

Agnieszka Olechowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Samoocena i wartościowanie kompetencji nauczycieli-terapeutów w przestrzeni edukacyjnej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – doniesienie z badań

Wprowadzenie

W projekcie standardów zawodowych **kompetencji nauczycieli**, opracowanym w 2000 r. przez Zespół Przygotowania Pedagogicznego przy Radzie ds. Kształcenia Nauczycieli przy MEN (w oparciu o standardy kompetencji zawodowych nauczycieli opracowane w 1998 r. przez Komitet Nauk Pedagogicznych PAN)¹ wymienia się pięć następujących grup: kompetencje pragmatyczne, interpretacyjno-komunikacyjne, współdziałania, kreatywne oraz informatyczno-medialne².

Do kompetencji **pragmatycznych** zalicza się m.in. podstawową wiedzę psychologiczną i pedagogiczną, umiejętność rozpoznawania wyjściowego stanu i warunków działania pedagogicznego, stanu wiedzy ucznia, zaburzeń jego rozwoju, szczególnych uzdolnień, zainteresowań i potrzeb edukacyjnych.

Do grupy kompetencji **interpretacyjno-komunikacyjnych** zalicza się bazującą na wiedzy o komunikowaniu interpersonalnym umiejętność interpretowania różnych sytuacji edukacyjnych i dostosowania do nich różnych stylów porozumiewania się, nawiązywania i podtrzymywania kontaktu czy rozumienia dialogowego charakteru relacji interpersonalnych. W obszarze kompetencji **współdziałania** decydujące wydaje się być posiadanie wiedzy o prawidłowościach i znaczeniu współdziałania w procesie wychowawczym i edukacyjnym oraz rozumienia, iż własny styl interakcji nauczyciela ma wpływ na procesy

1 K. Denek, *Nowy kształt edukacji*, Akapit, Toruń 1998.

2 J. Szempruch, *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, WSP, Rzeszów 2000, s. 123.

społeczne zachodzące w grupie uczniowskiej. Dwie ostatnie grupy kompetencji wyróżnione w projekcie powinny współcześnie szczególnie przybierać na znaczeniu. Pierwsza z nich to kompetencje **kreatywne**, odpowiadające za rozumienie przez nauczycieli, że działanie pedagogiczne nie jest procesem odtwórczym, lecz twórczym i niestandardowym. Ostatnia zaś grupa to kompetencje **informatyczno-medialne**, w których mieści się m.in. znajomość języków obcych, obsługi komputera, wykorzystywania nowoczesnych technologii czy posługiwanie się siecią do upowszechniania wyników własnej pracy.

Samoocena jest procesem subiektywnym, opartym na postrzeganiu samego siebie i ocenie własnej wartości, mającym związek zarówno z wymiarami funkcjonowania emocjonalnego, jak i z dyspozycjami osobowościowymi. Wiele badań wykazuje związek samooceny z różnorodnymi cechami psychicznymi i osobowościowymi osób badanych, np. satysfakcją z życia³, pozytywnym lub negatywnym afektem i neurotycznością czy depresyjnością⁴. Wynika z nich np., że wyższa samoocena wiąże się ze skłonnością do częstszego i bardziej intensywnego przeżywania emocji pozytywnych, a mniejszym natężeniem emocji negatywnych, równocześnie jednak z większą skłonnością do popadania w gniew⁵. Inni badacze wykazują, iż wysoki poziom samooceny koreluje z narcyzmem, co przejawia się m.in. w wygórowanej ocenie samego siebie, zbyt mocnym przekonaniu o własnej unikatowości i pięknie oraz o uzasadnionej powinności innych do podziwiania danej osoby⁶.

W kontekście podjętego problemu krótkiego wyjaśnienia wymaga jeszcze pojęcie **przestrzeni edukacyjnej**, którą można zdefiniować jako „względnie racjonalną jednolitą konstrukcję uporządkowania życia społecznego, działalności społecznej opartej na

3 E. Diener, M. Diener, *Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1995, no 68, s. 653–663; A. Furnham, H. Cheng, *Lay theories of happiness*, „Journal of Happiness Studies” 2000, no 1, s. 227–246.

4 D. Watson, J. Suls, J. Haig, *Global self-esteem in relation to structural models of personality and affectivity*, „Journal of Personality and Social Psychology” 2002, no 83, s. 185–197.

5 R.F. Baumeister, J.D. Campbell, J.I. Krueger, K.D. Vohs, *Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?*, „Psychological Science in the Public Interest” 2003, no 4, s. 1–44.

6 F. Rhodewald, C.C. Morf, *Self and interpersonal correlates of the Narcissistic Personality Inventory: A review and new findings*, „Journal of Research in Personality” 1995, no 29, s. 1–23; R.R. Sinha, J. Krueger, *Idiographic self-evaluation and bias*, „Journal of Research in Personality” 1998, no 32, s. 131–155.

subiektywno-obiektywnej percepcji rzeczywistości społecznej, u podstaw której znajduje się system szkolnictwa i działalność edukacyjna, której głównym celem jest kształtowanie osobowości”⁷.

Na potrzeby przeprowadzonych badań w obszernej i wielokierunkowej przestrzeni edukacyjnej wydzielałam trzy o nieco mniejszym zasięgu i swoistych cechach: przestrzeń placówki, w której toczy się proces wychowawczo-dydaktyczny, przestrzeń poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz przestrzeń edukacyjną poza placówką i poradnią, np. przestrzeń świetlicy socjoterapeutycznej, biblioteki miejskiej, a nawet nieinstytucjonalną i nieformalną przestrzeń osobistą nauczyciela-terapeuty. Taki sposób postrzegania przestrzeni edukacyjnej koresponduje ze społeczno-ekologiczną teorią rozwoju człowieka Uri’ego Bronfenbrennera⁸.

Program badań własnych

Przeprowadzone badania miały na celu poznanie: 1) jakimi profesjonalistami czują się badani nauczyciele-terapeuci oraz 2) jakie kompetencje są ich zdaniem najważniejsze, a jakie najmniej ważne w różnych obszarach przestrzeni edukacyjnej (w placówce, poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz poza tymi dwiema instytucjami).

Pytania główne zostały uszczegółowione o badane związki i zależności między zmiennymi. Do zmiennych niezależnych zaliczyłam: wiek życia badanych, liczbę lat pracy na stanowisku nauczyciela, liczbę lat pracy na stanowisku nauczyciela terapeuty, stopień awansu zawodowego, etap edukacyjny oraz typ placówki oświatowej, w której aktualnie pracują badani, sposób zdobycia kwalifikacji do pracy na stanowisku nauczyciela-terapeuty, fakt doskonalenia zawodowego. Zmienne zależne stanowiły zaś poszczególne kompetencje.

Badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego, z zastosowaniem techniki ankiety. Kwestionariusz ankiety składał się z dwóch części i zawierał 85 pytań, w większości zamkniętych. Dobór grupy badanej był losowy. Analiza wyników miała charakter ilościowo-jakościowy. Na podstawie uzyskanych wyników w badaniach ilościowych zostały zaplanowane do przeprowadzenia na następnym etapie badania jakościowe z zastosowaniem techniki zogniskowanego wywiadu grupowego i pogłębionego wywiadu indywidualnego. Do analizy statystycznej wykorzystano test

7 I. Surina (red.), *Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 14.

8 U. Bronfenbrenner, *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*, Harvard University Press, 1979, s. 3–27.

t-Studenta, test Chi-kwadrat Pearsona, jednoczynnikową analizę wariancji w schemacie wewnątrzgrupowym, w tym analizę *post hoc*.

Badaniem objęto 161 nauczycieli-terapeutów w wieku od 24–68 lat. Ze względu na stopień awansu zawodowego najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele dyplomowani i mianowani, po około 30,00%, przeważnie z wykształceniem magisterskim (94,00% badanych), z których ponad połowa pracowała w placówkach ogólnodostępnych (60,00%), następnie w integracyjnych (30,00%) i specjalnych (10,00%). Wśród tych osób około 30,00% stanowili nauczyciele-terapeuci pracujący w więcej niż jednym miejscu pracy.

Badani nauczyciele-terapeuci ze wszystkich rodzajów kompetencji łącznie wystawili sobie średnią ocenę na poziomie 4,7. Jedna z badanych osób wystawiła sobie najniższą spośród wszystkich średnich ocen – 2,8 i jedna oceniła swoje kompetencje na pełną 6,0. Najwięcej badanych nauczycieli-terapeutów wystawiło sobie oceny w granicach 5 (od 4,51 do 5,50) i było to 62,00% badanych. W następnej kolejności badani wystawili sobie oceny w granicach 4 i zrobiło tak 23,00% osób, w granicach 6 oceniło swoje kompetencje 8,00% nauczycieli-terapeutów, a najmniej osób wystawiło sobie 3 (6,00%).

Badani nauczyciele najwyżżej ocenili swoje kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne (średnia ocen 5,0), następnie pragmatyczne (średnia ocen 4,9), współdziałania (średnia ocen 4,7), kreatywne (średnia ocen 4,7) i informatyczno-medialne (średnia ocen 4,1). Biorąc pod uwagę poszczególne rodzaje kompetencji osobno, w obszarach kompetencji kreatywnych oraz informatyczno-medialnych pojawiły się najniższe oceny (1,0).

Jako najłatwiejszą najczęściej badanych nauczycieli wskazało pracę z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (30,00%) i z niepełnosprawnością (30,00%), natomiast jako najtrudniejszą wskazywali pracę z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z niedostosowania społecznego (23,00%), przeżywającymi sytuacje kryzysowe i traumatyczne (20,00%) oraz z trudnościami adaptacyjnymi (13,00%).

Analiza statystyczna wyników badań wykazała, że istnieją zależności pomiędzy faktem doskonalenia się nauczycieli w zakresie pracy z uczniami z określonym rodzajem specjalnych potrzeb a deklaracjami co do stopnia trudności pracy z uczniami należącymi do danych grup. Związek między dokształcaniem się w określonym zakresie a późniejszym wskazywaniem danych grup uczniów jako tych, z którymi pracuje się łatwiej, odpowiadał wartości $p \leq 0,05$, natomiast między brakiem dokształcania się w danym zakresie a tym, że pracuje się trudniej poziom istotności odpowiadał wartości $p \leq 0,001$.

Tymczasem nie odnotowano istotnych różnic pomiędzy dokształcaniem się badanych w zakresie pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi a deklarowanym przez nich poziomem kompetencji w tym zakresie. To tak, jakby doskonalenie zawodowe lub jego brak (1/3 badanych deklarowała, że nigdy nie doskonaliała się w zakresie pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi) nie miało przełożenia na samoocenę.

Oprócz dokonania samooceny kompetencji badani nauczyciele-terapeuci zostali poproszeni o wskazanie po trzy spośród wszystkich kompetencji szczegółowych nauczyciela, które ich zdaniem są najważniejsze w różnych obszarach przestrzeni edukacyjnej.

Do kompetencji nauczyciela najważniejszych w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w placówce (przedszkolu, szkole) badani zaliczyli: umiejętność rozpoznawania wyjściowego stanu warunków działania pedagogicznego (wskazało tak 55,00% badanych), podstawową wiedzę psychologiczną, pedagogiczną i metodyczną o skutecznym działaniu zawodowym (47,00%) oraz umiejętność realizowania założeń edukacji skorelowanej (zintegrowanej) i integracyjnej (44,00%). Wszystkie kompetencje wskazane jako najważniejsze należą do grupy kompetencji pragmatycznych nauczyciela.

Jako najmniej istotne w pracy w placówce badani nauczyciele-terapeuci wskazali przede wszystkim kompetencje z grupy informatyczno-medialnych, i tak, za najmniej istotne 63,00% badanych uznało znajomość języków obcych oraz umiejętność tworzenia autorskich programów edukacyjnych i udostępnianie ich w sieci (51,00% badanych). Jako najmniej potrzebna kompetencja ze wszystkich została oceniona znajomość polskiego systemu edukacji, prawodawstwa zawodowego oraz umiejętność prowadzenia dokumentacji wymaganej przez szkołę (grupa kompetencji pragmatycznych). Tę kompetencję jako najmniej potrzebną w pracy w placówce ucznia oceniło 16,00% badanych.

Do kompetencji uznanych za najważniejsze w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w poradni psychologiczno-pedagogicznej badani nauczyciele-terapeuci zaliczyli kompetencje należące wyłącznie do grupy pragmatycznych, a mianowicie: 58,00% badanych wskazało na umiejętność rozpoznawania wyjściowego stanu warunków działania pedagogicznego, 43,00% nauczycieli-terapeutów wskazało na podstawową wiedzę psychologiczną, pedagogiczną i metodyczną o skutecznym działaniu zawodowym, a 18,00% badanych uznało, że do najważniejszych kompetencji w pracy w poradni psychologiczno-pedagogicznej należy rozumienie i umiejętność różnicowania projektów działania w zależności od dokonanych diagnoz,

od podmiotowych właściwości ucznia oraz materialnych i kulturowych warunków działania, czyli indywidualizowania warunków kształcenia.

Jako najmniej istotne w pracy nauczyciela-terapeuty w poradni psychologiczno-pedagogicznej badani wskazali dwie z grupy kompetencji informatyczno-medialnych: znajomość języków obcych (55,00% osób) i umiejętność tworzenia autorskich programów edukacyjnych i udostępniania ich w sieci (28,00% badanych). Do grupy najmniej ważnych kompetencji nauczyciela-terapeuty w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w poradni psychologiczno-pedagogicznej badani uznali kompetencję z grupy współdziałania – rozumienie związków między własnym stylem interakcyjnym a procesami społecznymi w grupie uczniowskiej (19,00%).

W przestrzeni poza placówką i poradnią psychologiczno-pedagogiczną jako najważniejsze wskazywano kompetencję z grupy współdziałania – umiejętność rozwiązywania sytuacji konfliktowych przez negocjowanie i kompromis oraz kształcenia u wychowanków tej umiejętności (20,00% badanych), kompetencję z grupy pragmatycznych – podstawową wiedzę psychologiczną, pedagogiczną i metodyczną o skutecznym działaniu zawodowym (19,00% respondentów) oraz kompetencję z grupy interpretacyjno-komunikacyjnych – wiedzę o komunikowaniu interpersonalnym i umiejętność spożytkowania jej dla celów edukacyjnych (19,00% badanych).

Najmniej istotne w tej przestrzeni edukacyjnej kompetencje, to zdaniem badanych, z grupy informatyczno-medialnych – znajomość języków obcych (37,00%) i umiejętność tworzenia autorskich programów edukacyjnych i udostępniania ich w sieci (20,00% badanych) oraz należące do kompetencji współdziałania – rozumienie związków między własnym stylem interakcyjnym a procesami społecznymi w grupie uczniowskiej.

Podsumowanie

Analiza uzyskanych wyników badań pokazała, iż badani nauczyciele przeważnie oceniali swoje kompetencje raczej wysoko. Starsi wyżej, młodszy nieco niżej. Analiza statystyczna pokazała związek wskazywanych przez badanych nauczycieli określonych grup uczniów ze specjalnymi potrzebami jako tych, z którymi łatwiej im się pracuje, a faktem odbycia szkoleń przez nauczycieli w tym zakresie. Jednak sami badani nie wskazywali szkoleń jako czynnika ułatwiającego im pracę.

Wszyscy badani, niezależnie od wieku, stażu i miejsca pracy, wykształcenia czy sposobu uzyskania uprawnień do pracy jako nauczyciele-terapeuci najwyżej oceniali swoje kompetencje z grupy interpretacyjno-komunikacyjnych i pragmatycznych, najniżej z grupy kreatywnych i informatyczno-medialnych.

Zamiast podsumowania należałoby zadać co najmniej dwa nowe pytania. Pierwsze, czy możliwe jest, aby przy prawidłowo dokonanej samoocenie kompetencji przez nauczycieli-terapeutów tak wiele różniących ich zmiennych, jak wiek życia, liczba lat pracy, stopień awansu zawodowego, szczebel edukacji czy typ placówki, w jakiej pracują, przeważnie nie miał związku z wystawianą sobie oceną, i drugie, czy to, że kompetencje kreatywne i informatyczno-medialne są przez badanych nauczycieli-terapeutów wskazywane jako najmniej ważne jest powodem ich niskiej samooceny w tym zakresie, czy może to, że nie czują się pod ich względem kompetentni powoduje, że deklarują jakoby były one najmniej ważne, niezależnie od tego, w jakim obszarze edukacyjnej przestrzeni są wykorzystywane?

Wydaje się, że ze względu na interes uczniów przygotowywanych do dorosłego życia w zmieniającym się świecie, stawiającym wysokie wymagania w zakresie twórczego rozwiązywania problemów oraz sprawnego posługiwania się informacją, fundamentalnego znaczenia nabiera udzielenie w bliskiej przyszłości odpowiedzi na postawione tu pytania.

BIBLIOGRAFIA

- Baumeister R.F., Campbell J.D., Krueger J.I., Vohs K.D., *Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?*, „Psychological Science in the Public Interest” 2003, no 4.
- Bronfenbrenner U., *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*, Harvard University Press, Cambridge 1979.
- Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Akapit, Toruń 1998.
- Diener E., Diener M., *Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1995, no 68.
- Furnham A., Cheng H., *Lay theories of happiness*, „Journal of Happiness Studies” 2000, no 1.
- Rhodewald F., Morf C.C., *Self and interpersonal correlates of the Narcissistic Personality Inventory: A review and new findings*, „Journal of Research in Personality” 1995, no 29.
- Rozporządzenie MEN z 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2013, poz. 532).

- Sinha R.R., Krueger J., *Idiographic self-evaluation and bias*, „Journal of Research in Personality” 1998, no 32.
- Surina I. (red.), *Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Szempruch J., *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, WSP, Rzeszów 2000, s. 123.
- Watson D., Suls J., Haig J., *Global self-esteem in relation to structural models of personality and affectivity*, „Journal of Personality and Social Psychology” 2002, no 83.

SELF-ESTEEM AND VALUING OF TEACHERS' COMPETENCE OF EDUCATIONAL THERAPIST IN THE EDUCATION OF PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS – RESEARCH REPORT

(Summary)

The educational therapist is a person who in a public educational system is responsible for conducting research and diagnostic activities of students with developmental disorders and deviations or specific learning difficulties, conducting remedial and other therapeutic classes, to take preventive actions as well as supporting teachers, educators, educational groups and other professionals in providing psychological and pedagogical assistance. Because of this tasks teacher-specialist in educational therapy should present a broad professional competence. The article presents the results of research aimed at checking of educational-therapists self-esteem, and what the professional competencies cited as the most important, and which as least important in working with students with special educational needs in different areas of educational space.

Keywords: teachers' competence, teachers' self-esteem, educational space, educational.