



Pedagogical Contexts 2021, No. 2(17)
www.kontekstypedagogiczne.pl
ISSN 2300-6471, e-ISSN 2720-0000
s. 11–25
<https://doi.org/10.19265/kp.2021.2.17.316>



**ARTYKUŁ
PRZEGLĄDOWY**

Otrzymano:
6.05.2021

Zaakceptowano:
13.05.2021



Jolanta Baran

<https://orcid.org/0000-0001-8054-1648>
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
jolanta.baran@up.krakow.pl

Ewa Dyduch

<https://orcid.org/0000-0001-7223-9684>
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
ewa.dyduch@up.krakow.pl

**PEDAGOG SPECJALNY JAKO REFLEKSYJNY PRAKTYK
I INNOWATOR W KONTEKŚCIE AKTUALNYCH
WYZWAŃ CYWILIZACYJNYCH, KSZTAŁCENIA
AKADEMICKIEGO ORAZ PRACY PEDAGOGICZNEJ**

**SPECIAL PEDAGOGUE/EDUCATOR AS
A REFLECTIVE PRACTITIONER AND INNOVATOR –
CONTEMPLATIONS IN THE CONTEXT OF ACADEMIC
EDUCATION, TEACHERS' WORK AND CURRENT
CIVILIZATION CHALLENGES**

Słowa kluczowe:
refleksyjny praktyk,
innowator, nauczyciel,
pedagog specjalny,
mechanizmy zmiany,
kształcenie akademic-
kie, praca dyploma-
tyczna/magisterska

Streszczenie: W opracowaniu przedstawiono rozważania dotyczące stawania się refleksyjnym praktykiem i innowatorem przez pedagogów specjalnych w kontekście przemian współczesnego świata. W odwołaniu do literatury przedmiotu uznano te kompetencje za ważne w przygotowaniu do zawodu oraz codziennej pracy każdego nauczyciela, w tym pedagoga specjalnego, a jednocześnie za niewystarczająco widoczne w realizowanych działaniach kształcenia akademickiego oraz

praktyki. Tekst rozdzielono śródtytułami. Najpierw omówiono kwestie niespodziewanych wyzwań i dynamicznych zmian, które napotkała edukacja na przełomie drugiej i trzeciej dekady XXI wieku, głównie wynikające z pandemii COVID-19. Następnie zwrócono uwagę na zmieniające się potrzeby, ale także słabości kształcenia pedagogów specjalnych oraz możliwości realizowania profesji pedagoga specjalnego w dobie przemian systemu edukacji. W prezentowanych rozważaniach uwzględniono aktualny kontekst, w odwołaniu do mechanizmów zmian zachodzących w XXI wieku, skupionych wokół zagadnień technologicznych, politycznych oraz kulturowych. Za ważną część kształtowania kompetencji refleksyjnego praktyka i innowatora uznano uczestniczenie w seminarium i przygotowanie pracy dyplomowej, w powiązaniu z aktywnością studentów w ramach realizowanego planu studiów na wcześniejszych latach. Nabywane tą drogą doświadczenia winny pozwolić na zdobywanie umiejętności potrzebnych do wykonywania codziennej pracy nauczyciela opartej na wiedzy, badaniach naukowych i diagnozie zespołu uczniowskiego (*evidence-based practice*). Jednocześnie krytycznie oceniono w tym względzie aktualny stan. W ramach konkluzji sformułowano wniosek o zjawisku niedowartościowania potrzeby i podejmowanych działań w zakresie kształtowania refleksyjności i innowacyjności w edukacji akademickiej przyszłych pedagogów specjalnych oraz doskonalenia tych kompetencji u czynnych profesjonalistów. Postuluje się więc podjęcie namysłu nad dokonaniem w tym zakresie zmian.

Keywords:

reflective practitioner,
innovator, teacher,
special pedagogue/
educator, mechanisms of change,
academic education,
diploma/master thesis

Summary: The study provides considerations for becoming a reflective practitioner and innovator by special educators in the context of transformations of the modern world. In the reference to the pedagogical literature of the subject, such competences are considered important in preparing for the profession and day-to-day work of each teacher, including a special educator, but this is not sufficiently evident in the academic education and practice carried out. The text of the article is separated by subtitles. First, there are discussed the unexpected challenges and dynamic changes that education practices encountered at the turn of the second and third decades of the 21st century, mainly due to the Covid-19 pandemic. Subsequently, attention has been drawn to the changing needs, but also to the drawbacks in the training of special educators and

the possibility of pursuing the profession of special education teacher in an era of transformation of the education system. The presented considerations take into account the current context, in reference to the mechanisms of change taking place in the 21st century, focused on technological, political and cultural issues. As an important part of shaping the competence of a reflective practitioner and an innovator in the university students there is also considered their participation in the diploma seminar and their preparation of the thesis. This is discussed in conjunction with their academic activity which is created with the framework of their study plan in earlier years. The experiences acquired in this way should allow the future teachers the acquisition of skills for the daily work based on using scientific knowledge, doing research and diagnostic procedures (evidence-based practice). The current state of facts has been critically assessed, though. The conclusions inform that the need for and action taken to shape reflection and innovation in the academic education of future special educators as well as the need to improve these competences for active professionals is underestimated. It is therefore proposed to introduce changes in this regard.

Wprowadzenie

Jeszcze pod koniec ubiegłego stulecia w piśmiennictwie pedagogicznym pojawiło się sporo opracowań dotyczących wyzwań stojących przed edukacją i nauczycielem w XXI wieku (z uwagi na obszerną listę odwołanie ograniczono do: Banach, 2004; Wojnar i Kubin, 1998; Siemak-Tylikowska, Kwiatkowska i Kwiatkowski, 1998; warto też porównać zestawienia w: Perkowska-Klejman, 2018). Wydawało się wówczas, że naukowcom udało się w sposób wyczerpujący określić zadania szkoły oraz nauczyciela, jego kompetencje wraz ze wskazaniem kierunków działania, włączających kwestie etyczności i odpowiedzialności za kształcenie młodego pokolenia. Wśród prognoz uwzględniających zagrożenia cywilizacyjne, w tym ekologiczne, raczej nie formułowano tez o możliwych pandemiach, które poprzez swoją skalę rażenia mogłyby nie tylko zachwiać równowagą gospodarki światowej (jak się w ostatnim czasie okazało), lecz także dotknąć systemów i form realizowania edukacji. Tymczasem u początku trzeciej

dekady XXI wieku okazało się, że niezależnie od rozwoju technologicznego świata, który ze względu na swój pęd zdaje się coraz szybciej zmieniać nasze codzienne życie, stajemy w obliczu siły tej części natury, która nie wydaje się naszym sprzymierzeńcem. Szczególnie w zakresie działań na rzecz ochrony zdrowia populacji ludzkiej zmuszeni jesteśmy się zmierzyć z nowymi wyzwaniami, które dotyczą także edukacji jako systemu oraz nauczycieli i uczniów jako jego składowych. Można rzec, że ten obecny, a nieoczekiwany i trudny w wielu wymiarach czynnik zmiany, jakim okazała się pandemia COVID-19, tym mocniej uwypukła zarówno znaczenie nauczycielskich kompetencji, jak i konieczność przekształceń systemu edukacji wraz z obowiązującymi dotychczas treściami kształcenia, metodyką nauczania itp. Stoimy zatem w obliczu potrzeby rewizji i być może przeformułowania oraz dopełnienia określonych uprzednio założeń i zadań.

Nauczyciel XXI wieku – wobec (nie)oczekiwanych wymagań współczesności

Wśród kluczowych kompetencji współczesnego nauczyciela wskazuje się refleksyjność i innowacyjność. Jednocześnie zakłada się, że te przymioty staną się także udziałem rozwijających się uczniów. Termin „refleksyjny praktyk” został wprowadzony w latach 80. ubiegłego wieku (Schön, 1987) i był szeroko dyskutowany oraz propagowany jako niezbędny element pracy nauczyciela. Powiązano go z rozwojem zawodowym oraz wyznacznikami profesjonalizmu (Czerepaniak-Walczak 1997; Gaś, 2001; Perkowska-Klejman, 2018; Szymczak, 2009; Woronowicz, 2006). Refleksyjny praktyk to zdaniem Wandy Woronowicz (2006, s. 72)

człowiek wykorzystujący refleksję (głęboki namysł) nad własnym, praktycznym doświadczeniem do osiągnięcia mistrzostwa w wykonywanym (nie tylko nauczycielskim) zawodzie.

Refleksyjnego nauczyciela charakteryzuje sześć cech, czyli: 1) dokonywanie samooceny; 2) wytrwałość; 3) dbałość o własny rozwój zawodowy; 4) roztropne postępowanie; 5) optymizm oraz 6) chęć współpracy (Paris i Ayres, 1997, s. 102–103). Ich znaczenie dla profesji zauważane jest bez względu na specjalizację, a w obszarze działań pedagoga specjalnego potwierdzają to następujące słowa:

Potrzeba systematycznego i krytycznego namysłu nad własnym myśleniem, wiedzą, poglądami, wartościami, a także nad działaniem (planowanym,

realizowanym, dokonanym) wydaje się być szczególnie ważna w pracy pedagogów specjalnych (Czerwińska, 2017, s. 65).

Innowacyjność rozumiana jako wprowadzanie zmiany/nowości jest warunkiem postępu edukacyjnego (Kuźma, 2005). Może być realizowana w wymiarze działania zarówno jednostkowego nauczyciela, jak i zespołowego czy systemowego, opartego na długofalowych planach, projektach i pilotażach oraz wdrażaniu. Kojarzona jest nie tylko z kreatywnością nauczyciela, lecz także z eksperymentami czy reformami odgórnie wprowadzanymi, wreszcie z oporem jako reakcją na zmianę (Kuźma, 2005; Pólturzycki, 2003; Ratuś, 2004). Tymczasem w ostatnim czasie staliśmy się świadkami realizowania edukacji w formie zdalnej, która wymusiła u nauczycieli (a więc nie wiązała się z wolnym wyborem, otwierającym bezpieczną przestrzeń dla kreatywności i pomysłowości) aktywne włączenie własnych zasobów związanych z refleksyjnością i innowacyjnością, niekoniecznie prowadząc do oczekiwanych czy pożądaných efektów. Zaczynamy nie tylko wyciągać wnioski z tych doświadczeń, lecz także stawiać pytania o kształt i cele edukacji, stare/nowe kompetencje nauczycieli, sylwetki uczniów, przyszłość ich i świata. Co więcej, przypuszcza się, że przed specjalistami wspierającymi proces edukacji, zwłaszcza pracującymi na terenie szkół, stawiane będą nowe wyzwania postrzegane jako bezpośrednie i pośrednie skutki domowej izolacji uczniów i nauczania zdalnego, chociaż już przed dekadą Jolanta Szempruch (2012, s. 8) stwierdziła:

Obserwujemy przesuwanie się punktów ciężkości w pracy szkoły z koncentracji na lekcji i dydaktycznych czynnościach nauczyciela, dominujących w pedagogice tradycyjnej, w kierunku wyraźnego wzrostu znaczenia funkcji wychowawczych, profilaktycznych i terapeutycznych.

Przywołane w zacytowanej myśli kwestie niezmiennie towarzyszą działaniom pedagogów specjalnych. Dlatego nie można pominąć faktu, że nad zagadnieniem refleksyjnego nauczyciela-praktyka i innowatora pochylają się także badacze i naukowcy związani z pedagogiką specjalną. Wśród nich na szczególnie znaczenie wskazanych kompetencji zwraca uwagę między innymi Małgorzata Sekułowicz (2005), podkreślająca też wagę zdolności, jaką jest plastyczność myślenia. Z kolei związek praktyk pedagogicznych z rozwijaniem refleksyjności u przyszłych pedagogów specjalnych zauważa Czesław Kosakowski (2003), a konieczność refleksji – namysłu nad własnymi zawodowymi działaniami, ale

także życiowym doświadczeniem – podkreśla Marzenna Zaorska (2012, s. 18), uzupełniająca, że chodzi o osobę, która jest:

faktycznie zaangażowana w pracę, poszukująca w swojej pracy nowych, bardziej doskonałych rozwiązań, refleksyjna i podająca w wątpliwość własną praktykę, odczuwająca wewnętrzne zobowiązanie do stałego testowania siebie, posiadanej wiedzy teoretycznej i kompetencji praktycznych. To również osoba zdolna do refleksji nad sobą, swoim życiem, pracą i własną, częstokroć subiektywną, oceną uzyskiwanych rezultatów, zdolna do porównywania oczekiwań, zamiarów stawianych wobec siebie z rzeczywistymi osiągnięciami oraz do wnioskowania nad tym, czy idealne udało się połączyć z realnym.

Przygotowanie do zawodu pedagoga specjalnego i perspektywy jego działania w zmieniającym się systemie edukacji

Polski system edukacji znajduje się aktualnie w kolejnej fazie przeobrażeń w kierunku urzeczywistnienia założeń „szkoły dla wszystkich”, a więc realizacji nauczania w zespołach zróżnicowanych uczniów. Oznacza to stworzenie właściwych warunków fizycznych, metodycznych i społecznych wszystkim uczniom, także tym ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w klasie ogólnodostępnej – włączającej (Gajdzica, 2019; Szumski, 2019). Wiąże się to z koniecznością wypracowania i wdrożenia nowej koncepcji kształcenia nauczycieli, dokształcania tych już aktywnych zawodowo oraz wyraźnego określenia, co więcej – podkreślenia – roli i miejsca pedagoga specjalnego w edukacyjnej placówce włączającej.

Spśród prowadzonych w ostatnich latach badań nad stanem przygotowania pedagogów specjalnych i nauczycieli z placówek ogólnodostępnych do zmian systemu kształcenia oraz wymaganych kompetencji warto wskazać opracowanie Iwony Chrzanowskiej i Grzegorza Szumskiego (2019). Autorzy, powołując się między innymi na źródła zachodnie i analizy innych badaczy, koncentrują się na wyzwaniach związanych z przygotowaniem nauczycieli do pracy w zespołach zróżnicowanych uczniów. Wskazują na konieczność zmiany paradygmatów studiów pedagogicznych, które mają zapewnić wszystkim nauczycielom odpowiednie kształcenie zawodowe do pracy w szkole włączającej oraz odbycie odpowiedniej praktyki i stażu, rozwinąć wymagane kompetencje wraz ze specyficznymi umiejętnościami metodycznymi i organizacyjnymi, w tym opracowania indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych,

monitorowania ich realizacji i modyfikowania, rozwijania kompetencji społecznych uczniów i kształtowania prawidłowych relacji w heterogenicznych grupach rówieśniczych. Za kluczową uznaje się także zdolność do współpracy w wielospecjalistycznych zespołach (Chrzanowska i Szumski, 2019).

Trzeba jeszcze dodać, że niezależnie od obowiązującej od 2019 roku zmiany na poziomie studiów wyższych, która zakłada pięcioletnie przygotowanie pedagogów specjalnych do pracy (MNiSW, 2019a), ostatnie doświadczenia związane z nauczaniem zdalnym również implikują kolejne modyfikacje, między innymi w zakresie zakładanych efektów kształcenia tej grupy studentów.

Nie jest błędem, że w podejmowanych działaniach resortowych, także koncepcyjnych i realizacyjnych, wzorujemy się na zachodnich doświadczeniach. Zobowiązanie w tym względzie wynika choćby z przynależności do Unii Europejskiej. Warto jednak w tym miejscu zwrócić uwagę na słabe strony, uproszczenia w rozumieniu inkluzji i „uniwersalizacji”, prowadzące między innymi do swoistego wypaczenia założeń włączania w edukacji i uniwersalnego projektowania (*universal design for learning*), a dotyczy to zwłaszcza administracyjnego zarządzania edukacją na różnych poziomach. Posłużmy się tu faktami ze źródeł literaturowych dotyczącymi „pozbywania się” lub „ucieczki” pedagogów specjalnych (*special education teacher shortage*) ze szkolnictwa, ich „wymiany” czy zastępowania przez nauczycieli niebędących pedagogami specjalnymi. W konsekwencji tych działań dochodzi do niewłaściwego organizowania wsparcia uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Jak pokazują dane empiryczne, w wyniku błędnego, być może, interpretowania założeń edukacji włączającej, może też z powodu innych trudności, przykładowo w USA rocznie około miliona uczniów z niepełnosprawnościami nie ma zabezpieczonego odpowiedniego wsparcia, co znaczy, że albo zajmują się nimi nieprzygotowani do tego pedagodzy, albo uczniowie ci w ogóle nie otrzymują specjalistycznej pomocy (Rock i in., 2016). W obliczu ujawnionej skali zaniedbania podkreśla się więc potrzebę kształcenia i zatrudniania pedagogów specjalnych w placówkach edukacyjnych. Akcentuje się także, że mimo organizowania specjalnych kursów dokształcających nauczycieli niebędących pedagogami specjalnymi pomiary sprawdzające efekty ich dalszej pracy nie są zadowalające (Sindlear, Wasburn-Moses, Thomas i Leko, za: Rock i in., 2016). Nadto, co wymaga podkreślenia: **nie kształtuje się przekonania, nie formułuje tezy, nie ma też empirycznych dowodów, iżby pedagoga specjalnego mógł zastąpić jakikolwiek inny pedagog.** Trzeba zatem bardzo wyraźnie artykułować, że reforma polskiego systemu edukacji nie może zawierać ani w jawnej, ani

w ukrytej formie przekazu zezwalającego na dowolną interpretację obowiązku zatrudniania pedagoga specjalnego. Jego rola, jak wiemy, ma dotyczyć nie tylko organizowania odpowiedniego wsparcia uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnościami, lecz także organizowania i konsultowania kształcenia włączającego w każdej placówce edukacyjnej.

W kierunku nowego modelu kształcenia oraz rozwoju zawodowego pedagogów specjalnych. Aktualizacja mechanizmów zmiany na potrzeby XXI wieku

Reforma dotycząca przygotowania przyszłych pedagogów specjalnych dokonała się wraz z zatwierdzeniem w 2019 roku nowych standardów kształcenia (MNiSW, 2019a). Uczelnie dostosowały swoje programy do wymogów, zachowując, zgodnie z prawem, autonomię – co oznacza, że nadal możliwe są różnice nie tylko pod względem specjalności oferowanych kandydatom na studia, lecz także nazw kursów mieszczących się w ich zakresach. Posiłkując się jednak dostępnymi w opracowaniach naukowych zagranicznymi modelami prezentującymi założenia programów kształcenia, warto przywołać w tym miejscu główne mechanizmy zmiany w nich wskazane, charakterystyczne dla obecnego stulecia. Aktualizacja dotychczasowych i już uznanych mechanizmów jest konieczna, a wiąże się z prognozowaniem wyzwań oraz potrzeb, od skali mikro do makro, które opierają się na trzech zasadniczych przesłankach: technologicznych, politycznych i kulturowych (Rock i in., 2016). Dookreślając:

1. Przesłanki technologiczne są szczególnie ważne w kwestii aktualizowania tych celów oraz treści w kształceniu przyszłych pedagogów specjalnych, które obejmują rozwijanie kompetencji oraz przygotowanie merytoryczno-metodyczne. Rewolucja technologiczna pokazuje, że konieczne jest nieustanne doskonalenie się w wykorzystaniu narzędzi informatycznych i ich oprogramowania, co wzmocniło dodatkowo doświadczenie pracy zdalnej w związku z lockdownem. Ponadto tworzonych jest wiele programów i platform specjalnie na potrzeby edukacji i terapii pedagogicznej. Przegląd tych zaproponowanych amerykańskim pedagogom specjalnym dowodzi wielości oraz wyspecjalizowania takich narzędzi (por. Rock i in., 2016, s. 104–105). Trudno jednak ocenić, na ile są one dostępne na polskim gruncie i odpowiednio dostosowane. Tym, co wysuwa się na plan pierwszy w obszarze oczekiwanych kompetencji technologicznych nauczycieli pedagogów specjalnych, jest także umiejętność stosowania UDL (*universal design for learning*) w połączeniu

- z TPACK (*technological pedagogical content knowledge*), czyli podejścia zwanego projektowaniem uniwersalnym w edukacji z uwzględnieniem wiedzy technologicznej i pedagogicznej w celu odpowiedniej realizacji treści nauczania (Rock i in., 2016). Innymi słowy, chodzi o celowe i umiejętne wykorzystanie potencjału technologicznego do przekazywania konkretnej wiedzy, z dopasowaniem obu do potrzeb i możliwości ucznia w warunkach pracy ze zróżnicowanym zespołem klasowym.
2. Mechanizmy polityczne powiązane są z podejściem systemowym do uniwersyteckiego kształcenia, uwzględniającym potrzeby „ryнку”, a także z postrzeganiem wykształcenia pedagoga specjalnego jako kapitału społecznego, przede wszystkim zaś z uwzględnianiem w sylwetce absolwenta takich kwalifikacji, które pozwolą na znalezienie zatrudnienia we wszystkich instytucjach zajmujących się osobami z niepełnosprawnością w różnych okresach ich życia. Jednakże istnieje niebezpieczeństwo globalnego „urynkowienia” kształcenia akademickiego, dostosowania jedynie do aktualnych lub prognozowanych potrzeb gospodarki, co może spowodować zamykanie lub ograniczanie kształcenia na niektórych kierunkach i specjalnościach. Mylna interpretacja zmian zachodzących w systemie polskiej edukacji może doprowadzić do ograniczania zapotrzebowania na pedagogów specjalnych, wpływając tym samym na ograniczanie oferty akademickiej w zakresie ich kształcenia.
 3. Mechanizmy kulturowe odnoszą się do tzw. kultury – my (*We culture/ Culture of we*). Nadaje się jej szczególne znaczenie z uwagi na konteksty życia, tj. różnorodne warunki oraz płaszczyzny funkcjonowania społecznego współczesnego człowieka. Chodzi o przekonanie, że w świecie „ujawnia się zbyt wiele różnorodnych problemów, które wymagają rozwiązania, do czego potrzebne jest skoordynowane zaangażowanie wielu uzdolnionych osób” (Rock i in., 2016, s. 111, tłum. własne). Na pierwszy plan wysuwa się więc współdziałanie i praca w zespole, opierające się na zróżnicowaniu, czyli różnorodnych zdolnościach członków zespołu. Koniecznością staje się zatem współpraca pedagogów specjalnych z nauczycielami i innymi specjalistami w placówce, z rodzicami uczniów oraz instytucjami zewnętrznymi. Dobre działanie w tym obszarze wymaga określonych kompetencji. Wartości pracy zespołowej nie sposób przecenić, ale niebezpieczeństwo wypaczenia wynika z kojarzenia jej z kolektywizmem oraz odrzucaniem indywidualności. Inne skojarzenie dotyczy tzw. kultury korporacyjnej, którą charakteryzuje nie tylko praca

w teamie i ukierunkowanie na realizację wspólnych celów korporacji, lecz także wysoki poziom rywalizacji wewnątrz zespołu.

Przedstawione główne mechanizmy zmiany charakteryzujące wiek XXI uświadamiają potrzebę elastyczności i nieustannej czujności także w sferze edukacji, w tym dostosowywania i aktualizacji treści przewidzianych w planach i programach studiów oraz kartach kursów, a idąc dalej – nade wszystko potwierdzają konieczność doksztalcania się nauczycieli w ich całonocnym okresie pracy zawodowej. Gdy śledzi się postęp technologii, także edukacyjnej, można odnieść wrażenie, że nadążanie za jego tempem to już swoisty wyścig z czasem. Ponadto w zespołach zróżnicowanych studentów bądź uczniów, w których spotykają się osoby z bardzo różnych środowisk i kultur, włączając w to grupy imigrantów, wykluczenie lub ograniczenie cyfrowe (np. z powodu niewydolnego sprzętu) może stać się nie tylko problemem krajów najbardziej ubogich. Dowodzą tego nasze własne doświadczenia pracy zdalnej ze studentami, tj. na poziomie akademickim.

Rozwój zawodowy nauczyciela to z formalnego punktu widzenia zdobywanie kolejnych stopni awansu zawodowego, natomiast od strony nieformalnej – dynamiczny i zindywidualizowany proces nabywania profesjonalizmu. Podobnie jak w przygotowaniu do zawodu szczególny udział ma w nim własna refleksyjność osadzona w wiedzy i działaniu pedagogicznym. Ukształtowanie w przyszłym nauczycielu postawy otwartości na nową/zmieniającą się wiedzę, gotowości do jej poszukiwania i łączenia z praktyką jest ważnym zadaniem edukacji uniwersyteckiej. Rzecz też w tym, aby absolwent – nauczyciel – praktyk tę postawę chciał doskonalić. Pomocą powinien być dostęp do określonych źródeł wraz z ułatwieniami/podpowiedziami w ich znajdowaniu, odpowiednio do potrzeb wykonywanej pracy, czyli np. zróżnicowanych potrzeb konkretnego zespołu uczniów. Internet niesłychanie ułatwia, a przede wszystkim skraca czas docierania do określonych opracowań i materiałów, instruktarzów itp. Niebezpieczeństwo tkwi jednak w ogromnym zróżnicowaniu tychże, co grozić może wyborem treści nierecenzowanych, zawierających błędy metodyczne itp. Zatem wyboru materiałów oraz ich oceny według określonych kryteriów przyszły pedagog specjalny powinien się nauczyć jeszcze w czasie studiów. Tymczasem nasze (autorki tekstu) doświadczenie w pracy ze studentami pokazuje, że mają oni trudności w podejmowaniu prób porównywania treści opartych na rzetelnej wiedzy naukowej i sprawdzonych źródłach ze znalezionymi, niekiedy nawet przypadkowymi, materiałami na różnych portalach, które przyjmują za misję wsparcie merytoryczne i metodyczne nauczyciela w pracy. Przyczyny

upatrujemy w bezkrytycznym zaufaniu technologii, która „za nas myśli”, i w swego rodzaju potrzebie, aby szybko uzyskać informację, zadowolaniu się tym, do czego łatwo dotrzeć, a nawet oczekiwaniu, aby wszystko, co potrzebne do wykonania zadania, dało się zdobyć bez trudu i nie wymagało głębszego namysłu. Postawa ta stoi w sprzeczności z wykazywaniem się refleksyjnością i krytycznym osądem, ponadto – z formułowanymi zaleceniami, aby decyzje, jakie nauczyciel podejmuje, oraz opracowywane przez niego plany działania, w tym programy wspierające/terapeutyczne dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, opierały się na dowodach empirycznych, związanych z diagnozą ucznia, wiedzą teoretyczną i empiryczną oraz z proponowanymi strategiami zawartymi w wykazach przykładów dobrych praktyk oraz gotowych, sprawdzonych metod i zalecanych rozwiązań (jak np. uniwersalne projektowanie w edukacji). Chodzi o działanie zwane *evidence-based practice*, które dotyczy codziennej pracy każdego nauczyciela w zróżnicowanym zespole uczniów (por. Rose, Gravel i Gordon, 2014).

(Nie)wykorzystane szanse – praca dyplomowa w przygotowaniu do stawiania się refleksyjnym badaczem-praktykiem i innowatorem

Uzyskanie kwalifikacji pedagoga specjalnego wiąże się z przygotowaniem przez studenta/studentkę pracy dyplomowej (magisterskiej) przy wsparciu merytorycznym i metodologicznym promotora (rzecz jasna, jest to konieczne nie tylko w tym zawodzie). Nasze doświadczenie akademickie związane z prowadzeniem seminarium dyplomowego na pedagogice specjalnej wskazuje, że coraz trudniej znaleźć studentów, którym zależy na opracowaniu oryginalnym, empirycznym, wnikliwej analizie zebranego materiału itp. Tymczasem, jak pokazują dane pochodzące z Jednolitego Systemu Antyplagiatowego (JSA), nieomal co dziesiąta praca dyplomowa może być plagiatem (MNiSW, 2019b). Gdyby dodatkowo wziąć pod uwagę, że są też prace, które system antyplagiatowy jeszcze akceptuje, ale na poziomie górnej granicy, albo wskazuje podwyższony wskaźnik zapożyczeń, to skala prac będących jedynie w części autorskimi okazałaby się o wiele większa. Namysłu wymaga zatem dysproporcja pomiędzy tymi, którzy chcą uzyskać dyplom uprawniający do zawodu nauczyciela (pedagoga specjalnego) bez zaangażowania się w autorskie przygotowanie pracy dyplomowej, a tymi, którzy to zadanie podejmują. Wskaźnik tej dysproporcji pozwala się zorientować, ile osób jest/będzie świadomych znaczenia roli refleksyjnego praktyka oraz przygotowanych do jej podejmowania, do otwierania się

i ujawniania gotowości do korzystania w sposób krytyczny i twórczy z wiedzy oraz badań naukowych, prowadzenia własnej pracy badawczej nie tylko w celu doskonalenia swojego profesjonalnego warsztatu, lecz przede wszystkim dla dobra uczniów, z którymi przyjdzie im pracować. Istnieje zatem ogromna potrzeba ukształtowania w studentach podczas pierwszych lat studiów postawy osoby poszukującej wiedzy i pragnącej podejmować działania pro-profesjonalne (nie tylko w formie wolontariatu czy obowiązkowych praktyk), ale i nagradzania za przejawy o niej świadczące. Rozpoczęcie uczestnictwa w seminarium dyplomowym na ostatnich latach studiów powinno być kolejnym etapem takich działań, a nie ich początkiem. Trzeba jeszcze w tym miejscu dodać, w odwołaniu do źródeł, że realizowanie badań w działaniu (*action research*) zostało uznane za jedną z podstawowych strategii, która ma rozwijać i doskonalić refleksyjność (przyszłego) nauczyciela (Woronowicz, 2006). Wymagają one jednak czasu, podobnie jak eksperyment pedagogiczny, i dużego zaangażowania, co niezbyt wielu (magistrantów i ich promotorów, także czynnych nauczycieli) zachęca do praktykowania. I znowu czynnik temporalny, podobnie jak w przypadku wykonania przez studenta zadania opartego na samodzielnym dotarciu do źródeł i ich krytycznym przepracowaniu, zdaje się jedną z ważnych przeszkód rozwijania refleksyjności czy innowacyjności.

Raczej nie dziwi też to, że nauczyciele, którzy w ostatnim czasie musieli sprostać wyzwaniom edukacji zdalnej, a niezależnie od tego czują się nadto obciążeni gromadzeniem i opracowywaniem różnego rodzaju dokumentacji i dowodów swoich pedagogicznych działań, nie mając żadnej gratyfikacyjnej zachęty, unikają inicjatywy wymagającej długofalowego zaangażowania się w prowadzenie czy to quasi-badań, diagnoz i analiz, czy pełnowymiarowych, wielocyklowych penetracji na swoim terenie pracy. Nie znaczy to, że nie są refleksyjnymi praktykami. Nasze doświadczenia dają wiele pozytywnych przykładów, trudno jednak ocenić ich skalę.

Ciekawe badania, które pozwoliły stworzyć typologię refleksyjności nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, zrealizowała Joanna Szymczak (2017). Autorka uwzględniła kryterium treści refleksji (tj. dydaktyczna, wychowawcza, egzystencjalna czy metapoznawcza) oraz jej modalności (tj. introaktywna, komparatywna, pytająca, retrospektywna, ewaluacyjna, prospektywna, narracyjna oraz identyfikująca). Typy te, jak możemy się domyślać, będą się uruchamiać/pojawiać z uwagi na wiele czynników zewnątrz- i wewnątrzpochodnych. Niepokoić może jednak stanowisko ujawnione wśród badanych studentów, wskazujące na daleką pozycję uznania refleksyjności za ważną nauczycielską kompetencję

(Czerwińska, 2017). Wniosek ten skłania do postulowania wnikliwszej analizy aktualnego stanu w kierunku zmiany praktyki akademickiej, w tym dotyczącej treści pedeutologicznych realizowanych w cyklu studiów nauczycielskich, także z pedagogiki specjalnej.

Podsumowanie

Sytuacja ogólnoswiatowa związana z pandemią COVID-19 przyczyniła się do nadzwyczajnego pod względem tempa i skali uaktywnienia narzędzi technologicznych w edukacji oraz kształceniu akademickim. Jednocześnie zapoczątkowane w Polsce nowymi standardami kształcenia nauczycieli zmiany oraz przeobrażenia systemu edukacji na rzecz tworzenia warunków przyjaznych dla uczenia się dzieci i młodzieży w zespołach zróżnicowanych spowodowały, że za niezbędne uznano podjęcie prac nad udoskonaleniem założeń oraz metodyki przygotowania nauczycieli, w tym pedagogów specjalnych, do pracy z uczniami o różnym potencjale rozwojowym i potrzebach edukacyjnych. Rozwijanie refleksyjności i innowacyjności u studentów oraz doskonalenie ich w profesjonalnych działaniach przez nauczycieli należy uznać za kwestie zmarginalizowane, niedowartościowane. Natomiast aktualna sytuacja związana ze zbliżającym się powrotem uczniów do szkół, a studentów do sal wykładowych stwarza możliwość wprowadzenia przemyślanych modyfikacji. Warto byłoby nie stracić teraz tej szansy.

Bibliografia

- Banach, C. (2004). Nauczyciel. W: J. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3 (s. 548–553). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Chrzanowska, I. i Szumski, G. (2019). Kompetencje zawodowe – jakie wyzwania? W: I. Chrzanowska i G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 54–61). Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń–Poznań: Wydawnictwo Edytor.
- Czerwińska, K. (2017). Refleksyjność w pracy dydaktycznej z uczniem z niepełnosprawnością wzroku – wybrane aspekty teoretyczne. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, XXXVI(2), 59–73. DOI: 10.17951/lrp. 2017.36.2.59.
- Gajdzica, Z. (2019). Zasady organizacji kształcenia w edukacjach inkluzyjnych uczniów z niepełnosprawnością. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 33, 26–39.

- Gaś, Z.B. (2001). *Doskonalący się nauczyciel*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kosakowski, C. (2003). *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Kuźma, J. (2005). Postęp, nowatorstwo i innowacje w procesie pedagogicznym. W: J. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4 (s. 749–755). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- MNiSW (2019a). *Rozporządzenie MNiSW w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela pedagoga specjalnego, nauczyciela logopedy i nauczyciela prowadzącego zajęcia wczesnego wspomagania rozwoju dziecka*. Dz.U., poz. 1450, Załącznik 3.
- MNiSW (2019b). *OPI: niemal co dziesiąta praca dyplomowa może być plagiatem*, <https://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C78634%2Copi-niemal-co-dziesiata-praca-dyplomowa-moze-byc-plagiatem.html> [dostęp: 4.05.2021].
- Paris, S.G. i Ayres, L.R. (1997). *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, tłum. M. Janowski i M. Micińska. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Perkowska-Klejman, A. (2018). *Refleksyjność w kontekście uczenia się. Poszukiwanie pojęć, modeli i metod. Przegląd literatury przedmiotu*, https://www.researchgate.net/publication/330168715_Refleksyjnosc_w_kontekscie_uczenia_sie_Poszukiwanie_pojec_modeli_i_metod [dostęp: 25.04.2021].
- Półturzycki, J. (2003). Innowacja pedagogiczna. W: J. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2 (s. 332–333). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Ratuś, A. (2004). Nowatorstwo pedagogiczne. W: J. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3 (s. 703–708). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Rock, M.L., Spooner, F., Nagro, S., Vasquez, E., Dunn, C., Leko, M., Luckner, J., Bausch, M., Donehower, C. i Jones, J.L. (2016). 21st Century Change Drivers: Considerations for Constructing Transformative Models of Special Education Teacher Development. *Teacher Education and Special Education*, 39(2), 98–120.
- Rose, D.H., Gravel, J.W. i Gordon, D.T. (2014). *Universal Design for Learning*. W: L. Florian (red.), *Sage Handbook of Special Education* (s. 475–489). Los Angeles–London–New Delhi–Singapore–Washington DC: Sage.
- Schön, D. (1987). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Sekułowicz, M. (2005). *Nauczyciele szkolnictwa specjalnego wobec zagrożenia wypaleniem zawodowym. Analiza przypadków*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Siemak-Tylikowska, A., Kwiatkowska, H. i Kwiatkowski, S.M. (red.). (1998). *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- Szempruch, J. (2012). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szumski, G. (2019). Koncepcja edukacji włączającej. W: I. Chrzanowska i G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 14–25). Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji.
- Szymczak, J. (2009). Bycie (stawanie się) refleksyjnym nauczycielem. Perspektywa socjokulturowa. *Forum Dydaktyczne*, 5–6, 50–58.
- Szymczak, J. (2017). Typologia nauczycielskiej refleksji dotyczącej pracy z uczniami. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 3(38), 50–60.
- Wojnar, I. i Kubin, J. (red.). (1998). *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*. Warszawa: Elipsa.
- Woronowicz, W. (2006). Refleksyjny praktyk. W: J. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5 (s. 72–74). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Zaorska, M. (2012). Rola i miejsce pedagoga specjalnego w kreowaniu działalności edukacyjno-terapeutycznej. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika XXVIII. Nauki Humanistyczno-Społeczne*, 405, 13–23.