalnych poszukiwanie nowych dróg pracy, nowych rozwiązań. Wpisuje ich rolę zawodową w przestrzeń kreatywności.

Richard Florida (2010, s. 28) w słynnej książce *Narodziny klasy kreatywnej* pisze, iż kluczowym czynnikiem współczesnych przemian zarówno w obszarze gospodarki, jak i społeczeństwa jest rozkwit ludzkiej kreatywności. Obecnie zarówno w pracy, jak i w innych sferach życia cenimy wyżej niż kiedykolwiek kreatywność oraz starannie ją kultywujemy.

W obszarze badań nad modelem sylwetki pedagoga specjalnego spotykamy, w zasadzie w każdej stworzonej tam matrycy, element jakim jest „kreatywność nauczyciela” (por. m.in. Kocuj 2008, Sekułowicz 2008, Czajkowska 2008, Plutecka 2005, Dykcik 2007, Kosakowski 2003, Bąbka 2001, Obuchowska 1996, Grzegorzewska 1964). Nie znajdziemy jednak całościowej konceptualizacji i operacjonalizacji tej cechy, jak również klarownego, pełnego odniesienia jej do realiów wypełniania roli zawodowej przez nauczycieli–pedagogów specjalnych.

Interesującym przedsięwzięciem będzie więc próba stworzenia swoistego modelu zawierającego spektrum dotychczas stworzonych matryc. Ponieważ rolę nauczyciela, również nauczyciela–pedagoga specjalnego, konstytuują trzy funkcje: dydaktyczna, organizacyjna oraz wychowawcza (Appelt, Kleczewska 2001), zostaną one przyjęte jako główne osie tworzonego spektrum. Dodatkowym wskaźnikiem porządkującym będzie perspektywa trzech komponentów najczęściej spotykanych w opisach sylwetki pedagoga specjalnego, a mianowicie składnika osobowościowe-

go (a w nim: aspektu intelektualnego i emocjonalnego), wiedzy oraz określonych umiejętności, dzięki którym możliwe staje się wypełnianie danej funkcji (Majewicz 2008, s. 17, Chodorowska 2001, s. 329). Taka szeroka optyka pozwoli na pełne, integralne uchwycenie modelowej sylwetki pedagoga specjalnego.

Należy dodać, że wiedza, umiejętności i cechy psychofizyczne składają się na kwalifikacje zawodowe nauczyciela. Te zaś, wraz z zakresem uprawnień i odpowiedzialności za podejmowane działania, konstytuują kompetencje nauczyciela (Majewicz 2008, s. 19). W związku z dużą liczbą definicji kompetencji (Dunaj 2000; Szpiter 2004 i inni, za: Mikrut 2008) oraz z faktem, iż w tym artykule nie podejmuję dyskusji na temat samych kompetencji, przyjąłem jeden z wielu możliwych punktów widzenia. Kompetencje będę rozpatrywać z perspektywy emancypacyjnej teorii edukacji, gdzie są one traktowane jako ontogenetyczna, podlegająca rozwojowi właściwość podmiotu. Kompetencje będę zatem traktować jako dyspozycje człowieka, które osiąga się poprzez wyuczenie. Powstają one i „rozwijają się w twórczej, a równocześnie adaptacyjnej konfrontacji podmiotu z jego środowiskiem przyrodniczym, językowym i społecznym” (Morrow, Torres 2002, s. 98, za: Czerepaniak-Walczak 2006, s. 128).

Funkcja dydaktyczna nauczyciela – pedagoga specjalnego

Współcześnie w zmieniającym się systemie edukacji nauczyciel został zwolniony z konieczności przekazywania wiedzy encyklopedycznej ściśle zawartej w programach. Dziś pracę dydaktyczną nauczyciela można bardziej przyrównać do transgresji, a nie do prostej transmisji (Strykowski, Strykowska, Pielachowski 2003, s. 31). Taka tendencja w rozwoju edukacji wymusza na nauczycielach kreatywne podejmowanie zadań w wypełnianiu funkcji dydaktycznej.

Jak pisze M. Kocuj (2008), pozornie mogłoby się wydawać, że wiedza, jaką posiada pedagog specjalny, nie podlega tak znacznej weryfikacji, jak może mieć to miejsce w szkolnictwie ogólnodostępnym. Często uważa się, że uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną nie zadają pedagogowi trudnych pytań, nie wychwytyją błędów, przyjmują wiedzę bezkrytycznie. Taki krzywdzący stereotyp, mający swoje miejsce w społecznym myśleniu o szkolnictwie specjalnym, może sugerować, że przygotowanie do prowadzenia procesu dydaktycznego w tym wypadku nie wymaga większego wysiłku. Nie ma bardziej mylnej i krzywdzącej opinii. To właśnie ta pozorna „swoboda” nakłada na nauczyciela szkolnictwa specjalnego szczególne wymagania oraz rygory. Często znacznie łatwiej jest przekazać wiadomości w szkole powszechnej niż specjalnej. Pedagog specjalny, ze względu na specyfikę sfery poznawczej swoich uczniów, musi przekazać dany temat prosto i przejrzyście. Przygotowując lekcję w szkole specjalnej, musi bardzo wnikliwie przemyśleć sposób

i zakres przekazywania wiedzy, bardzo starannie dobierać proste oraz klarowne słownictwo, aby być zrozumiałym przez swoich uczniów. Musi dostosować metody i formy pracy nie tylko do zespołu klasowego, ale także do ucznia wymagającego indywidualnego podejścia. Wreszcie bardzo często jest zmuszony sam przygotować pomoce dydaktyczne, odpowiednie dla danego zespołu klasowego (Kocuj 2008, s. 98–99, Czajkowska 2008, s. 23). W takiej sytuacji kreatywność nauczyciela staje się cechą niezbędną we właściwym funkcjonowaniu zawodowym. Cecha ta jest podstawą tzw. kompetencji innowacyjnych – przejawiających się właśnie w dostosowywaniu programu, celów i form do możliwości oraz specjalnych potrzeb ucznia. J. Bąbka (2001) zalicza je do kompetencji specyficznych, które powinien posiadać nauczyciel–pedagog specjalny, jak również do kompetencji niespecyficznych, czyli takich, które powinny charakteryzować każdego nauczyciela, przy czym wskazuje na inny nieco charakter umiejętności innowacyjnych. Na kompetencje innowacyjne nauczycieli składają się umiejętności w zakresie organizacji warunków, przekładania, koncepcji, pomysłów na praktyczne działanie oraz ich weryfikowania i modyfikowania (Bąbka 2001, s. 104; por. Kirejczyk 1981, s. 679).

Od nauczycieli–pedagogów specjalnych wymaga się szerokiej wiedzy, często dużo szerszej niż w innych grupach zawodowych (Eckert 1986). Prócz podstawowej wiedzy potrzebnej do wypełniania funkcji dydaktycznej powinien on posiadać również wiedzę z zakresu pedagogiki specjalnej oraz psychologii klinicznej (Bąbka 2001). Ale, jak pisze H. Kwiatkowska (2003, s. 82), „nie sama wiedza stanowi o wartości nauczyciela, ale umiejętność wykorzystania jej w celu tworzenia nowych informacji (na bazie posiadanych) i dostosowywania ich do nowych, ciągle zmieniających się sytuacji edukacyjnych”. Należy pamiętać, że działanie pedagogiczne jest „zachowaniem wieloczynnościowym i niestereotypowym, a jego cechą znamionną jest konstruowanie wewnętrznego planu działania w trakcie jego trwania”. Współczesny nauczyciel zatem, obok gruntownej i rzetelnej wiedzy, powinien ujawniać wyobraźnię, czyli twórcze poszukiwanie niekonwencjonalnych rozwiązań (Śnieżyński 1994). Zwłaszcza pedagog specjalny musi poszukiwać dróg ułatwiających opanowanie wiedzy i umiejętności przez dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Czajkowska 2008, s. 24; Zamkowska 2008, s. 81). Nauczyciel–pedagog specjalny może to czynić poprzez tworzenie okazji do uczenia się, uwzględniając różne wzory myślenia swoich uczniów (Yinger i Hendricks-Lee, za: Denek 2005, s. 128–219), poprzez tworzenie sytuacji sprzyjających osiągnięciu sukcesów uczniów, jak również poprzez pozytywną ocenę pracy czy poszukanie i wyeksponowanie ich uzdolnień (Strzyżewska 2002). Aby zrozumieć problemy indywidualności, otoczyć troską i opieką ucznia z niepełnosprawnością oraz zastosować najodpowiedniejsze metody rewalidacyjne, potrzebna jest duża wnikliwość poznawcza oraz badawcza dociekliwość (Borzyszkowska, za: Dykik 2007, s. 114–115) oparta na umiejętności krytycznego korzystania z wiedzy (Plutecka 2005, s. 77, Bandura 1961,

s. 170). Aby tego dokonać, nauczyciel powinien aktualizować i pogłębiać swoją wiedzę i dopiero na tej podstawie wprowadzać innowacje dydaktyczne (por. Plutecka 2005, s. 68–69). Refleksyjność oraz plastyczność myślenia determinują twórczą pracę pedagoga specjalnego. Refleksja umożliwia eliminowanie błędów w działaniu, a zwłaszcza pozwala na podejmowanie skutecznych form oddziaływań terapeutycznych. Obok refleksyjnej postawy w sferze edukacyjnej ważne jest, aby pedagog specjalny posiadał zdolność do adaptacji w związku z przemianami technologicznymi, czyli posiadał umiejętność szybkiej i twórczej asymilacji nowych informacji. Otwartość na innowacje, zwłaszcza pedagogiczno-terapeutyczne, jest zasadniczą cechą w pracy nauczyciela–pedagoga specjalnego XXI wieku (Sekułowicz 2008, s. 86–87). Jest to bardzo ważna kwestia ze względu na fakt, iż nauczyciel w szkoleństwie specjalnym powinien umieć niekiedy uzasadnić preferencje czynności na rzecz stymulowania procesów rozwojowych ucznia (rozwój zainteresowań, umiejętności uczenia się) nad czynnościami nauczania (Muszkieta 2004). Taka sytuacja potwierdza tezę M. Grzegorzewskiej, iż nauczycielowi nie wolno stanąć w miejscu w swoich poczynaniach przez stwarzanie sztywnych kanonów postępowania i kierować się nimi automatycznie w praktyce, gdyż grozi to popadnięciem w rutynę (za: Plutecka 2005, s. 68). Z uwagi na specyficzny podmiot oddziaływań rehabilitacyjnych, wciąż zmieniające się warunki i sytuacje praca nauczyciela powinna mieć charakter twórczy. Powinna łączyć się z koniecznością ciągłego doskonalenia, gdyż pełni ona funkcję motywującą zarówno dla samego nauczyciela, jak i dla jego wychowanków, których również powinien on przygotować do samokształcenia. Budowanie samego siebie, kształtowanie swojej osobowości i zdobywanie wiedzy jest możliwe, jeśli sam pedagog specjalny zrozumie sens swojej pracy oraz znaczenie powołania zawodowego (Plutecka 2005, s. 70). M. Grzegorzewska (1964) przywiązywała dużą wagę do ukształtowania postawy badawczej, twórczej, stałego doskonalenia się. Pisała, iż warsztat nauczyciela–wychowawcy placówki specjalnej „to wspaniały warsztat pracy, który nie pozwala nigdy na dobiecie do kresu, na wypoczynek w twórczości, na bierność w pracy – przeciwnie wymaga stałego badania; poszukiwania, rozwoju pomysłowości i walki z rutyną” (za: Kosakowski 2003).

M. Grzegorzewska spośród różnych cech składających się na osobowość nauczyciela duże znaczenie przypisuje poczuciu odpowiedzialności, które analizuje w trzech aspektach: jako odpowiedzialność przed sobą, przed społeczeństwem i przed narodem. W rozumieniu poczucia odpowiedzialności tkwi źródło cech konstruujących osobowość. Poczucie odpowiedzialności wymaga zaangażowania się w pracę i gwarantuje realizację celów w procesie rehabilitacji, ponadto obejmuje wiele innych wartościowych cech charakteru, potrzebnych lub też niezbędnych w jego pracy. Dodatkowo stymuluje pedagoga specjalnego do maksymalnego wysiłku w osiągnięciu celów, do udoskonalania warsztatu pracy i dostosowywania standardów programowych do potrzeb jednostki z niepełnosprawnością. Prowa-

dzi też nauczyciela do postawy twórczej (Plutecka 2005, s. 72; Sekułowicz 2008, s. 86–87; Borzyszkowska, za: Dykcik 2007, s. 114–115). Należy zaznaczyć, iż już Jan Władysław Dawid (1959, s. 36) z „miłości dusz” wywodzi zasadnicze rysy dobrego nauczyciela–wychowawcy, takie jak: poczucie odpowiedzialności, poczucie obowiązku. Inne składniki osobowościowe niezbędne do efektywnego wykonywania funkcji dydaktycznej wymieniane przez J. Doroszewską (za: Kosakowski 2003, s. 218) to: wrażliwość na cierpienie, gotowość niesienia pomocy, kontaktowość, rzetelność, pewna dojrzałość wewnętrzna oraz zaangażowanie w pracę. Zawód nauczyciela szkoły specjalnej – pisze Kazimierz Kirejczyk (1981, s. 679) – wymaga w porównaniu z innymi zawodami świadomego i wielostronnego zaangażowania się. Pomocne w tym są walory moralne pedagoga specjalnego, takie jak: cierpliwość, opanowanie, wyrozumiałość, konsekwencja i zrównoważenie w postępowaniu z niepełnosprawnym, zdyscyplinowanie podczas wykonywania pracy, pracowitość, bezinteresowność oraz duży życiowy optymizm, gdyż efekty pracy nauczyciela mogą być nieraz niewielkie i trzeba na nie czekać nawet kilka lat (Borzyszkowska; za: Dykcik 2007, s. 114–115, por. z koncepcją modelowej osobowości nauczyciela zaproponowaną przez L. Bandurę, 1961, s. 170).

Szczególnie ważne – jak podkreśla M. Strzyżewska (2002) – dla procesu rewitalizacji są kompetencje emocjonalne nauczyciela–pedagoga specjalnego, czyli umiejętność radzenia sobie ze swoimi emocjami oraz samoakceptacja. Kompetencje te sprzyjają byciu autentycznym nauczycielem, co przekłada się na umiejętność bycia sobą, a nie granie roli w zależności od sytuacji (Sekułowicz 2008, s. 86–87), na co zwracał już uwagę Jan Władysław Dawid (1959, s. 36), pisząc o wewnętrznej prawdziwości i zgodności z sobą. Poczucie sprawiedliwości to kolejna ważna cecha pomocna w wypełnianiu funkcji dydaktycznej, oznaczająca się stosowaniem jednoznacznych kryteriów oceniania i postępowania wobec uczniów, z uwzględnieniem ich możliwości i umiejętności (Sekułowicz 2008, s. 86–87; Banach 1995, s. 3). Obok sprawiedliwości ważna jest również odporność na trudności wynikające z pracy z dziećmi niepełnosprawnymi, wytrwałość w ich pokonywaniu, umiejętność radzenia sobie z nimi (Sekułowicz 2008, s. 86–87) oraz poczucie humoru (Banach 1995, s. 3).

Jak widać z powyższego, pedagog specjalny, aby mógł w pełni pełnić funkcję dydaktyczną, musi posiadać nie tylko wiedzę, ale i wiele umiejętności oraz odpowiednie cechy osobowościowe.

Z. Kwieciński (2000, s. 17) podkreśla, że

w dobie obecnej konieczne jest wykształcenie i doskonalenie nauczycieli o nowych, innych niż dotychczas kompetencjach: w sensie treści – bardziej łącznych niż wysoko specjalistycznych, bardziej otwartych niż zamkniętych, bardziej twórczych niż odtwórczych, a w sensie charakteru roli zawodowej – odchodzących od funkcji przekaziciela i egzekutora do roli przewodnika i tłumacza.

Funkcja wychowawcza nauczyciela–pedagoga specjalnego

Skuteczność oddziaływań wychowawczych zależy od kompetencji, przygotowania oraz cech osobowości i doświadczenia nauczyciela–pedagoga specjalnego (Pięta 2004).

Ci nauczyciele, którzy budują podstawy swojej działalności wychowawczej na własnym doświadczeniu, codziennej pracy z dzieckiem oraz na drodze innowacyjnych, twórczych poszukiwań, byli cenieni już przez M. Grzegorzewską. W dzisiejszym, szybko zmieniającym się świecie, taka postawa pedagogów jest w zasadzie jedyną możliwą do przyjęcia w przestrzeni edukacji specjalnej. Ważne zatem jest, aby pedagog specjalny korzystał z doświadczeń i wybierał z nich to, co jest przydatne w aktualnej sytuacji, ale równocześnie zainspirowany pracą tworzył nowe koncepcje, broniąc się tym samym przed stereotypowością swojej roli zawodowej (Plutecka 2005, s. 69).

Szczególnie istotne w obecnym, ponowoczesnym, pluralistycznym (również w kwestii systemów wartości) świecie są zdolności pedagogów specjalnych do dokonywania oraz uzasadniania wyborów, jak również umiejętności przekazania wychowankom własnego systemu wartości. Jednocześnie bardzo ważne jest rozumienie szybko postępujących zmian oraz zdolność do adaptacji i do działań krytycznych, demaskujących sprzeczności oraz uświadamiających uczniom możliwe zagrożenia (Szczupala 2008, s. 115). Jak pisze Łukasik (1997, 9, 26), nauczyciel to ktoś „plastycznie wyczuwający dostosowanie się do przemian społecznych”. Jest to niezwykle ważne, gdyż pedagog pełni w przestrzeni wychowawczej funkcję instruktażową. Jako sprawny trener uczy oraz usprawnia podstawowe umiejętności potrzebne do prowadzenia subiektywnie satysfakcjonującego i społecznie konstruktywnego stylu życia. Czyni to często poprzez funkcję modelową, będąc konstruktywnym wzorcem osobowym dla ucznia (Gaś 2001, s. 11–12), jak również kształtując korzystne relacje z różnymi instytucjami oraz podmiotami szerokiej społeczności (Yinger i Hendricks-Lee, za: Denek 2005, s. 128–219). Proces rewalidacji to przygotowanie osób z niepełnosprawnością do samodzielnego życia w społeczeństwie oraz tworzenie w środowisku cywilizacyjno-kulturowym odpowiednich warunków do prawidłowego ich funkcjonowania (Wyczesany 2002, s. 84). Powinnością pedagogów w zakresie funkcji wychowawczej jest kształtowanie właściwych postaw społecznych wobec osób z niepełnosprawnością (Dykcik 2007, s. 115; Sekułowicz 2008, s. 86–87). Kompetentny nauczyciel sam powinien prezentować pozytywne postawy wobec osób niepełnosprawnych i idei integracji, tworząc sprzyjające warunki do ich kształtowania (Bogucka, Kościelska 1999, s. 52).

Ważnym wyznacznikiem wychowawczego sukcesu jest zatem stosunek pedagoga do dziecka–wychowanka, stosunek szacunku i miłości (Korczak, za: Kosakowski, 2003). Jak pisze U. Eckert (1986), od pedagogów specjalnych oczekuje się

postawy specjalnego zaangażowania, gotowości do wspomagania w rozwoju jednostek potrzebujących pomocy, życzliwości dla człowieka i uznania jego wartości, niezależnie od utrudnień w rozwoju. Pedagog specjalny powinien mieć coś w sobie ze „spolegliwego opiekuna”, na którym osoba niepełnosprawna może zawsze polegać. Aby taka postawa mogła się wykształcić, potrzebne są ze strony pedagoga: samopoznanie, modyfikowanie swojego charakteru, rozwijanie tych cech, które czynią proces rehabilitacji i edukacji bardziej efektywnym (Pilecka 1996).

Kompetentny nauczyciel to człowiek, który buduje relacje z dzieckiem niepełnosprawnym na zasadzie dialogu i dla którego istotą interpersonalnego kontaktu z uczniem jest wzajemne zrozumienie, partnerstwo oraz wykluczenie wszelkiej „dominacji” (Sowa, Wojciechowski 2001, s. 47). Cały ten proces komunikacji powinien być ściśle związany z kształtowaniem poczucia wartości własnej uczniów (Sekułowicz 2008, s. 86–87), gdyż tylko perspektywa wartościowych partnerów dialogu pozwala na wzajemny szacunek w interakcji. Zadaniem pedagoga specjalnego w ramach pełnienia funkcji wychowawczej jest również wspieranie relacji między uczniami, poprzez stosowanie wzmocnień pozytywnych, zachęcanie do udzielania sobie wzajemnego wsparcia oraz stosowanie strategii zwiększających społeczną akceptację uczniów niepełnosprawnych (Zamkowska 2008, s. 81; Bogucka, Kościelska 1999, s. 52).

Nauczyciel–wychowawca pracuje nie tylko z jednostką niepełnosprawną, pracuje on również z jej rodziną, z szerszym kręgiem społecznym, przygotowując warunki dla społecznej integracji. Wymaga to od niego szeregu dodatkowych umiejętności, a przede wszystkim postawy poszukującej (Kosakowski 2003). Umiejętność współpracy i współdziałania z rodzicami jest niezwykle ważna, gdyż dzięki niej istnieje realnie większa szansa na opracowanie lepszej strategii pomocy niepełnosprawnemu dziecku (Sekułowicz 2008, s. 86–87; Bogucka, Kościelska 1999, s. 52). Zdarza się również, że pedagog specjalny musi też odgrywać rolę rozjemcy czy negocjatora w konfliktach domowych (Kocuj 2008, s. 99). Rodzice są czasami nieporadni wychowawczo i oczekują pomocy w odzyskaniu równowagi psychicznej, zaakceptowaniu sytuacji, w której się znaleźli. „Rewaloryzacja rodziny” oraz budowanie integracji wewnątrzrodzinnej przywraca poczucie wartości, wzmacnia wewnętrznie związki emocjonalne i interpersonalne oraz angażuje rodzinę w pracę rehabilitacyjną (Lipkowski 1992). Uzyskanie przychylnego stosunku środowiska do dziecka niepełnosprawnego i jego rodziny wymaga przede wszystkim wsparcia moralnego ze strony nauczyciela. Sukces zależy od uznania, jakie pedagog specjalny zdobędzie w środowisku działania, i od zaufania, jakim darzą go rodzice. Osiągnięcie takiej współpracy jest możliwe, gdy pedagog specjalny posiada między innymi autorytet moralny i intelektualny, oparty na wiedzy budzącej szacunek, na umiejętności właściwego rozpoznawania sytuacji i udzielaniu trafnych rad i wskazań (Plutecka 1996, s. 66–67).

Przemiany w systemie edukacji, w tym również w systemie kształcenia specjalnego, będące konsekwencją podmiotowego postrzegania osób niepełnosprawnych, powodują zmiany w podejściu do nich, zwracanie uwagi na ich specyficzne potrzeby oraz podejmowanie działań w celu stworzenia im jak najlepszych warunków życiowych (Szczupał 2008, s. 117). Szczególne miejsce w tej optyce zajmują kompetencje społeczne, które oprócz kompetencji osobistych, zdaniem D. Golemana (1997, 1999), decydują o wybitnych osiągnięciach w pracy zawodowej, szczególnie tej o charakterze społecznym. Kompetencje społeczne oznaczają (Goleman 1999, s. 440) „dobre panowanie nad emocjami w kontaktach z innymi i dokładne rozpoznawanie sytuacji społecznych oraz sieci powiązań, bezkolizyjne utrzymywanie kontaktów z innymi oraz wykorzystywanie tych umiejętności dla przewodzenia, negocjowania i łagodzenia sporów, współpracy i pracy zespołowej”. Odpowiednio przygotowany zawodowo pedagog specjalny powinien zatem mieć rozwinięte na wysokim poziomie kompetencje społeczne. Decydują one bowiem o sposobie radzenia sobie nauczyciela z uczniami, a tym samym o jego skuteczności w podejmowaniu działań i efektywności zabiegów wychowawczych. Do najważniejszych z nich należą: umiejętność komunikowania się, empatia, umiejętność wspierania, a także umiejętność wywierania wpływu na innych. Pedagog specjalny w swojej pracy musi umieć nawiązać porozumienie ze swoimi wychowankami, tak by być przez nich rozumianym, a także by zrozumieć komunikaty przez nich wysyłane. Bez porozumienia tych dwóch stron nie jest możliwa żadna działalność wychowawcza. Specyfika niepełnosprawności wymaga od nauczyciela znajomości wielu języków komunikacji, odczytywania komunikatów pozawerbalnych, w tym mimiki oraz pantomimiki. Kolejną z ważnych umiejętności interpersonalnych jest empatia, czyli umiejętność wczuwania się w stany uczuciowe innych osób. Nauczyciel potrafiący właściwie odczytać stan emocjonalny swojego ucznia jest w stanie udzielić mu właściwej pomocy i wsparcia. Bez takiej umiejętności nauczyciela stany emocjonalne uczniów mogą pozostać niezauważone i powodować wiele utrudnień i barier w rewalidacji i rehabilitacji osób niepełnosprawnych (Czajkowska 2008, s. 24; Borzyszkowska, za: Kosakowski 2003, s. 220). Równie ważna jest zdolność rozumienia niepełnosprawności dziecka, gdyż tworzy ona przestrzeń na możliwość wczuwania się w potrzeby dziecka oraz stawiania mu zadań odpowiednich do jego możliwości rozwojowych (Sekułowicz 2008, s. 86–87). Ta zdolność łączy się niewątpliwie z osobistą przychylnością pedagoga do jednostek niepełnosprawnych (Borzyszkowska, za: Dykciak, 2007, s. 114–115).

Kompetencje specyficzne (Bąbka 2001; Zamkowska 2008, s. 81) to te, które bezpośrednio wynikają ze specyfiki pracy z dzieckiem niepełnosprawnym. Zaliczane są do nich między innymi kompetencje diagnostyczne, czyli poznanie ucznia przy wykorzystaniu różnych źródeł i sposobów gromadzenia informacji. Umiejętność przeprowadzenia diagnozy psychopedagogicznej oraz terapii, przy zastoso-

waniu odpowiednich metod i technik terapeutycznych dostosowanych do wieku, rodzaju i głębokości zaburzenia, to podstawowe zadanie pedagoga specjalnego w ramach funkcji wychowawczej (Sekułowicz 2008, s. 86–87). Wiąże się ono bezpośrednio ze świadomością odpowiedzialności za proces edukacji, terapii i opieki nad dziećmi z niepełnosprawnością (Sekułowicz 2008, s. 86–87; Plutecka 2005, s. 72; Borzyszkowska, za: Dykik 2007, s. 114–115), gdyż bez dobrej diagnozy trudno o dobry proces rewalidacyjny.

Jak w rzeczywistości edukacyjnej być odpowiedzialnym i wiarygodnym pedagogiem specjalnym? E. Kobyłecka (2002, s. 41) wyróżniła następujące źródła odpowiedzialnego postępowania nauczyciela: osobiste kompetencje moralne (zależne od samokontroli, zdyscyplinowania, konsekwencji), akceptacja wychowanka, odkrywanie razem z uczniami nieuświadomionych wartości. Nauczyciel kształcenia specjalnego buduje swoją osobowość, poszukując prawdy i wybierając wartościowe przemyślenia, a także ponosząc odpowiedzialność za dokonane wybory. Taka odpowiedzialna, dojrzała osoba wiarygodnego pedagoga specjalnego jest warunkiem rozwoju osoby wychowanka (Garlej-Drzewecka, za: Plutecka 2005, s. 75, por. Doroszevska, za: Kosakowski 2003, s. 218). Refleksyjna postawa wobec siebie i otaczającej rzeczywistości pedagogicznej sprzyja rozwojowi osobistemu, a także zawodowemu pedagoga specjalnego (Korczak, za: Kosakowski 2003). „Prawda to bowiem wiecznie żywa, że poza przygotowaniem zawodowym człowieka, poza jego wykształceniem, najistotniejszą, najbardziej podstawową i decydującą wartością w jego pracy jest jego człowieczeństwo” (Grzegorzewska 1957, s. 14). Pedagog musi być sobą, musi zbudować swój własny światopogląd i gorąco wierzyć w wartość swojej pracy. „Osobowość jest dziełem samokształcenia i samowychowania, a nie darem, który się otrzymuje. Aby być dobrym nauczycielem, trzeba tego gorąco chcieć” (Grzegorzewska 1957, s. 17). M. Grzegorzewska dochodzi do przekonania, że prawdziwym wartościowym pedagogiem jest ten, kto całe życie się uczy i z własnej woli wzbogaca swój zasób doświadczeń życiowych. Jak pisze C. Kosakowski (2003, s. 217; por. Chodorowska 2001, s. 331), nauczyciel–wychowawca przede wszystkim musi sam chcieć wzbogacać siebie, doskonalić się.

Funkcja organizacyjna nauczyciela–pedagoga specjalnego

W opinii H. Kwiatkowskiej (2003, s. 82) działanie pedagogiczne jest „zachowaniem wieloczynnościowym i niestereotypowym”. Jego cechą znamioną jest „konstruowanie wewnętrznego planu działania w trakcie jego trwania”. Pedagog specjalny, jak każdy nauczyciel, powinien posiadać umiejętności w zakresie organizacji warunków pracy edukacyjnej, przekładania teoretycznych koncepcji na

praktyczne działanie oraz ich weryfikowania, a także modyfikowania (Bąbka 2001, s. 104; por. Kirejczyk 1981, s. 679).

Ważnym aspektem działań w pracy pedagoga specjalnego stają się kompetencje współdziałania i współpracy. Pedagog specjalny od początku swojej drogi zawodowej musi rozwijać te umiejętności. Organizując proces dydaktyczny, musi współdziałać z innymi nauczycielami, logopedą, pielęgniarką, pedagogiem i psychologiem szkolnym, a także pracownikami instytucji współpracujących ze szkołą, takimi jak: poradnie psychologiczno-pedagogiczne, policja, ośrodki wsparcia rodziny itp. Szczególnie pomocne i konieczne jest pielęgnowanie i rozwijanie dobrych stosunków z kolegami i przełożonymi. Rozpatrując predyspozycje i kompetencje poszczególnych nauczycieli, nie można zapomnieć, że praca indywidualna jest jednym z wielu ogniw większej organizacji, jaką jest szkoła. Dlatego skuteczność oddziaływań edukacyjnych należy rozpatrywać w kontekście działalności organizacyjnej (Kocuj 2008, s. 102).

Dzięki umiejętności koordynowania działań edukacyjnych oraz ich kreowania pedagog specjalny funkcjonuje w roli organizatora – potrafi tak zorganizować warunki uczenia się, aby wspomagały one indywidualny rozwój podopiecznych. W takiej sytuacji kreatywność nauczyciela staje się cechą niezbędną we właściwym funkcjonowaniu zawodowym (Czajkowska 2008, s. 23). Aby skutecznie organizować proces wychowawczo-dydaktyczny, nauczyciel w szkolnictwie specjalnym musi zapoznać się z dokumentacją oraz wnikliwie przeanalizować sytuację domową dziecka. Wywiady środowiskowe, które w szkole powszechnej zostały zastąpione wezwaniem rodziców do placówki, są na porządku dziennym w szkole specjalnej. Praca pedagoga specjalnego często więc rozciąga się na środowisko pozaszkolne. Mamy tu do czynienia z procesem stałej pedagogizacji rodziców, a nawet zdecydowaną interwencją mającą na celu zmianę niekorzystnych warunków funkcjonowania ucznia, włącznie ze skierowaniem sprawy do sądu (Kocuj 2008, s. 99). Umiejętności organizacyjne pedagoga specjalnego są niezbędne zarówno w pracy dydaktycznej, jak też w przypadku różnych innych form aktywności dzieci niepełnosprawnych, np. uczestnictwa w olimpiadach specjalnych i przeglądach artystycznych (Sekułowicz 2008, s. 86–87). Umiejętności te przydatne są również w trakcie organizacji życia społecznego uczniów w szkole oraz właściwego wykorzystywania przez nich czasu wolnego (za: Banach 1997, s. 293). Na swoją rolę zawodową nauczyciel powinien patrzeć przez pryzmat współdziałania ze środowiskiem lokalnym (współpraca z samorządami mieszkańców w otaczaniu opieką uczniów wymagających szczególnej troski, współpraca z organizacjami działającymi w środowisku na rzecz wychowania uczniów) oraz konieczności wykorzystania tzw. oświaty równoległej, jaką niosą radio, kino, telewizja oraz inne środki masowej informacji dla dobra ucznia (Jodłowska 1991, s. 24). Pedagog specjalny nawiązuje liczne kontakty z instytucjami wspierającymi oddziaływanie szkoły w celu zapewnienia uczniom jak

najkorzystniejszych warunków i najlepszych możliwości do prawidłowego rozwoju. Tego typu działania w szkolnictwie masowym podejmuje rodzina ucznia, w szkole specjalnej bardzo często nauczyciel przejmuje te obowiązki (Kocuj 2008, s. 99).

Pedagog specjalny powinien być szczególnie aktywny w dziedzinie organizacji, zwłaszcza własnego warsztatu pracy, który tworzy poprzez kreowanie przestrzeni edukacyjnej, m.in. wyposaża salę w sposób pobudzający aktywność poznawczą dzieci oraz dostosowuje środki dydaktyczne do możliwości i potrzeb ucznia niepełnosprawnego (Zamkowska 2008, s. 81).

Działania organizacyjne pedagoga specjalnego ujawniają się także w postaci modelowania własnej aktywności oraz przestrzeni zawodowej poprzez krytyczne korzystanie z wiedzy, modyfikowanie sprawności, wzmacnianie własnych kompetencji praktyczno-moralnych oraz technicznych (Plutecka 2005, s. 77). Szczególnie ważną cechą w dzisiejszym szybko zmieniającym się świecie jest zdolność do adaptacji w związku z przemianami technologicznymi, umiejętność szybkiej i twórczej asymilacji nowych informacji (Sekułowicz 2008, s. 86–87), w tym posługiwanie się nowoczesną technologią kształcenia (Banach 1997, s. 293). I. Lokošová, J. Lokša (2004, s. 137) w *Modern trends in the theory of creative education* piszą, iż edukacja jest możliwa tylko w tolerancyjnej i kreatywnej klasie, gdzie przyzwala się na różne sposoby i formy komunikacji oraz technologii, w tym Internet, a nawet telefony komórkowe (smsy itp.).

W sferze organizacyjnej pedagog specjalny funkcjonuje jako kreator i krytyk własnych działań. Potrafi planować i organizować pracę własną oraz zbiorową (Banach 1995, s. 3) poprzez organizację tzw. zajęć otwartych, w których mogą uczestniczyć rodzice, oraz poprzez organizację imprez klasowych, uroczystości, wycieczek i „zielonych szkół”. Taka działalność nauczyciela stwarza możliwość nawiązywania trwałych więzi z uczniem (Kocuj 2008, s. 99).

Zawód nauczyciela szkoły specjalnej – pisze K. Kirejczyk (1981, s. 679) – to zawód, który wymaga, w porównaniu z innymi zawodami, świadomego i wielostronnego zaangażowania się w wybranej pracy. Ta wysoka świadomość pełnionej roli wiąże się bezpośrednio z odpowiedzialnością za proces edukacji, terapii i opieki nad dziećmi z niepełnosprawnością (Sekułowicz 2008, s. 86–87). Nauczyciel w szkole specjalnej powinien w obecnych realiach zająć pozycję organizatora procesu nauczania i uczenia się oraz animatora działań uczniowskich (Kocuj 2008, s. 104), nie stwarzając sztywnych kanonów postępowania, nie popadając w rutynę (Grzegorzewska, za: Plutecka 2005, s. 68). Tak więc w zawodzie nauczyciela, prócz oparowania pewnych operacji, niezbędne jest wykształcenie „percepcyjnej gotowości do prawidłowej analizy i rozumienia procesu działania” (Kosakowski 2001, s. 59).

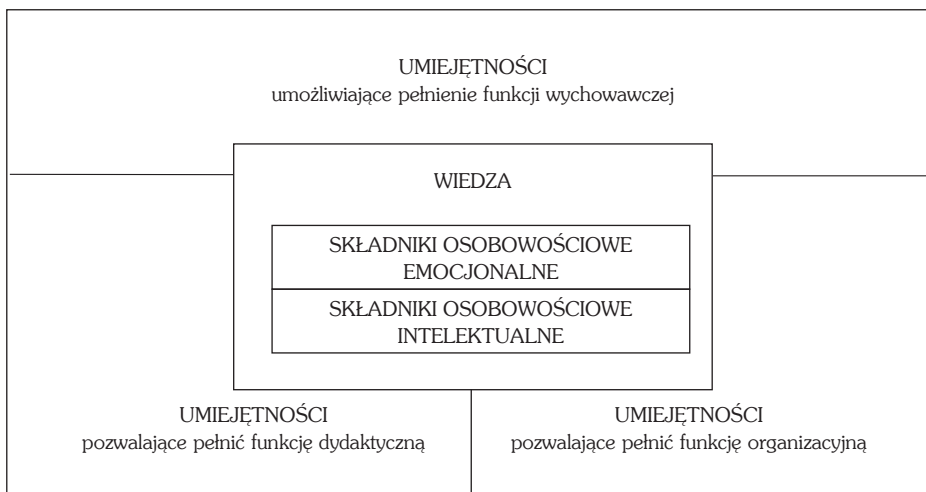
Ważnym składnikiem działalności pedagoga specjalnego jest antycypacja nauczycielska, czyli stymulowanie, projektowanie oraz budowanie obrazów przyszłości wraz z poznaniem uwarunkowań tych czynności (Waloszek 2008, s. 123). Umie-

jętność wyobrazeniowej realizacji części jakiegoś procesu przed jego właściwym rozpoczęciem, a także umiejętność przewidywania czegoś jeszcze nieistniejącego jest niezwykle przydatna w przestrzeni szkolnictwa specjalnego.

Nauczyciel uzgadnia plan rozwoju ucznia oraz współdziałania nauczycieli i rodziców w zakresie jego realizacji. Jest on zatem organizatorem i koordynatorem działalności wychowawczej (Jodłowska 1991, s. 25, 26).

Reasumując powyższe rozważania, można stworzyć pewną modelową sylwetkę pedagoga specjalnego. Będzie to oczywiście forma niedoskonała, jednak zakładając uniwersalność funkcji jakie musi pełnić pedagog specjalny w szkole oraz uniwersalność trzech komponentów, które najczęściej spotykane są w opisach sylwetki pedagoga specjalnego, a mianowicie składnik osobowościowy, wiedza oraz określone kompetencje (dzięki którym możliwe staje się wypełnianie danej funkcji), można przyjąć, że forma ta pretenduje do modelu wyjściowego, który można udoskonalać, poszerzać i pogłębiać.

Jak wynika z powyżej prowadzonych analiz, składniki osobowościowe, zarówno w aspekcie emocjonalnym, jak i intelektualnym, przy opisie wypełniania każdej z wymienionych funkcji: dydaktycznej, wychowawczej i organizacyjnej są te same, można je więc potraktować jako podstawę, na której pedagog specjalny buduje swój warsztat pracy zawodowej. Podstawę tak ważną, że nie będzie przesadą podkreślenie, że jej brak czyni zarówno posiadanie dogłębnej wiedzy, jak i doskonałych kompetencji pustymi (niewypełnionymi wartością) narzędziami pracy. Bowiern „wyniki każdej pracy w dużej mierze zależą od tego kto ją wykonał, kim on jest jako człowiek, jaki jest jego stosunek do człowieka. [...] jaka jest jego wartość wewnętrzna, jaką ma postawę w stosunku do ludzi, życia i pracy” (Grzegorzewska 2002, s. 18). Dopiero na solidnej podstawie pedagog specjalny stawia fundamenty z wiedzy, aby móc budować konkretne kompetencje przydatne do wypełniania danej funkcji. Prym osobowości nie jest tu niczym zaskakującym, gdyż jako centralny system regulacji i integracji czynności człowieka odgrywa ona podstawową rolę w zachowaniu. Jest też przesłanką osobowości człowieka, a więc jego roli jako autora podejmowanych czynności i aktywnego twórcy zdarzeń (Reykowski 1992, za: Majewicz 2008, s. 17). Dlatego w znacznej mierze od osobowości człowieka zależy przebieg oraz rezultaty podejmowanych oddziaływań wychowawczych czy też rehabilitacyjnych (Majewicz 2008, s. 17, por. Jodłowska 2008, s. 65). T. Oder (2003, s. 203) w *How to interpret professionalism in teaching?* pisząc o profesjonalizmie w nauczaniu wskazuje na *tacit knowledge*. Można ten termin przetłumaczyć jako „ukryta, niewypowiedziana – wewnętrzna wiedza” czy „zinterioryzowana wiedza” – czyli prawdziwe postawy i przekonania nauczyciela, które nie tylko deklaruje, ale naprawdę za nimi podąża. Praktykujący nauczyciele nazywają to, jak pisze T. Oder, dobrym instynktem nauczycielskim. Myśląc o składnikach osobowościowych należy zatem zawsze pamiętać o *tacit knowledge*. Rycina 1 obrazuje ogólną ideę spektrum.



Ryc. 1. Integralny model sylwetki nauczyciela-pedagoga specjalnego

Źródło: Opracowanie własne

Pedagog specjalny – heurystyczne pełnienie roli zawodowej

Praca nauczyciela z uwagi na jej cel, charakter, złożoność i podmiot wymaga podejmowania działań niestandardowych, w których nie wystarczają algorytmy czynnościowe. B. Jodłowska (2008, s. 65) podkreśla, że praca pedagoga to jedno wielkie pasmo nieoczekiwanych sytuacji wychowawczych.

Zawód nauczyciela należy do grupy zawodów, w których – zdaniem H. Kwiatkowskiej (2003, s. 81) – dominują czynności o charakterze komunikacyjnym. Współczesny nauczyciel, jako jeden z głównych podmiotów dialogowego spotkania, staje zatem wobec potrzeb nowego kreowania swojej roli zawodowej. W perspektywie krytycznej ma być on „transformatywnym intelektualistą”, w koncepcjach hermeneutyczno-fenomenologicznych – interpretatorem rzeczywistości, nie tylko wychowawczej (Cudowska 2003, s. 170).

Praca nauczyciela ma w dużym stopniu charakter intelektualny, wymaga często wiedzy twórczej – „wiedzy nowej, tworzonej na poczekaniu, wcześniej nieuświadomionej”. Dlatego nauczyciele powinni łączyć wiedzę praktyczną i teoretyczną. Przydatna jest szczególnie obecność abstrakcyjnych i otwartych struktur poznawczych. W zawodzie nauczyciela siłą napędową działań jest on sam, dlatego ważna jest jego samoświadomość co do źródeł tej siły. H. Kwiatkowska (2003) również podkreśla konieczność wglądu w samego siebie oraz wprowadzania ładu i spokoju wewnętrznego. To właśnie moc wewnętrzna daje siłę do działania, długotrwałego wysiłku (bez zewnętrznego poparcia czy obserwowalnych rezultatów), mądrość

w odróżnieniu spraw ważnych we wspieraniu rozwoju dziecka. Obecnie zauważamy bardzo wyraźnie fakt rozszerzenia „przepisu roli zawodowej” nauczyciela.

Bycie twórczym staje się powoli składowym elementem przepisu roli zawodowej nauczyciela, którego respektowanie wpływa na zajmowaną pozycję w zawodzie i warunkuje promocję. Jest ono wymagane od każdego nowoczesnego nauczyciela; jest jego powinnością jako profesjonalisty, jest jego obowiązkiem jako oświeconego i postępowego praktyka (Schulz 1994, s. 109).

To współczesna rzeczywistość wymaga od nauczycieli kompetencji interpretacyjnych, autokreacyjnych i realizacyjnych (Denek 1996). „Nauczyciel przyszłości [i teraźniejszości – przypis A.Ł.] musi być człowiekiem wielowymiarowym – wolnym, autonomicznym, transgresywnym, twórczym, otwartym, elastycznym i samodzielnym” (Kuźma 2000, s. 232). Współczesny nauczyciel (również nauczyciel przyszłości) to nauczyciel krytyczny. Od jego krytycyzmu, otwartości i odwagi zależy kondycja szkolnej edukacji i kompetencje uczniów. Stawanie się krytycznym nauczycielem odbywa się tylko w konkretnych warunkach zawodowych i jest funkcją osobistego doświadczenia, podmiotowego systemu wartości oraz spotkań z ludźmi, których inspiruje podejmowanie wyzwań, odrzucanie opresji oraz wkraczanie w nowe przestrzenie wolności (Czerepaniak-Walczak 2006, s. 193).

Zdaniem P. Freire (1993, s. 22), profesjonalizm nauczyciela wyraża się w krytycznym progresywnym, w zdawaniu sobie sprawy z potencjału edukacji i jej uczestników, ale i utrudnień, na jakie natrafia on w swojej pracy. Progresywny nauczyciel systematycznie zmniejsza dystans między „tym, co mówi, i tym, co robi” (za: Czerepaniak-Walczak 2006, s. 192).

Maria Grzegorzewska (1964) zasadniczo nie różnicuje osobowości nauczyciela i wychowawcy pracującego z dziećmi pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi. Obraz osobowości, jaki zakreśla, ma odniesienie i do jednych, i do drugich. Spotykamy się natomiast u niej z wyakcentowaniem cech, które mają szczególne znaczenie u pedagoga specjalnego. Warto podkreślić jest i to, iż wiele uwagi poświęciła na wypracowanie odpowiedzi na pytanie: Co uczynić? Jaką pójść drogą, jaki obrać system kształcenia nauczycieli-wychowawców, aby ukształtowała się ta pożądana osobowość, by zyskał on te cechy, które pozwolą mu czynić swoją pracę skuteczną? Przywiązywała wagę do ukształtowania postawy badawczej twórczej, stałego doskonalenia się, wszak warsztat nauczyciela-wychowawcy placówki specjalnej „to wspinały warsztat pracy, który nie pozwala nigdy na dobiecie do kresu, na wypoczynek w twórczości, na bierność w pracy – przeciwnie wymaga stałego badania; poszukiwania, rozwoju pomysłowości i walki z rutyną” (za: Plutecka 2003). Rutynie i nudzie przeciwstawia M. Grzegorzewska (1964) dynamiczną, twórczą postawę nauczyciela, charakteryzującą się inwencją i pomysłowością, które są źródłem zadowolenia i wyzwalają ukryte pozytywne emocje. Postawa twórcza implikuje zaś postawę

badawczą, której źródłem jest również otaczający świat. Samodzielne poszukiwania efektywnych rozwiązań zadań rehabilitacyjnych stanowią jeden z warunków rozwoju osobowości nauczyciela (za: Plutecka 2005, s. 70–71).

Współczesne oczekiwania wobec roli zawodowej pedagoga specjalnego są podobne do tych z początków budowania podstaw edukacji specjalnej i kładą głównie nacisk na twórczy charakter pracy nauczyciela. W stworzonym modelu nauczyciela–pedagoga specjalnego zestawiono składniki osobowościowe, wiedzę oraz określone kompetencje, aby pokazać, że każdy z tych składników zawiera wyraźny komponent heurystyczny.

I tak, w obszarze składników osobowościowych w aspekcie intelektualnym spotykamy się z następującymi wytycznymi, które powinny cechować pedagoga specjalnego:

- refleksyjność i plastyczność myślenia (Sekułowicz 2008, s. 86–87),
- krytyczne korzystanie z wiedzy (Plutecka 2005, s. 77; Bandura 1961, s. 170),
- myślenie krytyczne (Muszkiet 2004),
- wnikliwość poznawcza i badawcza dociekliwość (Borzyszkowska, za: Dykcik 2007, s. 115),
- samodzielne, twórcze poszukiwanie niekonwencjonalnych rozwiązań (Śnieżyński 1994, 1, s. 18; Wyczesany 2010, s. 25; por. Chodorowska 2001, s. 331),
- wielowymiarowość – autonomiczność, transgresyjność, otwartość, elastyczność, samodzielność (Kuźma 2000, s. 232).

W aspekcie emocjonalnym podkreślane są:

- konsekwencja i zrównoważenie w postępowaniu z niepełnosprawnym uczniem, zdyscyplinowanie,
- pracowitość, bezinteresowność i duży życiowy optymizm (Borzyszkowska 1993, za: Dykcik 2007, s. 114–115),
- radość, dynamizm i entuzjazm (Wyczesany 2010, s. 22; Tomaski 1995, s. 110),
- odwaga wypowiedziania swojego zdania, nawet za cenę postawy heroicznej (Tomaski 1995, s. 109),
- konsekwencja w działaniu, silna wola (Bandura 1961, s. 170; Banach 1995, nr 3),
- odporność na trudności wynikające z pracy z dziećmi niepełnosprawnymi, wytrwałość w ich pokonywaniu, umiejętność radzenia sobie z nimi (Sekułowicz 2008, s. 86–87).

Są to wszystko cechy wskazujące na kreatywną postawę (por. Rubacha 2000; Nęcka 2002; Szmidt 1996; Pietrański 1969). Również obszar związany z wiedzą pedagogów specjalnych poddany jest ciągłej weryfikacji i wymaga aktualizowania i pogłębiania, jak również wprowadzania innowacji, co łączy się z ciągłym doszkaltaniem zawodowym i doskonaleniem etycznym (paradygmat samokształcenia – Plutecka 2005, s. 68–69). Jak widać, i tu obecny jest pierwiastek heurystyczny.

Kompetencje pedagogów specjalnych, które umożliwiają wypełnianie danej funkcji, wymagają od nauczyciela zarówno wykorzystania swojego kreatywnego potencjału z zakresu składników osobowościowych, jak i twórczego dostosowywania wiedzy do zastanych realiów danej palcówki. Obecnie nauczyciel jest zobowiązany do uczestniczenia w nowych doświadczeniach wzbogacających jego wiedzę, ale i do podejmowania ryzyka wychowawczego oraz odwagi bycia w sytuacjach trudnych do przewidzenia. Tolerancja na niejednoznaczność, odwaga bycia sobą, ciekawość, zaangażowanie w poznaniu świata, jako istotne elementy kreatywności, są jednocześnie atrybutami pedagogicznego doświadczenia (Cudowska 2003, s. 171). Tak więc obok konkretnie wykazanych kompetencji kreatywnych, czasem nazywanych innowacyjnymi (m.in. Grzegorzewska 1964; Czajkowska 2008, s. 23; Plutecka 2005, s. 68–69; Bąbka 2001, s. 104), pozostałe kompetencje również przenika heurystyczna perspektywa. Takie holistyczne i wieloaspektowe zestawienie pozwala na podstawie literatury przedmiotu wykazać, iż rola nauczyciela–pedagoga specjalnego jest rolą heurystyczną. Dodatkowym argumentem za tą tezą jest fakt, iż pedagog specjalny w swej codziennej praktyce zwykle spotyka się z niestandardowymi sytuacjami, jakie może generować niepełnosprawność ucznia. Każda sytuacja edukacyjna wymaga osobnej, niedającej się z góry ustalić definicji; konstytuuje się ona jako interakcja, wzajemne oddziaływanie na siebie dwóch osób: ucznia i nauczyciela. Zdefiniować sytuację edukacyjną to tyle co zrozumieć osobę ucznia i zrozumieć siebie oraz zrozumieć sens powiązania, jakie dokonuje się między tymi dwiema osobami w procesie wychowawczym, powiązania, które bezustannie zmienia się, przybierając za każdym razem swoistą postać, wyrażającą zrelatywizowany do danej chwili sens wzajemnego oddziaływania (Kwaśnica 1990, s. 300). W heurystyczne pełnienie roli nauczyciela wpisują się również kompetencje emancypacyjne, które to wiążą się z wysokim poziomem samowiedzy i adekwatnym rozumieniem własnej sytuacji historycznej. Umożliwiają one, w przekształcaniu siebie i świata, posługiwanie się własnym głosem. Tak pojmowane kompetencje podmiotowe odzwierciedlają się w samodzielnych, odważnych decyzjach zmian oraz konsekwentnym i odpowiedzialnym ich realizowaniu (Czerepaniak-Walczak 2006, s. 131).

Bibliografia

- Appelt A., Kleczewska I. (2001), *Powinności wychowawcze nauczyciela*, „Edukacja i Dialog”, nr 6 (129).
- Banach C. (1995), *Cechy osobowości nauczycieli*, „Nowa Szkoła”, nr 3.
- Bandura L. (1961), *Rozwój badań nad nauczycielami*, „Chowanna”, nr 2.
- Bąbka J. (2001), *Kompetencje nauczycieli zajmujących się edukacją integracyjną*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 4.

- Bogucka J., Kościelska M. (1998), *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*, CMPPP MEN, Warszawa.
- Chodorowska M. (2001), *Współczesny model nauczyciela w świetle potrzeb wychowania dla przyszłości*, [w:] *Edukacja wobec różnorodności*, red. P. Przybysz, Akademia Marynarki Wojennej, Gdynia.
- Cudowska A. (2003), *Czynić świat bardziej etycznym*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok.
- Czajkowska M. (2008), *Przygotowanie zawodowe pedagogów specjalnych do uczestnictwa w procesie edukacji i rehabilitacji*, [w:] *Kompetencje pedagoga specjalnego. Aktualne wyzwania teorii i praktyki*, red. Z. Palak, A. Bujanowska, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006), *Pedagogika emancypacyjna*, GWP, Gdańsk.
- Denek K. (1996), *Kształcenie i doskonalenie nauczyciela w kontekście rozwoju jego twórczości*, [w:] *Twórczy rozwój nauczyciela*, red. S. Juszczyk, Impuls, Kraków.
- Denek K. (2005), *Ku lepszemu edukacji*, [w:] *Procesy uczenia się i ich uwarunkowania*, red. F. Bereźnicki, K. Denek, J. Świrko-Filipczyk, „Kwadra”, Szczecin.
- Dykcik W. (2007), *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Eckert U. (1986), *Przygotowanie dziecka z wadą słuchu do nauki szkolnej*, WSiP, Warszawa.
- Florida R. (2010), *Narodziny klasy kreatywnej*, NCK, Warszawa.
- Gaś Z.B. (2001), *Doskonalący się nauczyciel. Psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalnego nauczyciela*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Goleman D. (1999), *Inteligencja emocjonalna*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina of Poznań, Poznań.
- Grzegorzewska M. (1964), *Pedagogika specjalna*, PIPS, Warszawa.
- Jodłowska B. (2008), *Mądrość jako cel i sens kształcenia pedagogów*, [w:] *Kompetencje pedagoga w kontekście teorii i praktyki edukacji specjalnej*, red. P. Majewicz, A. Mikrut, Impuls, Gliwice-Kraków.
- Jodłowska B. (1991), *Start – szok zawodowy – twórcza praca nauczyciela klas początkowych*, WSiP, Warszawa.
- Kirejczyk K. (1981), *Upośledzenie umysłowe – Pedagogika*, PWN, Warszawa.
- Kobyłecka E. (2004), *Nauczyciel wobec współczesnych zadań edukacyjnych*, Impuls, Kraków.
- Kocuj M. (2008), *Pedagog specjalny we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*, [w:] *Kompetencje pedagoga w kontekście teorii i praktyki edukacji specjalnej*, red. P. Majewicz, A. Mikrut, Impuls, Gliwice-Kraków.
- Kosakowski C. (2003), *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT, Toruń.
- Kuźma J. (2000), *Nauczyciel przyszłej szkoły*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków.
- Kwaśnica R. (1990), *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Kwiatkowska H. (2003), *Ontologia działania pedagogicznego inspiracją kształcenia nauczycieli*, [w:] *Problemy współczesnej pedeutologii. Teoria – praktyka – perspektywy*, red. D. Ekiert-Oldroyd, Wydawnictwo UŚ, Katowice.

- Kwieciński Z. (2000), *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Edytor, Poznań–Olsztyn.
- Lipkowski O. (1992), *Osobowość pedagoga specjalnego*, „Szkoła Specjalna”, nr 5.
- Lokošová I., Lokša J. (2004), *Modern trends in the theory of creative education*, [w:] *Theory, facts and interpretation in educational and social research*, red. B. Kožuh, R. Kahan, A. Kozłowska, Los Angeles–Częstochowa.
- Majewicz P. (2008), *Pedagog specjalny – osobowość i możliwości jej formowania*, [w:] *Kompetencje pedagoga w kontekście teorii i praktyki edukacji specjalnej*, red. P. Majewicz, A. Mikrut, Impuls, Gliwice–Kraków.
- Mikrut A. (2008), *Ocenianie jako obszar kompetencji kształcenia zintegrowanego pracującego metodą ośrodków pracy*, [w:] *Kompetencje pedagoga w kontekście teorii i praktyki edukacji specjalnej*, red. P. Majewicz, A. Mikrut, Impuls, Gliwice–Kraków
- Nęcka E. (2002), *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk.
- Obuchowska I. (1996), *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, WSiP, Warszawa.
- Oder T. (2003), *How to interpret professionalism in teaching?*, [w:] *Relationship between theory and method in educational research*, red. B. Kožuh, A. Kozłowska, A. Palermo, RODN „WOM”, Buenos Aires–Częstochowa.
- Pietrasieński Z. (1969), *Myslenie twórcze*, PZWS, Warszawa.
- Pięta J. (2004), *Pedagogika czasu wolnego*, WSE, Warszawa.
- Plutecka K. (2005), *Kompetencje zawodowe surdopedagoga z wadą słuchu*, Impuls, Kraków.
- Rubacha K. (2000), *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Sowa J., Wojciechowski F. (2001), *Proces rehabilitacji w kontekście edukacyjnym*, Wyd. Oświatowe FOSZE, Rzeszów.
- Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J. (2003), *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, eMPi2, Poznań.
- Szczupał B. (2008), *Nauczyciel wobec wyzwań przyszłości – dylematy i nadzieje kształcenia i wychowania młodzieży niepełnosprawnej*, [w:] *Kompetencje pedagoga specjalnego. Aktualne wyzwania teorii i praktyki*, red. Z. Palak, A. Bujanowska, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Szmidt K. (1996), *Przewodnik metodyczny dla nauczycieli. Porządek i przygoda. Lekcje twórczości*, WSiP, Warszawa.
- Śnieżyński M. (1994), *Osobowość współczesnego nauczyciela*, „Hejnał Oświatowy”, 1.
- Tomaski E. (1995), *Osobowość nauczyciela w aspekcie pedeutologii i deontologii*, [w:] *Maria Grzegorzewska – pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*, red. E. Żabczyńska, WSiP, Warszawa.
- Waloszek D. (2008), *Partycypacja i antycypacja jako kategorie kształcenia nauczycieli. Ogólne założenia i wnioski*, [w:] *Aksjologia w kształceniu pedagogów*, red. J. Kostkiewicz, Impuls, Kraków.
- Wyczesany J., Mikrut A. (red.) (2002), *Kształcenie zintegrowane dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków.

-
- Wyczesany J. (2010), *Maria Grzegorzewska – twórczyni pedagogiki specjalnej – ślady krakowskie*, [w:] *Krakowska pedagogika specjalna*, red. J. Wyczesany, E. Dyduch, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków.
- Zamkowska A. (2008), *Kompetencje nauczyciela wymagane w pracy z uczniem upośledzonym umysłowo w procesie edukacji inkluzyjnej*, [w:] *Kompetencje pedagoga specjalnego. Aktualne wyzwania teorii i praktyki*, red. Z. Palak, A. Bujanowska, Wydawnictwo UMCS, Lublin.