

Karolina Tersa

Kompetencje diagnostyczne nauczycieli : oczekiwania i wyzwania

Niepełnosprawność nr 16, 90-105

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Karolina Tersa
Uniwersytet Gdański

Kompetencje diagnostyczne nauczycieli. Oczekiwania i wyzwania

Teachers' diagnostic skills. Expectations and challenges

The article is centered on modern expectations, put up for Polish teachers. More and more awaited skills are to be found in the changing role of an educator. Those new functions are highly desirable, because of new educational challenges (f. e. of dealing with pupils with SEN in regular schools) and pedagogical trends. Among new tasks we can find careful diagnosis of the pupils. Neither teachers' training nor given support isn't corresponding with those expectations.

Słowa kluczowe: nauczyciel, pedagogika, kompetencje diagnostyczne, dydaktyka, specjalne potrzeby edukacyjne

Keywords: teacher, teacher studies, diagnostics skills, didactics, special educational needs

Wprowadzenie

Diagnoza jest jedną z podstawowych czynności umożliwiających skuteczne, celowe działanie. Działaniem takim bez wątpliwości jest proces terapeutyczny, edukacyjny, wychowawczy. Diagnozę należy zatem bezwzględnie potraktować jako podstawowe narzędzie w pracy osób, które procesem tym kierują.

Podstawowym miejscem dokonywania prawnie ukonstytuowanych diagnoz od dawna w polskim systemie oświaty są poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Diagnoza dokonywana w nich ma jednak jedną niezwykle znaczącą wadę – nie pozwala na zaobserwowanie dziecka w jego naturalnym środowisku. Niemożliwość diagnozowania w warunkach naturalnych rodzi wiele nieścisłości w prowadzonych badaniach. Stres poddawanego testowi dziecka, niezrozumienie jego specyficznych zachowań, lęk rodzica, nieadekwatność wybranego narzędzia do niewidocznej na pierwszy rzut oka specyfiki badanego podmiotu – to tylko niektóre z wad przypisywanych pochopnej diagnozie.

W obliczu tego rodzaju problemów można stwierdzić, iż najcenniejsze i dające najwięcej wymiernych oraz przydatnych do planowania działania danych przynoszą diagnozy prowadzone w środowisku naturalnym dla badanego podmiotu. Ich zalety można zamknąć w przeciwieństwach opisanych powyżej wad. Diagnozy takie są długotrwałe. Obserwacja w warunkach naturalnych pozwala na wielodniowe, ciągłe, przynoszące różnorodność sytuacji, stanów zewnętrznych i wewnętrznych podmiotu, testowanie. Podmiot badań nie czuje się obiektem, zestresowanym nieznaną i niezrozumiałą sytuacją. Na dodatek w przypadku wyciągnięcia pochopnych lub błędnych wniosków możliwa jest zmiana podejścia diagnostycznego, użycie innego narzędzia, skonfrontowania pierwszych pomysłów z wciąż zmieniającymi się warunkami.

W diagnozie w naturalnym środowisku nikt nie przeżywa stresu. Jest to proces podobny do codziennego poznawania drugiego człowieka – szukania jego charakterystycznych, unikatowych cech. Proces ten przypomina bardziej codzienne spotkanie niż naznaczone piętnem medycyny poradniane diagnozy. W związku z tym działanie w środowisku naturalnym jest jednym z podstawowych postulatów współczesnej diagnostyki.

Szkoła jako miejsce diagnozy

Banalnym stwierdzeniem jest, że szkoła stanowi jedno z najbardziej znaczących, dla rozwoju młodego człowieka, środowisk społecznych. Zaraz po środowisku rodzinnym jest światem, w którym lokowana jest największa ilość działań, wpływów, czynników rozwijających czy zaburzających. W szkole realizuje się wiele własnych dążeń, poszukuje wzorców, orientacji, źródeł tożsamości.

O ile rodzina jest ontogenetycznie wcześniejszym, można więc założyć, iż bardziej znaczącym dla człowieka światem społecznym, o tyle możliwości podejmowania działań diagnostycznych w środowisku rodzinnym wydają się dość ograniczone. Szkoła stanowi o tyle lepsze, wdzięczniejsze i bardziej pożądane miejsce diagnozy, iż funkcjonujący w niej profesjonaliści mają szansę stać się nieinwazyjnymi badaczami. O ile diagnozy w łonie rodziny podejmowane przez samych jej członków są znaczące, w sposób istotny ukazujące wiedzę o obszarach życia dziecka, o których inne środowiska nie mogą mieć pojęcia, o tyle profesjonalizacja tych obserwacji, a także badawczy dystans, są tu prawie niemożliwe.

Trzeba pamiętać, że w szkole zachodzą równocześnie dwa procesy diagnozy. Pierwszy z nich, bardziej nominalny, unormowany, podobny jest w funkcjach do diagnozowania w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Drugi, nieformalny, nazywany niekiedy po prostu „patrzeniem w klasie szkolnej”, łączy się z nauczy-

cielską wrażliwością i uważnością. Posiada ważne cele funkcjonalne i jest mocno nakierowany na jednostkę i jej potrzeby [Konieczna 2010].

Formalne wymagania co do diagnostycznej funkcji szkoły

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach mówi, że pomoc ta w tej chwili polegać ma na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb ucznia oraz rozpoznawaniu jego indywidualnych możliwości. Pomocy tej winni udzielać, w myśl opisywanego dokumentu, nauczyciele, wychowawcy i specjaliści, którzy mają się łączyć w zespoły do spraw diagnozy i planowania działań wspierających.

Do zadań takiego zespołu należą:

- „1. ustalenie zakresu, w jakim uczeń wymaga pomocy psychologiczno-pedagogicznej z uwagi na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne, w tym szczególne uzdolnienia;
2. określenie zalecanych form, sposobów i okresu udzielania pomocy” [Jachimczak 2012, s. 170].

Jednym z rozpisywanych szczegółowo w rozporządzeniach oraz metodycznych wskazówkach dla nauczycieli zadań szkoły jest spełnienie jej funkcji diagnostycznej. Mówi się o nauczycielu jako dociekliwym obserwatorem rzeczywistości, który nie jest w stanie efektywnie zaplanować swoich działań bez pozostania obserwatorem społeczno-psychicznego świata nauczanych przez siebie klas.

Proces ten jest ważny w przypadku każdej grupy, z którą przychodzi nauczycielowi pracować. Zyskuje jednak na szczególnym znaczeniu, kiedy w grupie takiej znajdują się szczególnie uczniowie, prezentujący specjalne edukacyjne potrzeby. W przypadku tej grupy rozporządzeniodawca i współpracujący z nim doradcy opracowali bardzo szczegółowy sposób diagnostycznego działania. Wyznacza on obserwującemu nauczycielowi kolejne kroki jego poczynań, pozostawiając jednak w wielu miejscach pole do własnych wniosków, sposobów ich przedstawiania i przetwarzania.

Wyznaczanie obszarów specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów w procesie diagnostycznym odnosi się do kilku ważnych nauczycielskich czynności. Pierwszą z nich jest tak zwana wielospecjalistyczna ocena rozwoju ucznia. Składać się na nią powinny wyniki wnikliwej diagnozy dokonywanej w sposób złożony przez zespół osób pracujących z uczniem o specjalnych potrzebach w szkole lub innej placówce. Diagnoza ta w pierwszym etapie polega na dogłęb-

nym zapoznaniu się z orzeczeniem, wydanym przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną. W drugiej kolejności wchodzi w jej skład czynności dokonywane już bezpośrednio przez pracowników szkoły: obserwacje, testy, wywiady i rozmowy.

Kolejnym elementem diagnostycznego etapu pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest w myśli najnowszych metodycznych wskazówek szczegółowe, funkcjonalne określenie tych potrzeb. W przypadku uczniów ze SPE, którzy nie posiadają orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego, a co za tym idzie, plany ich wsparcia nie przybierają formy bardzo szczegółowych Indywidualnych Programów Edukacyjno-Terapeutycznych, tworzy się Karty Indywidualnych Potrzeb Ucznia, pozwalające na przyjrzenie się przez osoby niezwiązane z procesem diagnostycznym lub dopiero poznające ucznia, wynikiom tak skonstruowanej diagnozy.

Szkoła została zatem, w myśl najnowszych ustaleń prawnych, oficjalnie uznana za miejsce diagnozy. Również tej skutkującej uzyskaniem dla ucznia usankcjonowanego, programowego i ekonomicznego wsparcia. Dzieje się tak w przypadku tak zwanej drugiej ścieżki postępowania z uczniami z SPE, która dotyczy uczniów nieposiadających orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego. Ich specjalne potrzeby nie muszą być dokumentowane i usankcjonowane decyzją poradni psychologiczno-pedagogicznej. Zauważa się szkołę i nauczyciela jako najrzetelniesze źródła wiedzy o uczniach. W związku z tym specjalne potrzeby zauważone w szkole uznawane są za takie, na które należy odpowiedzieć.

Należy przy tym podkreślić, że nowe rozwiązania nie wynikają wyłącznie z chęci ideologicznego ich dostosowania do panujących na świecie trendów. Konieczność przenoszenia diagnozy do placówek edukacyjnych wynika wprost z coraz większej heterogeniczności grup, które pobierają w nich naukę. Działania diagnostyczno-terapeutyczne stają się zatem, obok dotychczasowych: wychowawczych, opiekuńczych i edukacyjnych, czymś absolutnie niezbędnym w nauczycielskiej pracy [Jachimczak 2012, s. 164].

Nauczyciel – nowe oczekiwania

Wobec nauczycieli w zmieniającej się szkole stawianych jest wiele nowych, niezwykle odmiennych od tych pamiętanych sprzed kilku dziesięcioleci, oczekiwań. Nauczyciele są zachęceni do przeistoczenia się z baumanowskich prawodawców, kreślących samodzielnie i autorytarnie zasady w zdefiniowanej odgórnie rzeczywistości, w tłumaczy, objaśniających i odkrywających przed uczniami wyłącznie możliwe do odnalezienia drogi jej odczytania, zajmujących się jed-

nak przede wszystkim ukazywaniem występujących w niej prawidłowości i wyposażających uczniów w kompetencje konieczne do samodzielnej interpretacji [Bauman, 1990]. Jak pisze Teresa Hejnicka-Bezwińska [2008, s. 16]: „[...] nigdy jeszcze nie byliśmy w takiej sytuacji. Musimy się dopiero nauczyć sztuki życia w świecie nadmiernej i efemerycznej informacji. A także jeszcze trudniejszej sztuki przyuczania innych do życia w takich warunkach”.

Najpopularniejsze koncepcje, nakreślające oczekiwane w dzisiejszych czasach kierunki, w których zmieniać powinna się rola nauczycieli, mówią o odstępowaniu od bazowania w niej na *racjonalności technicznej*, wywodzącej się z filozofii pozytywnej [zob. Habermas 1999] ku przenoszeniu akcentów w stronę samodzielności poznawczej. W nurcie tym znaleźć można takie znane teorie pedagogiczne, jak koncepcja „transformatywnego intelektualisty, a także profesjonalnego mistrza, artysty czy też refleksywnego praktyka” [Dróżka 2002, s. 75]. „Z całą pewnością w warunkach wolności i różnorodności życia we wszystkich dziedzinach, nie wystarcza już model nauczyciela jako „technika od nauczania” – przekazywania jakoś „uzgodnionej” wiedzy, który to model rozwija się i nadal jest podtrzymywany (jest tańszy w realizacji) na podbudowie racjonalności pozytywistycznej” [Dróżka 2002, s. 117].

Drogi budowania się nowego typu rozumienia nauczycielstwa, opisywane szeroko w literaturze pedeutologicznej, to ewoluowanie od prostego przekazu wiedzy do kształtowania samodzielności w uczeniu się; od bezpośredniego kierowania do inspirowania jednostek w autonomicznym rozwoju; od prostego przekazu do wprowadzania w świat wiedzy, do pomagania w odnajdywaniu porządku w informacjach; od stawiania na intelekt do włączania we własną pracę myślenia o emocjach; oraz od alternatywy do twórczego i partnerskiego dialogu [Kwiatkowska 2008].

W myśl ukazywanego światopoglądu nauczycielowi nie wolno czy też nie powinien już wykorzystywać w działaniu *racjonalności technicznej*, gdzie traktuje się profesjonalizm jako sztywno, według zaprogramowanego wzoru wykonywane działania. Profesjonalizm komunikacyjny pozwala uaktywnić umiejętności elastycznego odnoszenia się do zmieniających się, nieprzewidywalnych warunków oraz nieprzerwanego uczenia się w takich okolicznościach. Podstawą rozwoju zawodowego staje się zasada systematycznego kwestionowania swojej praktyki, wola i umiejętności jej analizowania, dopuszczanie także do pojawienia się krytycznych głosów współpracowników. W takiej wizji profesjonalizmu z krytycznym namysłem podchodzi się także do teorii, którą bada się i uzupełnia przez własne zawodowe działanie [Hammersley 1997].

Jak pisze Robert Kwaśnica [2003], dzisiejszymi nauczycielami nie powinna kierować logika celu i środka (wpisana w racjonalność techniczną). Zwrócić powinni się natomiast ku etyce i logice dialogu (czyli racjonalności komunikacyjnej).

Ich kluczowym zadaniem powinno stać się porozumienie, definiowane nie jako skutek, a pierwszy i niezbywalny warunek interakcji. Używane w procesie edukacji środki nie powinny stawać się narzędziami do zmiany Drugiego a drogami własnej ekspresji komunikujących się podmiotów [Kwaśnica [2003].

Dodatkowo przekazywana w tej relacji wiedza musi mieć charakter generatywny [Grzesiak 2009]. Obejmować wiele dziedzin i skupiać się nie tyle na tak dobrze zakorzenionej w pedeutologii faktografii, a raczej wiedzy o tym co może być, gdzie wiedzy szukać, tak aby umiejętności, kompetencje i wykształcenie uczniów mogło być odporne na toczące się w zawrotnym tempie zmiany.

Kwestią nową jest również konieczność uznania przez nauczyciela autorytetu samego ucznia, jako eksperta od własnych, poznawczo istotnych doświadczeń [Klus-Stańska 2000]. Postfiguratywność dzisiejszego społeczeństwa, czyli taka jego struktura, gdzie starsze pokolenia nie są już dostarczycielami ważnej praktycznie wiedzy i nie są w stanie przekazywać jej pokoleniom młodszym, nakazuje postawić ważne i niewygodne pytanie o sens nauczycielskiej pracy w ogóle [Klus-Stańska 2000].

Opisana sytuacja wymusza na nauczycielach bezustanne kształcenie, doskonalenie swoich zawodowych kompetencji. „Wraz z postępem wiedzy i elektronicznych środków nauczania zwiększa się wymagania wobec nauczyciela. Powstaje realna potrzeba, a właściwie konieczność jego ustawicznej edukacji. Kwalifikacje nauczycielskie nie mają postaci finalnej” [Kwiatkowska 2008, s. 26]. Możliwość czy nawet konieczność bezustannego autorozwoju została ukonstytuowana nową, zatwierdzoną prawnie przez Kartę Nauczyciela, koncepcją oświaty. Dla tych celów właśnie został pomyślany system awansów zawodowych, gdzie dla zdobycia kolejnego stopnia mistrzostwa potrzeba działań bardziej złożonych niż codzienna praca.

Należy zauważyć, że oczekiwania wobec podmiotów moich rozważań odnoszą się zarówno do kompetencji związanych z rozumieniem złożoności świata, odnajdywania zależności pomiędzy tworzonymi wyłącznie na mikroskalę twierdzeniami a uniwersum oraz do ukazywania tych zależności ludziom, z którymi bezpośrednio się stykają. Oprócz tego, by ich transformatywny intelektualizm można uznać za pełny, muszą posiadać oni umiejętność współpracy nie tylko w bezpiecznym i znanym środowisku szkolnym, ale i na zewnątrz, w środowisku lokalnym [Rutkowiak 1995, s. 311]. Takie wymagania wobec opisywanej przeze mnie grupy stawiają na przykład reprezentanci pedagogiki krytycznej.

Nauczyciel – jako artysta w wykonywanym zawodzie, transformatywny i samoświadomy praktyk „potrzebuje samowiedzy, wiedzy o własnym przedmiocie i znajomości metod nauczania i uczenia się, przy czym ma to być wiedza przez siebie osobiście odkrywana i weryfikowana (dla siebie) w praktyce obejmującej różne uwarunkowania i problemy społeczne” [Dróżka 2002 s. 81]. Według znanej

w pedagogice koncepcji *refleksyjnego praktyka* Donalda Schöna [1983] ma być on jednostką, która konstruuje w działaniu osobną teorię wobec każdej unikalnej sytuacji. Włącza procesy poznawcze w działaniu i myśli nad działaniem. Dąży do doskonalenia się wraz z każdym podejmowanym zadaniem, rozumie przestrzeń, powstające w niej zjawiska, procesy. Z dużą swobodą przewiduje również ich skutki [Czerpania-Walczak 1997, s. 15].

Oczekiwania te wydają się być ogromne, przerastające możliwości zwykłych ludzi. Trzeba jednak zauważyć, że polski nauczyciel jest wręcz zmuszony przez socjopolityczną sytuację do stawiania się transformatywnym intelektualistą. Bez cechujących charakterystycznych dla tego typu pedagoga nie można mówić o efektywnym działaniu w nauczycielskiej pracy [Rutkowiak 1995].

Do bardziej bezpośrednio widzianych zadań współczesnego nauczyciela zaliczyć można za Kazimierzem Denkiem [2012, s. 60–61]:

- takie organizowanie procesu uczenia się, które będzie odpowiadało strategii dydaktycznej skoncentrowanej na kształcenie rozumienia świata i kierowania samym sobą i wyznaczało nauczycielowi jedynie wspierającą funkcję w tych procesach;
- angażowanie do każdego elementu pracy szkoły myślenia o wychowaniu, kształtowaniu charakteru, postaw prospołecznych, wspólnotowości, samorządności;
- szeroko rozumianą diagnozę, przeciwdziałającą wszelkiej patologizacji, działalność w obszarach zarówno rewalidacji, jak i resocjalizacji, co wiąże się z włączeniem w żywy dialog wszystkich podmiotów zaangażowanych w edukację, nie tylko tych związanych z edukacyjną profesją;
- bieżące reagowanie na szczególne wymagania stawiane przed nauczaną młodzieżą przez współczesność, co wiąże się z obserwowaniem diagnoz rynku pracy, rozumieniem mediów masowych, nakierowaniem na osobisty rozwój każdego ucznia;
- nowatorstwo we wszystkich działaniach, które ma na celu nie tylko możliwość odniesienia się do potrzeb i możliwości podmiotów swojej aktualnej pracy, ale również wykształcenie tego rodzaju postawy, niezbędnej dla funkcjonowania we współczesności, u uczniów.

Nauczyciel odnajduje się zatem we współczesnych oczekiwaniach oraz manifestacjach ich realizacji jako:

- fachowiec: przygotowany merytorycznie, indywidualizujący, dobierający treści, identyfikujący konieczne do funkcjonowania w rzeczywistości kompetencje, które musi kształcić;
- menadżer: ujmujący swoje działania w spójną całość, logiczną czasowo i przestrzennie, operacjonalizujący skonstruowane przez siebie cele w sposób niebanalny;

- inspirator: motywujący, ożywiający, uruchamiający uczniach drzemiące w nich pasje;
- integrator: pracujący z grupą, negocjujący z nią, dbający o jej unikatowy charakter [Denk 2012].

Bohater moich rozważań jest przy tym niemalże zmuszony dziś do zaangażowania środków w rozwój siebie, kształtowanie zarówno swoich kompetencji, jak i osobowości. Autokreacja staje się obowiązkiem dzisiejszych pracowników systemu oświaty [Nowacki 2008]. Bez niej wysiłki skierowane ku kształceniu wymaganych współczesnością kompetencji pełzną na niczym.

Lech Witkowski nazywa nauczycielstwo „zawodem niemożliwym”, czyli takim, w którym nie sposób spełnić wszystkich stawianych przed jego reprezentantami oczekiwań. Jest to wyjątkowo trafne określenie w odniesieniu do sytuacji, którą zakreśliłam powyżej. Wydaje się, że sukcesem w dzisiejszej nauczycielskiej pracy jest już podjęcie wysiłków w kierunku spełnienia stawianych postulatów. Idealna ich realizacja wydaje się przy tym niemożliwa. Sytuacja ta, na pierwszy rzut oka zwyczajna, jest jednak wyjątkowo dramatyczna. Poczucie niespełnienia pokładanych w sobie oczekiwań powoduje bowiem w refleksywnych jednostkach wyjątkowy dyskomfort, prowokuje do wypalenia i poczucia beznadziei własnych działań.

Jaka diagnoza możliwa jest w szkole?

Jak wspomniałam wcześniej, jedną z pożądanych kompetencji współczesnego nauczyciela jest jego umiejętność diagnostyczna. Nieprzewidywalność codzienności, jej trudne do zakreślenia ramy, wielość dziejących się jednocześnie sytuacji, uniemożliwiają jednak niektóre formy ewaluacji. Bycie i obserwowanie w świecie szkoły posiada jednak ogromny potencjał do kształtowania miejsca na unikatową, nakierowaną na potencjał badanego podmiotu diagnozę.

Diagnoza czyniona w szkole, szczególnie ta nieformalna, potrzebna do codziennej pracy, nielegitymizująca za to żadnego wyraźnie nakreślonego systemu, podziału czy hierarchii, może służyć kilku znaczącym celom:

1. wstępnemu rozpoznaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych,
2. wspomaganiu procesu nauczania-uczenia się,
3. porównywaniu osiągniętych przez uczniów wyników,
4. oraz monitorowaniu standardów edukacyjnych [Konieczna 2010].

Szczególnie pierwsze dwie kategorie wydają się być wyjątkowo istotne dla opisywanego przeze mnie tematu. Przy rozpoznawaniu specjalnych potrzeb istotna jest fachowa wiedza. Podkreśla się wagę unikania opisywania dziecka

przez pryzmat jego deficytów. Proces ten związany jest z ryzykiem naznaczenia, napiętnowania i obarczenia jarzmem stereotypu podmiotu oddziaływań [Konieczna 2010, s. 60].

Nie wolno zapominać, że dopełnieniem diagnoz podejmowanych przez nauczycieli wobec podmiotów ich edukacyjnych oddziaływań jest krytyczne, diagnostyczne przyglądanie się samemu sobie. Nauczyciel, konfrontując się w procesie edukacji z Drugim, ma możliwość stworzenia swego wielowymiarowego obrazu. Bez przejrzenia się w cudzych oczach taka aktywność byłaby niemożliwa.

Trzeba też podkreślić, że bezustannie podejmowane działanie autodiagnostyczne jest wręcz wymogiem efektywnej pracy współczesnego nauczyciela. Bez niego niemożliwe jest rozwijanie własnych kompetencji, w tym tych dotyczących indywidualizowania i przyglądania się innym ludziom.

Procesy diagnozy i autodiagnozy zachodzą zatem bezustannie i równolegle. Są dla siebie warunkami i wzajemnie się uzupełniają. Jak pisze Grzesiak [2008], są to działania wieloaspektowe i ukierunkowane na organizację działań dydaktyczno-wychowawczych. „Niezmierznie ważną sprawą jest, aby w pracy nauczyciela diagnostyka i autoewaluacja pedagogiczna towarzyszyła na co dzień oraz aby ujmowała kompleksowo elementy, mające bezpośredni wpływ na aktywny i efektywny udział każdego ucznia w procesie uczenia się. Są to:

- stan gotowości nauczyciela do podejmowania nowych zadań (ról),
- aktualny poziom pełnienia przez nauczyciela ról wobec zagrożeń edukacyjnych szkoły,
- stan warunków środowiskowych do pełnienia ról i do przyswajania przez nauczyciela nowych ról” [Grzesiak 2008, s. 41].

Należy jednak podkreślić, że przy niepewności własnych kompetencji autoewaluacja staje się zadaniem trudnym. Uświadomienie sobie własnych niedoskonałości wiąże się często nie z motywacją do pozytywnej zmiany a utkwieniem w poczuciu winy. W ocenie samego siebie i własnej pracy nauczyciel zatem również potrzebuje wsparcia.

Cienie nowych rozwiązań

Wymagania wobec nauczycielskich kompetencji diagnostycznych są ogromne. Natomiast codzienność ukazuje w tym polu wiele niedostatków. Nauczycielska niekompetencja w obszarze diagnozy powoduje zrzucanie z siebie odpowiedzialności za jej dokonywanie. Nauczycielskie rozumienie diagnozy staje się przy tym często medyczne, co powoduje wygodne poczucie, że nie jest związane z pedagogiczną kompetencją. Jak pisze Beata Jachimczak: „jest to jednak podejście

ograniczające i odsuwające od nauczycieli odpowiedzialność za zrozumienie problemów rozwojowych dziecka oraz przerzucanie działań terapeutycznych na innych specjalistów poza placówkę przedszkolną czy szkolną. Powodować to może w konsekwencji brak działań wspierających dziecko bądź utrudnione monitorowanie progresu lub regresu jego rozwoju” [Jachimczak 2012, s. 164].

Takie obszary zrzucania z siebie odpowiedzialności za niestandardowe zadania stawiane nauczycielom udało mi się zaobserwować u badanych w ramach przewodu doktorskiego [Tersa 2012] pracowników nauczania włączającego, prezentujących niskie kompetencje terapeutyczne. Co znamienne: również instytucjonalne, środowiskowe i wzajemne w gronie pedagogicznym oczekiwania wobec spełniania przez nich obowiązków diagnostycznych były wyjątkowo niskie i na taką ignorancję zezwalające.

Wobec nowych wymagań, przy tym braku kompetencji do diagnozy, doświadczanym braku korzyści z jej przeprowadzania, poczuciu, że niczemu nie służy i jest tylko utrudnieniem – uciekanie od odpowiedzialności nie jest zachowaniem zadziwiającym. Działania diagnostyczne są więc redukowane, szablonowo powielane, mało użyteczne, spełniające wyłącznie wymogi formalne, stosowane nieracjonalnie, według „gotowców” [Konieczna 2013].

Badania nad możliwościami wdrażania nowych form pracy szkoły ujawniają wiele obszarów nauczycielskiej niekompetencji. Odkryć można między innymi niedostatki w wiedzy specjalistycznej, kompetencji koniecznych do proponowanych działań a także formalnego wykształcenia, warunkującego niejednokrotnie możliwość podjęcia tego typu aktywności [por. Jachimczak 2012].

Można zauważyć również, że pedagodzy nie operują w poruszanej tematyce wiedzą teoretyczną. Poruszają się najczęściej, bez poczucia konieczności zmiany tego stanu, w wiedzy potocznej lub, jak można przeczytać w literaturze przedmiotu, w tak zwanej wiedzy instytucjonalnej [Gajdzica 2013, s. 110]. Cechuje się ona dużym poziomem potoczności, natomiast nosi piętno uwspólnienia przez podmioty miejsca jej tworzenia. Dotyczy najczęściej pełnionych przez pracowników danego miejsca ról i jest wytwarzana w interakcji. Wiedza ta jest przyjmowana na ogół w sposób powszechny, nie wymaga uzasadnienia i nie podlega przetwarzaniu.

Jej konsekwencją są wciąż kierujące działaniami większości reprezentantów opisywanej przeze mnie grupy stereotypy, kształtujące postawy oraz sposób pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Do istotnych z punktu widzenia nauczycielskich umiejętności diagnostycznych stereotypów należą:

- skupienie na biologicznych źródłach trudności,
- konieczność zaniżania progu wymagań,
- przekonanie o prymacie inkluzji na całym świecie [Gajdzica 2013].

Jednym z częstych błędów popełnianych z powodu kumulacji nieadekwatnej, stereotypowej i potocznej instytucjonalnej wiedzy, jest utożsamianie oceny z diagnozą pedagogiczną. Tymczasem, mimo że pola tych pojęć są w wielu miejscach zbieżne i procesy ich przeprowadzania są od siebie zależne, diagnoza nie jest oceną. Ocena mówi nam jaki jest wynik działania. Jest narzędziem do stratyfikacji, porządkowania uczniów według wyników, selekcji, klasyfikacji. Nie służy jednostce – służy systemowi. W diagnozie z kolei pytamy jak przebiega proces i jakie zawiera ewentualne zaburzenia. Pochylamy się nad osobą i jej indywidualnością. Dzięki niej proponuje się działania wspierające [Hajnicz 2010].

Zamieszanie takie nie jest niczym zadziwiającym. Bowiem „diagnozowanie i ocenianie nie stanowią w praktyce edukacyjnej dwóch odrębnych procesów. Być może wstępne rozpoznanie potrzeb edukacyjnych, które pozostaje najczęściej w rękach specjalnie powoływanego do spraw orzecznictwa zespołu specjalistów, stanowi ten najbardziej wyraźny element działań utożsamianych z klasycznym obszarem diagnozy. Jednak próba sprostania wymaganiom współczesnej dydaktyki ukierunkowanej na włączanie uczniów ze SPE wymaga, aby nauczyciel dokonywał stałej bieżącej oceny potrzeb ucznia w ramach diagnozy edukacyjnej” [Konieczna 2010, s. 54].

Zenon Gajdzica [2013], referując swoje badania dotyczące źródeł wiedzy polskich i czeskich nauczycieli o opisywanych zmianach, zadaje pytanie o ich realność. Niepokojące z punktu widzenia autora tendencje do niesięgania przez badanych do powszechnie dostępnej wiedzy o zmianach mogą w sposób bezpośredni oznaczać, że są na tyle nieistotne, że niewymagające ich uwagi.

Diagnoza wiąże się z bardzo zaawansowanymi kompetencjami pedagogicznymi. Nie jest działaniem, które większość ludzi może podjąć bez odpowiedniego przygotowania. „W diagnozie dążymy do poznania, zrozumienia zjawisk występujących u określonej osoby, dziecka i ucznia. Procedura weryfikacji hipotezy, a przeważnie, kolejnych hipotez, czyli zrozumienie występujących zjawisk, w przypadku edukacji, przede wszystkim dotyczących procesu uczenia się, w tym przypadku ma służyć zrozumieniu tego, co dzieje się z tą konkretną osobą, i nie musi mieć mocy zasady obowiązującej w innych przypadkach” [Hajnicz 2010, s. 36].

Jak rozległy to problem, ukazują badania przeprowadzone przez Agnieszkę i Iwonę Konieczne [Konieczna, Konieczna 2010]. Wyniki analiz wykazały, iż nauczycielska diagnoza jest bardzo daleka od profesjonalizmu. Na ogół jest nie tylko intuicyjna, ale i po prostu niefachowa. Nie odbiega w swojej strukturze, jakości i merytoryce od diagnoz dokonywanych intuicyjnie i przez pryzmat silnych emocji przez samych rodziców uczniów ze specjalnymi potrzebami.

Można by oczekiwać, że w pożądanym we współczesnym systemie oświaty kompetencje będą wyposażeni młodzi adepci zawodu, pobierający swoje formalne wykształcenie w momencie powstania już nowych oczekiwań. Tymczasem

powszechna krytyka standardów kształcenia nauczycieli pozwala wątpić w taką możliwość. Jak pisze D. Klus-Stańska [2011, s. 43], nowe standardy kształcenia „nie tylko nie poprawiają, ale obniżają możliwość zagwarantowania jakości przygotowania kadr nauczycielskich do pracy w dynamicznie zmieniających się warunkach kulturowych i rynkowych. Stwarzają ryzyko przekształcania szkoły w skansen edukacyjny zatrudniający kadrę o niskich kompetencjach i przygotowaniu w żadnej mierze nieprzystającym do wymagań współczesności”.

System ten przynosi za to całą gamę błędów, wręcz uniemożliwiających wprowadzenie postulowanych kompetencji do programów kształcenia przyszłych nauczycieli. Należą do nich:

1. Oderwanie programów od pedagogiki. Przyszli nauczyciele stają się wyłącznie przedstawicielami dyscyplin. W nowe programy wręcz wpisana jest ich niewydolność wychowawcza.
2. Biurokratyzacja standardów.
3. Chaotyczność i niespójność założeń i terminologii.
4. Dominacja celów adaptacyjnych i odtwórczych [Klus-Stańska 2011].

Do wskaźników przyszłych kłopotów w nauczycielskiej pracy można zaliczyć spowodowane zmianami w systemie kształcenia na szczeblu uniwersyteckim obniżenie liczby godzin na kształcenie pedagogiczne, brak możliwości zajęcia się istotą tendencji opiekuńczych szkoły, deformacja idei pożądaných u przyszłych pedagogów kompetencji społecznych oraz, co istotne z punktu widzenia konieczności pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych i ich zaspokojenia, absolutne pominięcie indywidualizacji. „Ani umiejętność różnicowania bieżących zadań na lekcjach, dostosowywania metod i treści do konkretnych uczniów, ani zdolność do reagowania na wydarzenia i zmiany zachodzące w świecie nauce, które stanowią podstawowy element kompetencji nauczycieli w Europie i główną zasadę kształcenia szkolnego, w ogóle nie są brane pod uwagę” [Klus-Stańska 2011, s. 49].

Czego zatem potrzeba?

Niezbędne jest pomyślenie o szkole jako jednym z ważniejszych miejsc udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Tendencja ta będzie rosła wraz z poszerzaniem się inkluzyjnej formy kształcenia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Placówki należy zatem wesprzeć w pełnieniu tej funkcji – póki co jest zadaniem spełnianym w systemie co najmniej niedostatecznie [Jachimczak 2012].

Tymczasem nowe rozwiązania prawne nie przyniosły ze sobą pomysłów na ich wdrożenie. Nauczyciele pozostawieni są sobie, swoim środowiskom i oddolnym inicjatywom. Jak pisze Gajdzica [2013, s. 106–107] „Ideologia przywołanego projektu opiera się na przesłankach etycznych. Sprecyzowano w nim zalecenia w postaci powołania szkolnych zespołów do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów, tworzenia indywidualnych programów edukacyjno terapeutycznych dla uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego oraz programów wsparcia uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Zabrakło jednak propozycji służących ich faktycznemu, a nie jedynie postulowanemu, wdrożeniu. [...] wdrażane zmiany, szczególnie w zakresie szkolnych Zespołów niosą ze sobą wiele nowych wyzwań w dziedzinie prowadzenia dokumentacji i obciążenia dodatkowymi obowiązkami pracowników szkoły ogólnodostępnej”.

Autor zauważa również, że obok ważnych aspektów, związanych z merytorycznym przygotowaniem nauczycieli do pracy, pojawiają się inne istotne obszary. Należy do nich na przykład przekonanie opisywanej przeze mnie grupy do słuszności i ważności projektowanych zmian. Oczywisty przy każdym przekształceniu opór można zniwelować przez prowadzenie dialogu, porozumienia, aktywne angażowanie nauczycieli w projektowanie zmiany oraz proponowanie wsparcia. Bez pozytywnych nastawień bowiem opisywana grupa pozostanie zablokowana na nowe i nie będzie w stanie go efektywnie rozwijać. Pozostanie, jak ich nazywa Dylak [2000] „pozornie przystosowana”. Zmiany będą wprowadzać powierzchownie, wyłącznie w celu dopełnienia formalnych wymagań.

Trzeba zatem włączyć podmioty moich rozważań w debatę o kierunku zmian. „[...] trudno wyobrazić sobie przekonanie rzeczywistych realizatorów jakiegokolwiek reformy do jej założeń bez przekazania im istotnych informacji na jej temat. Bez wątplenia problem narasta, kiedy wskazani realizatorzy nie uczestniczą w dyskusjach nad jej formułą i głównymi założeniami. Wprawdzie pominięcie lub zignorowanie znaczenia takiego etapu w przygotowywanych przemianach pozornie usprawnia przebieg całego procesu, ale znacząco obniża szanse na jego powodzenie” [Gajdzica 2013, s. 112].

Oczywistym stwierdzeniem jest, iż w celu podniesienia efektywności wprowadzonych rozwiązań jest przeniesienie ciężaru na ich kształtowanie podczas nauczycielskich studiów. Projektujący współczesne programy kształcenia akademickiego zdają się jednak ulegać powszechnemu mitowi powołania czy też samoczynności pewnych procesów. „Do stosunkowo uproszczonych stereotypów należą przekonania, że szkoła, rodzina, instytucje resocjalizacyjne czy opiekuńczo-rehabilitacyjne wychowują siłą rzeczy, siłą swego istnienia. Jeśli nawet nauczyciele – wychowawcy nie są więźniami pewnych stereotypów, to pułapki w których się znajdują, są rozleglejsze niż ich gotowość do krytycznej samooceny lub chęci pogłębiania wiedzy i umiejętności z tego zakresu” [Kosyrz 2008, s. 120].

Konieczne wydają się również różnego rodzaju metodyczne opracowania, dostarczające względnie jasną i użyteczną wiedzę nauczycielom już pracującym w systemie. Nie ma na przykład w ogóle tego rodzaju poradników, dotyczących oceniania wspierającego proces kształcenia [Konieczna 2010]. W tym obszarze bohaterowie moich rozważań po raz kolejny zostawiani są sami sobie.

Z aspektów metodycznych, ku którym koniecznie trzeba zwrócić się w kształceniu nauczycieli, należy wymienić przede wszystkim nauczanie ku indywidualizacji. Ta nietotalitarna forma pracy z uczniami, wyrażająca się reagowaniem na niestandardowe ludzkie potrzeby i takie organizowanie sytuacji dydaktycznych, opiekuńczych i wychowawczych, by wspomagać ich realizację, jest podstawą zwrócenia się ku uczniowi, który potrzebuje od szkoły wsparcia. Jak pisze D. Klus-Stańska [2011, s. 49], jest również jednym z najistotniejszych regulatorów dla efektywnej i nakierowanej na podnoszenie jakości kształcenia dla wszystkich diagnostyki pedagogicznej.

Oprócz kompetencji niezbędnych do indywidualizacji oraz obecnych od dłuższego czasu w debacie o kształceniu nauczycieli komunikacji oraz projektowania, oddzielną uwagę należałoby poświęcić właśnie diagnozowaniu [Grzesiak 2008]. Należy przy tym rozumieć je wieloaspektowo. Nie poświęcać czasu wyłącznie na technologiczną stronę tego procesu, zamkniętą w użytecznych narzędziach, odnieść się za to również do kształtowania osobowych cech, koniecznych by używać tych narzędzi z wycuciem i efektywnie, z nakierowaniem na dobro ucznia interpretować ich wyniki.

Zakończenie

Żądanie od nauczycieli bieżącego diagnozowania nauczanych przez nich dzieci jest zjawiskiem zdecydowanie pożądanym. Nikt inny nie jest w stanie być tak bogatym źródłem wiedzy na temat specyficznych uwarunkowań uczenia się poszczególnych podmiotów kształcenia. Zmusza to również współczesnych pedagogów do ciągłej refleksji nad podejmowanymi działaniami, dostosowywania swoich działań do potrzeb dzieci, autoewaluacji.

Jednak pozostawienie opisywanej grupy zawodowej bez wsparcia w realizacji stawianych wymagań wymusza ich wypaczenia. Nauczyciel niekompetentny, pozostawiony sam sobie, odcina się od swoich zadań, w najlepszym wypadku realizując je pobieżnie i niedoskonale. Samo w sobie pozytywne wymagania należy zatem uznać za źródło nauczycielskich frustracji i podjąć kroki, mające na celu umożliwienie nauczycielom efektywne działania.

Bibliografia

- Bauman Z. (1990), *Upadek prawodawców*, „*Studia Filozoficzne*”, nr 4.
- Czerpania-Walczak M. (1997), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Edytor, Toruń.
- Denek K. (2012), *Nauczyciel – między ideałem a codziennością*, Wydawnictwo Naukowe WSPiA, Poznań.
- Drożka W. (2002), *Nauczyciel – autobiografia pokolenia*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce.
- Dylak S. (2000), *Konstrukttywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli* [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli* red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak, PWN, Warszawa.
- Gajdzica Z. (2013), *Źródła wiedzy polskich i czeskich nauczycieli na temat przemian kształcenia uczniów niepełnosprawnych – doniesienie z badań*, „*Studia Edukacyjne*”, nr 24.
- Grzesiak J. (2008), *Autoewaluacja wyznacznikiem kompetencji pedagogicznych współczesnego nauczyciela* [w:] *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, red. K. Żegnałek, Wydawnictwo WSPTWP, Warszawa.
- Habermas J. (1999), *Teoria działania komunikacyjnego. Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, t. 1, PWN, Warszawa.
- Hajnicz W. (2010), *Ocena i diagnoza w procesie edukacyjnym* [w:] *Diagnozowanie potrzeb edukacyjnych dziecka*, red. A. Konieczna, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Hammersley M. (1997), *O nauczycielu jako badaczu* [w:], *Socjologia wychowania*, red. Z. Kwieciński, Edytor, Toruń.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1993), *Kryzys pedagogiki czy kryzys pedagogów?* [w:] *Kontestacje pedagogiczne*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Jachimczak B. (2012), *Przygotowanie nauczycieli wychowania przedszkolnego do realizacji wybranych zadań z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, „*Studia Edukacyjne*”, nr 21.
- Klus-Stańska D. (2000) *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn.
- Klus-Stańska D. (2011), *Kształcenie nauczycieli w Polsce w oderwaniu od współczesnej pedagogiki*, „*Rocznik Pedagogiczny*”, t. 34.
- Konieczna A. (2010), *Problem oceniania uczniów w placówkach integracyjnych i włączających* [w:] *Diagnozowanie potrzeb edukacyjnych dziecka*, red. A. Konieczna, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Konieczna A., Konieczna I. (2010), *Problem wczesnej diagnozy niepowodzeń w uczeniu się – w piśmiennictwie* [w:] *Diagnozowanie potrzeb edukacyjnych dziecka*, red. A. Konieczna, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Kosyrz Z. (2008), *Stereotypy psychopedagogiczne a kompetencje wychowawcze nauczyciela* [w:] *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, red. K. Żegnałek, Wydawnictwo WSPTWP, Warszawa.
- Kwaśnica R. (2003), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [w:] *Pedagogika t. 2. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa.
- Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*, WAiP, Warszawa.

- Nowacki T. (2008), *Kwalifikacje i autokreacja nauczycieli* [w:] *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, red. K. Żegnałek, Wydawnictwo WSPTWP, Warszawa.
- Rutkowiak J. (1995), *Edukacyjna świadomość nauczycieli; intelektualizacja pracy nauczycielskiej jako wyzwanie czasu transformacji* [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Tersa K. (2012), *Zbiorowe tożsamości współczesnych nauczycieli dzieci niepełnosprawnych*, niepublikowana praca doktorska.
- Witkowski L. (2007), *Między pedagogiką, filozofią i kulturą*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.