

Wydział Pedagogiki i Psychologii UMCS
Zakład Psychopedagogiki Specjalnej*
doktorantka na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UMCS**

ZOFIA PALAK*, BEATA PAPUDA-DOLIŃSKA**

zofia.palak@poczta.umcs.lublin.pl; b.papuda@gmail.com

*Samoaktualizacja jako istotny wymiar kompetencji
zawodowych pedagoga specjalnego*

Self-actualisation

as an essential dimension of professional competence of special teacher

STRESZCZENIE

Jednym z ważniejszych elementów kompetencji zawodowych pedagoga jest zdolność do samoaktualizacji. W artykule scharakteryzowano proces samoaktualizacji jako solidny fundament wysokiej jakości pracy pedagoga specjalnego. Samoaktualizacja jest najwyższą potrzebą w hierarchii Masłowa i jako taka może być realizowana w codziennej pracy pedagogicznej. Samoaktualizującą się osobę charakteryzuje kilka cech, takich jak akceptacja siebie i innych, stawianie na rzeczywistość, wewnątrzsterowność, otwartość na kontakt emocjonalny, twórczość i inne wymienione i opisane w artykule. Na podstawie tych cech oraz literatury pedeutologicznej skonstruowano profil samoaktualizującego się pedagoga specjalnego. Empiryczna część artykułu przedstawia porównanie poziomu samoaktualizacji mierzonego przy pomocy Skali Aktualizacji Siebie T. Witkowskiego między grupami nauczycieli szkół specjalnych i szkół masowych. Rezultaty pokazały, że różnice między badanymi grupami w zakresie wyników globalnych nie były istotne statystycznie.

Słowa kluczowe: samoaktualizacja, pedagog specjalny, kompetencje zawodowe, samodoskonalenie

POTRZEBA SAMOAKTUALIZACJI W PROFESJONALNEJ PRACY PEDAGOGICZNEJ

Obecnie rola pedagoga specjalnego jest konstruktem dynamicznym i wrażliwym na wszelkie zmiany obyczajowe, polityczne, kulturowe czy legislacyjne. Rozszerzeniu ulega bowiem środowisko jego pracy, niegdyś ograniczone do

przestrzeni szkół specjalnych, ośrodków i placówek kształcenia specjalnego – dziś ulokowane we wszystkich typach szkół: integracyjnych, ogólnodostępnych i specjalnych. Stąd też zmianom zarówno ilościowym, jak i jakościowym podlega katalog kompetencji zawodowych opisujących sylwetkę nauczyciela pracującego z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Modele kompetencji, powinności, osobowościowych uwarunkowań pracy w tym zawodzie zostały już w literaturze przedmiotu szczegółowo sprecyzowane i wiele z nich ma charakter uniwersalny, aktualny i społecznie pożądany. J. Doroszewska (1981, s. 693) uważa, że pedagog specjalny powinien dogłębnie znać metody pracy dydaktyczno-wychowawczej stosowane w szkole specjalnej. Powinien opierać swoje działania na indywidualizacji i znajomości potrzeb i możliwości dziecka. K. Kirejczyk (1981, s. 679) do najważniejszych zadań pedagoga specjalnego zalicza: dokładne poznanie dzieci, właściwe zorganizowanie ich środowiska i wytworzenie w nim przychylniej atmosfery, prawidłową pracę nauczyciela i całościowe, wszechstronne oddziaływanie na dzieci. Nauczyciel–wychowawca specjalny musi być nastawiony na szukanie nowych pól i metod działania wobec dzieci i młodzieży niepełnosprawnej (Wyczesany 1998, s. 165). Konieczna jest także umiejętność współpracy z różnymi specjalistami, rodzicami, środowiskiem społecznym, do czego niezbędne są takie cechy osobowościowe, jak zaufanie i przychylność w stosunku do jednostek niepełnosprawnych, empatia oraz duży optymizm (Dyk-cik 1998, s. 104).

Wymagania formułowane obecnie wobec zawodu nauczycielskiego zamykają się w oficjalnych zbiorach standardów pracy zawodowej określanych kompetencjami. Na posiedzeniu Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w 1997 roku, poświęconym wymaganiom w zakresie wykształcenia zawodowego nauczycieli, przyjęto projekt zestawu kompetencji zawodowych. Tworzą go standardy:

- prakseologiczne – wyrażające się skutecznością nauczyciela w planowaniu, organizowaniu, realizacji, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych;
- komunikacyjne – określające skuteczność zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych;
- współdziałania – widoczne w skutecznych zachowaniach prospołecznych i sprawnych działaniach integracyjnych;
- kreatywne – zauważalne w innowacyjności i niestandardowości działań nauczyciela;
- informatyczne – związane ze sprawnym korzystaniem z nowoczesnych źródeł informacji;
- moralne – stanowiące o etycznym uprawomocnieniu działań zawodowych nauczyciela – są to kompetencje nadrzędne (Denek 1998, za: Gajdzica 2008, s. 16–17).

Opisany zestaw kompetencji ma charakter generalny i odnosi się do pracy zawodowej nauczycieli różnego typu szkół: masowych, specjalnych, integracyjnych,

nauczycieli przedmiotowych, pedagogów, edukatorów. Podczas gdy osiągnięcie modelowego ideału w jakże trudnej pracy nauczycielskiej zdaje się niemożliwe, to jednak formułowanie zbiorów cech pożądanых ma wartość ukierunkowującą w procesie samokształcenia i samodoskonalenia. Zdolność transgresji w pokonywaniu indywidualnych barier w pracy zawodowej jest dużym ułatwieniem w harmonijnym podążaniu za i wraz ze zmianami rzeczywistości edukacyjnej. „Przyszłość musi tworzyć człowiek wolny, etyczny, uspołeczniony, pełny” – pisała w *Listach do młodego nauczyciela* M. Grzegorzewska (1946). Osiąganie pełni człowieczeństwa, satysfakcji zawodowej, radości w relacjach z uczniami to przyświecające codziennej pracy pedagoga specjalnego cele, do których dąży w procesie samoaktualizacji. Uwzględnienie uwarunkowań i walorów osobowościowych nauczyciela jako źródeł jego osiągnięć może stanowić podstawę edukacji nauczycielskiej w orientacji humanistycznej (Kwiatkowska 1988, s. 11–13). W humanistycznym kontekście doskonalenia nauczycieli punktem centralnym jest aktualizacja własnej osoby, zwrot ku samodoskonaleniu w praktykowanej płaszczyźnie zawodowej.

Pojęcie samoaktualizacji wyrasta z założeń psychologii humanistycznej, a jego osnowę teoretyczną stworzyli C. Rogers, A. Maslow, E. L. Shostrom, zaś samego terminu jako pierwszy użył Kurt Goldstein (Janowska 2000, s. 15). W rozumieniu twórcy pojęcia samoaktualizacja polega na możliwie najlepszym wykorzystaniu swojego potencjału w danych okolicznościach życiowych. Oznacza to, że w żadnym momencie życia nie możemy określić człowieka jako dostatecznie gotowego, nie jest też istotne, kim jest dzisiaj, ale raczej to, kim może być jutro. Orientacja ku przyszłości implikuje uznawanie samoaktualizacji za nieustanny i satysfakcjonujący proces stawania się (Czykwin 1998, s. 10). Potwierdzają to słowa J. Vaniera (za: Wojciechowski 2004, s. 37) – „jednym z najlepszych źródeł pokrzepienia jest poczucie, że człowiek wzrasta i posuwa się naprzód”. Synonimicznym określeniem w polskiej literaturze jest pojęcie „samowychowanie”, które oznacza czynne ustosunkowanie się podmiotu do procesu własnego rozwoju, wyrażające się w regulowaniu własnego postępowania i działania według dobrowolnie przyjętych wzorów postępowania lub systemu wartości (Pietrasiński 1977 s. 216). Podobnie rozumie samowychowanie W. Okoń (1995, s. 349), definiując je jako „samorzutną pracę człowieka nad kształtowaniem własnego poglądu na świat, własnych postaw, cech charakteru, własnej osobowości – stosownie do założonych kryteriów, wzorów oraz ideałów”. Z kolei M. Łobocki (2003, s. 160) każdego rodzaju pracy nad sobą, rozumianej jako samodoskonalenie, autoedukacja, samorealizacja czy samowychowanie, przypisuje wartość wówczas, kiedy motywy przewodnim tych procesów będzie troska o dobro wspólne:

[...] miarą dążenia jednostki do samodoskonalenia się są myśli, uczucia i zachowania, które ułatwiają zgodne z innymi współzycie.

Pojęciem dopełniającym wartość i znaczenie samoaktualizacji jest „samorealizacja”, którą C. Rogers ujmuje jako „wrodzone dążenie do rozwijania wszystkich swoich możliwości służących podtrzymaniu i wzmocnieniu własnego organizmu” (Rogers 1991, s. 31). K. Goldstein określił samorealizację jako nadrzędny motyw sterujący ludzką aktywnością, zorientowany na spełnienie możliwości i urzeczywistnienie osobistego potencjału jednostki. Każda potrzeba człowieka jest stanem niedoboru, który motywuje daną osobę do jego uzupełnienia. Zaspokojenie danej potrzeby to pierwszy krok ku samourzeczywistnieniu i samorealizacji (Hall, Lindzey 1998, s. 237). Na podobnych założeniach swoją teorię motywacji oparł A. Maslow (2006, s. 62–138), konstruując hierarchię potrzeb złożoną z potrzeb podstawowych i metapotrzeb, których zaspokojenie uruchamia odmienny mechanizm dynamizujący ludzkie działanie. Koncepcja Maslowa czyni realizację potrzeb bezwarunkową koniecznością dla samorealizacji (Czykwin 1998, s. 2). W kontekście sytuacji zawodowej nauczyciela satysfakcjonująca realizacja potrzeb będzie podstawą owocnego rozwoju w procesach samodoskonalenia i samoaktualizacji.

1. Bazę piramidy potrzeb nauczyciela, pedagoga specjalnego stanowią będą potrzeby fizjologiczne, których realizacja ma swoje odniesienie także do przestrzeni szkolnej. Znajduje się tu potrzeba komfortowych, fizycznych warunków pracy: odpowiednia ilość dzieci w grupach, organizacja przestrzeni sprzyjająca nauczaniu, pomoce dydaktyczne, specjalistyczne oprzyrządowanie adekwatne do potrzeb dzieci, czas pracy dostosowany do możliwości fizycznych nauczyciela.

2. Potrzeba bezpieczeństwa w miejscu pracy nauczyciela opiera się na znajomości funkcjonowania szkoły jako budynku i instytucji, a to funkcjonowanie według jasno określonych regulaminów gwarantuje wolność od obaw i niepewności. Poczucie bezpieczeństwa zapewnia także sytuacja pewności co do swojej przyszłości zawodowej, bez lęku i strachu o ciągłość zatrudnienia w danym miejscu pracy lub zawodzie nauczycielskim w ogóle. Jak pisze E. Nerwińska (2012, s. 1), na obraz szkoły bezpiecznej i przyjaznej składa się wiele obszarów obejmujących zarówno przestrzeń bezpieczeństwa uczniów, jak i nauczycieli. Uwarunkowania poczucia bezpieczeństwa w szkole dzielą się na trzy grupy: a) psychospołeczne (klimat społeczny, relacje interpersonalne, kompetencje i umiejętności społeczne, psychologiczne i emocjonalne – uczniów i nauczycieli – jak też kompetencje zawodowe nauczycieli); b) etyczne (system wartości, na jakim opiera się szkoła, ale też indywidualne postawy wychowawców, rodziców, uczniów i nauczycieli); c) instytucjonalne (prawo, organizacja pracy, sposób zarządzania, organizacja doskonalenia zawodowego nauczycieli, sposób sprawowania nadzoru, podległość administracyjna, lokalizacja, liczebność klas).

3. Potrzeba przynależności i miłości w zawodzie nauczyciela wiąże się z poczuciem partycypacji w zespole odpowiedzialnym za kształt edukacji i wycho-

wania w szkole. To także udział we wspólnocie, w której uczestnicy wzajemnie wymieniają się między sobą wiedzą, informacjami, a także udzielają wsparcia w sytuacjach trudnych. Według OECD (za: Bartkowicz, Kowaluk, Samujło 2007, s. 248) „profesjonalizm nauczyciela nie może być utożsamiany z zindywidualizowanym zestawem kompetencji, ale powinien funkcjonować jako część organizacji szkolnej. Zdolność i gotowość do uczenia się od innych nauczycieli oraz uczenia innych nauczycieli jest być może najważniejszym aspektem tej cechy nauczyciela”. Praca zespołowa, kultura współpracy i możliwość uczenia się poprzez wspólne doświadczenia to najważniejsze możliwości zaspokojenia potrzeby przynależności w miejscu pracy pedagoga.

4. Potrzeba szacunku i uznania jest zaspokajana w sytuacjach docenienia pracy pedagoga ze strony jego zwierzchników czy też samych uczniów i ich rodziców. N. Honneth (2005, s. 70) utożsamia potrzebę uznania za pracę z pojęciem poważania siebie. Poważanie siebie oznacza, że jednostka postrzega swoją pracę jako cenioną przez innych i zyskującą ich uznanie. Sposobów na okazanie uznania pracy nauczyciela jest wiele: wyrażenie podziękowania, nagroda pieniężna, pochwała dyrektora, odznaczenie, wyróżnienie, awans. Potrzebę uznania i szacunku nauczyciela jest częściowo w stanie zaspokoić także opinia społeczna, która wartościuje zawód nauczyciela jako mniej lub bardziej prestiżowy. Istnieje grupa czynników, które mogą zwiększać lub zmniejszać prestiż zawodowy nauczycieli, związana z warunkami pracy, takimi jak sytuacja na rynku i wskaźnik bezrobocia wśród tej grupy, wynagrodzenie i przywileje, obowiązki zawodowe czy też sam proces awansu zawodowego (Papuda 2013, s. 164).

5. Potrzeba samoaktualizacji ujawnia się w momencie odczuwania wewnętrznego imperatywu w stronę doskonalenia swoich umiejętności, wyzwalania twórczych możliwości i chęci nieustannego „stawania się” nauczycielem. Innymi słowy, jest to potrzeba ruchu „ponad sobą” oraz „przed siebie”, będąca świadectwem dynamizmu osoby, którą nauczyciel nie jest, lecz ma się stać w procesie własnych powołań i dążeń (Prokopiuk 1998, s. 92). Główną płaszczyzną i źródłem możliwości zaspokojenia tej potrzeby jest dla wielu nauczycieli ich praca zawodowa.

Zawód nauczycielski należy do tych profesji, w których nie da się określić finalnej postaci kwalifikacji. Rozwój wpisuje się w zawód, jest jego stałą cechą (Kwiatkowska 2008, s. 205).

Jak pisze C. Domański (2006), ludzie samoaktualizujący się i samorealizujący są rzadkością w społeczeństwie. Wiąże się to z koniecznością włożenia indywidualnego wysiłku w proces zaspokajania tej potrzeby.

Samoaktualizacja nie jest możliwa, mimo naturalnej tendencji organizmu do rozwoju, bez udziału świadomego wysiłku jednostki i jej woli dążenia do pełniejszego urzeczywistnienia swego człowieczeństwa (Janowska 2000, s. 18).

Potrzeby niższego rzędu czasowo wygasają po ich zaspokojeniu, natomiast metapotrzeby w miarę zaspokajania zwiększają się i poszerzają. Według badań nad korelacją potrzeb nauczycieli i ich satysfakcją z pracy nauczyciele poszukują raczej gratyfikacji na poziomie potrzeb wyższego rzędu niż w zakresie potrzeb podstawowych. To oznacza, że prawdziwa satysfakcja z pracy może być odczuwana w momencie zaspokojonych potrzeb szacunku, uznania i samoaktualizacji (Abd-El-Fattah 2010, s. 18). Związek wymienionych zmiennych analizowany był także w badaniach polskich, z których wynikało, że wysoki poziom globalnej satysfakcji zawodowej nauczycieli wyrasta z tendencji do samodoskonalenia i chęci osiągnięcia wyższego poziomu funkcjonalności osobowościowej i profesjonalnej (Gaś 2001, s. 91). Inne badania pokazują, że niezaspokojenie potrzeb niższego rzędu stawia samoaktualizację na samym końcu hierarchii potrzeb nauczycieli, czyniąc ją drugoplanowym celem rozwoju zawodowego. Badani nauczyciele domagali się w pierwszej kolejności zaspokojenia potrzeby szacunku, samoekspresji i uznania, lokując samoaktualizację na końcu preferowanych potrzeb (Adiele, Abraham 2013, s. 143).

SYLWETKA SAMOAKTUALIZUJĄCEGO SIĘ PEDAGOGA SPECJALNEGO

Samoaktualizujący się nauczyciel traktuje pracę jako powołanie, misję, jako nieodłączną część swojej egzystencji. Nauczanie to nie tylko wyuczony zawód czy sposób na zarobkowanie, ale dla pedagoga to wartość autoteliczna (Fletcher 1998). Nauczyciel taki jest postrzegany jako osoba twórcza, wykorzystująca swoje umiejętności, realizująca swoje uzdolnienia, zaangażowana w swoją pracę. Zdaniem Masłowa (za: Janowska 2000, s. 20–26), osoby aktywne samowychowawczo odznaczają się specyficznymi cechami. Sprecyzowanie tych cech i odniesienie ich do rzeczywistości zawodowej nauczyciela pracującego z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych pozwoli na zarysowanie modelowej sylwetki samoaktualizującego się pedagoga specjalnego.

WŁAŚCIWA LOKALIZACJA SIEBIE W CZASIE

Nauczyciel samoaktualizujący się postrzega siebie „tu i teraz”, a aktualne zdarzenia pozwalają mu planować swoje działania i w sposób umiarkowany antycypować przyszłość. Bieżące działanie staje się dla niego źródłem refleksji i nowej wiedzy. O podobnym typie refleksji w działaniu w kontekście profesjonalizmu nauczyciela mówił D. Schön:

[...] postawiony wobec konieczności ogarnięcia tego, co się dzieje, może zatrzymać się na chwilę w środku działania, [...] aby pomyśleć nad tym, co robić dalej. Może też kontynuować działanie i myśląc, w biegu modyfikować swe zachowanie (Gołębiak 1998, s. 120).

Umiejętność planowania w pracy pedagoga specjalnego w orientacji od perspektywy „dzisiaj” do perspektywy „jutro” jest podstawą powodzenia w oddziaływaniu dydaktycznym, wychowawczym czy terapeutycznym. Od sposobu doświadczania czasu przez nauczyciela zależy jego dystans patrzenia na wychowanka.

Im szerszym horyzontem czasowym operuje nauczyciel, tym dalszą przejawia perspektywę patrzenia na wychowanka i formułuje wobec niego bardziej dalekosiężne cele edukacyjne (Kunicka 2005, s. 58).

Te umiejętności mieszczą się w zakresie merytorycznym kompetencji prakseologicznych, wśród których wyróżnia się zdolność do planowania i organizowania procesu dydaktycznego i rehabilitacyjnego, projektowania twórczych integralnych jednostek tematycznych, budowania programów stymulacji dzieci o nieharmonijnym rozwoju (Korzon 2008, s. 52). Jeżeli działalność dydaktyczna i wychowawcza ma być działalnością celową i dobrze zorganizowaną, musi być dobrze zaplanowana i zaprojektowana (Strykowski 2005, s. 21).

AKCEPTACJA SIEBIE I INNYCH

Pedagog akceptujący siebie i innych jest w stanie ze spokojnym zrozumieniem akceptować naturę ludzką z jej wszystkimi brakami, zarówno kiedy akceptacja ta dotyczy jego własnej osoby, jak i wychowanków. Nauczyciel musi wykazywać się zdolnością tworzenia idei samego siebie, umieć określić swoje cechy, możliwości, cele zawodowe i życiowe (Prokopiuk 1998, s. 93). Akceptacja samego siebie jest dla nauczyciela fundamentem zachowań akceptujących wobec uczniów bez względu na trudności, bariery i problemy warunkowane niepełnosprawnością dziecka. Dzięki temu, mimo dostrzegania tych trudności w pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, pedagog będzie zauważał jej wartość i tkwiące w niej możliwości. Dla prawidłowej relacji w diadzie nauczyciel–uczeń ważne jest, aby nauczyciel postrzegał ucznia w całości takim, jakim on jest, i przyznawał mu prawo do bycia sobą (Koć-Seniuch 2001). Jak pisze M. Łobocki (2003, s. 160), należy w procesie samodoskonalenia traktować dzieci i młodzież z należnym im szacunkiem i respektem, uznawać ich prawo do błędów i się na nich nie obrażać, zwalczać w sobie wszelkiego rodzaju uprzedzenia i traktować ich sprawiedliwie, nie szukać rewanżu za sprawianą przez nich przykrość, okazywać im swe zainteresowanie i nie szczędzić mówienia im rzeczy miłych. Akceptujący pedagog zna swoje potrzeby i postrzega każdego ucznia niepełnosprawnego jako osobę ludzką, która przecież ma podobne potrzeby. Akceptacja wychowanka i jego niepełnosprawności, poszanowanie jego godności stanowiąc będą w tym przypadku nieodłączne składniki kompetencji moralnych (Korzon 2008, s. 55).

STAWIANIE NA RZECZYWISTOŚĆ

Stawianie na rzeczywistość to taka percepcja ludzi, zdarzeń aktualnych i taki sposób przewidywania następstw na podstawie dostępnych faktów, które nie bazują ani na życzeniach, lęku i strachu, ani na zgeneralizowanym optymizmie czy pesymizmie (Janowska 2000, s. 21). W praktyce pedagoga specjalnego oznacza to realistyczne podejście do osiągnięć dziecka z niepełnosprawnością, dostrzeganie i radość z najmniejszych postępów każdego dnia, unikanie nadmiernych wymagań czy przesadnych ambicji odnośnie do własnej mocy sprawczej w procesie rehabilitacji dziecka niepełnosprawnego. Nauczyciel skupiony na rzeczywistości udziela wsparcia w procesie rozwoju dziecka poprzez przedstawienie mu różnorodnych ofert rozwojowych na miarę potrzeb, ale także realnych możliwości (Szostak 2012, s. 404). Realistycznej ocenie poddaje także swój własny warsztat pracy, nie rości wobec siebie oczekiwań ponad miarę własnych możliwości, nie porównuje siebie z ideałem ani też za takowy się nie uważa.

NASTAWIENIE NA ZADANIA A NIE OBRONNE NASTAWIENIE NA SIEBIE

Zbyttna koncentracja pedagoga na sobie może być przeszkodą w wykonywaniu zadań zawodowych. Skupienie na swoim *ego* wyrasta z obaw, niepewności co do własnych kompetencji i samooceny w płaszczyźnie zawodowej. Orientacja na własną osobę lub na zadanie może być formą strategii zaradczej w sytuacjach stresowych, które w zawodzie pedagoga specjalnego wynikają między innymi z obciążenia emocjonalnego w kontakcie z wychowankami (Palak, Lubiarz-Oleksiewicz 2008, s. 111). Styl skoncentrowany na zadaniu polega na podejmowaniu zadań – wysiłków zmierzających do rozwiązania problemu. Styl skoncentrowany na emocjach jest charakterystyczny dla osób, które w sytuacjach stresowych wykazują tendencję do koncentracji na sobie, na własnych przeżyciach emocjonalnych: napięcie, złość, żal, poczucie winy (Szczepaniak, Strelau, Wrześniewski 1996). Dużo bardziej konstruktywnym działaniem w sytuacji kryzysowej w pracy pedagogicznej będzie nastawienie na zadanie i postawienie sobie za cel znalezienie rozwiązania sprzyjającego prawidłowemu przebiegowi procesu edukacji i rehabilitacji.

KIEROWANIE SIĘ OD WEWNĄTRZ (WEWNĄTRZSTEROWNOŚĆ) A NIE TANI KONFORMIZM

W przypadku pedagoga ta cecha to nic innego jak umiejętność bycia jednostką odrębną, autonomiczną, kierującą się prawami własnego charakteru i własnego systemu wartości w codziennym życiu szkolnym. Oznacza to, że samoaktualizujący się nauczyciel, oprócz poszerzania wiedzy merytorycznej, buduje i wykorzystuje swój własny etos, tym samym rozwija się w zakresie kompetencji etycznych. Jak pisze W. Prokopiuk (1998, s. 92), „potrzebna jest reorientacja w systemie wartości nauczycieli – odejście od wszechobecnej ewaluacji przedmiotowej

(racjonalności adaptacyjnej) ku perspektywie (racjonalności) emancypacyjnej, która wychodzi poza krąg wartości świata i własnej osoby, a życie człowieka spostrzega w kategoriach szeroko rozumianej zmiany”. Taki obraz nauczyciela wpisuje się w model pedagoga emancypacyjnego, który posiada zdolności do modyfikowania tradycyjnie pojmowanych czynności nauczycielskich, wprowadzając wiele nowych elementów i rezygnując z dotychczas stosowanych (Sekułowicz 2008, s. 85). Wewnątrzsterowność to także wewnętrzne umiejscowienie kontroli, wykorzystywanie zakresu autonomii w pracy pedagoga, zdolność podejmowania samodzielnych decyzji i utrzymania właściwego dystansu emocjonalnego wobec wychowanków. Cechy te łączą się z umiejętnością demokratycznego zarządzania grupą i stanowią przeciwieństwo błędu ulegania w kontakcie z podopiecznymi (Gurycka 1990, s. 182). Ma to szczególne znaczenie w pracy z dzieckiem niepełnosprawnym, w której rolą pedagoga jest znalezienie wyważonej proporcji między kompromisem a ustępstwem. Niepożądana jest sytuacja, kiedy ustępstwa zdominują kompromisy w relacji z niepełnosprawnym uczniem – wówczas osiągnięcie celów rozwojowych może zostać utrudnione ze szkodą dla dziecka i nauczyciela (Zaorska 2008, s. 157).

POTRZEBA ODOSOBNIENIA I SAMOTNOŚCI

Nauczyciel samorealizujący się odczuwa potrzebę dystansu wobec rzeczywistości, także tej zawodowej, która stanowi główne pole jego rozwoju. W pracy pedagoga specjalnego potrzeba ta wiąże się z zachowaniem zdrowej rezerwy emocjonalnej wobec problemów wychowanków, w przeciwnym razie trudności uczniów, przeżywane jak własne, mogą zburzyć uporządkowany obraz świata i przyczynić się do zachwiania poczucia stabilności (Bilska 2004). Dlatego zupełnie naturalna jest potrzeba „oderwania się” od pracy, relaksu, świadomego odpoczynku w czasie wolnym. Dystans wobec rzeczywistości może zaowocować obiektywizmem w refleksji nad własną aktywnością, także tą zawodową, dzięki czemu pedagog umiejący zatrzymać się, odseparować od otoczenia utrzymuje pogodę ducha, a ewentualne niepowodzenia przyjmuje spokojnie i konstruktywnie wykorzystuje w dalszej pracy.

CIĄGŁA ŚWIEŻOŚĆ OCEN

Każda nawet rutynowo powtarzająca się sytuacja pedagogiczna widziana jest przez nauczyciela samorealizującego się inaczej, stanowiąc źródło inspiracji i siły. Pedagog refleksyjnie podchodzi do codziennych praktyk rzeczywistości szkolnej, w których dostrzega niepełność, nieskończoność, niegotowość, co motywuje go do poszukiwania rozwiązań niestandardowych. Nauczyciel taki, nazywany przez niektórych autorów edukatorem–prowokatorem (Rutkowiak 2007), nieustająco poszukuje danych, argumentów, interpretacji, które ujawniają niespójną

rzeczywistość, a tym samym wywołują zaskoczenie (Grochowalska 2013, s. 115). Według H. Kwiatkowskiej „profesjonalnego nauczyciela bardziej określa namysł, wahanie, refleksja, ambiwalencja niż pewność” (2005, s. 220). Świeżość ocen w pracy pedagoga specjalnego jest szczególnie istotna w kontekście jego podejścia do niepełnosprawności wychowanków. Elastyczność myślenia, innowacyjność, refleksyjność zapobiegają uleganiu krzywdzącym dla dziecka stereotypom, schematycznej kategoryzacji i jednostronnej reprezentacji ich funkcjonowania.

ZDOLNOŚĆ DO PRZEŻYĆ EKSTATYCZNYCH, A NAWET MISTYCZNYCH,
WIĄZANIE EMOCJI Z TYM, CO POZNAJEMY WOKÓŁ NAS

Doświadczenia zawodowe dostarczają nauczycielowi intensywnych, wartościowych przeżyć. Każde nawet najmniejsze osiągnięcie dziecka w pracy rehabilitacyjnej czy dydaktyczno-wychowawczej może być źródłem ogromnej, szczerze przeżywanej radości pedagoga specjalnego. Autentyczne, pozytywne emocje mogą przyczyniać się do większej satysfakcji i zadowolenia z pracy zawodowej. Dzięki umiejętności silnego przeżywania sukcesu na polu edukacyjnym wraz z wychowankiem nauczyciel znajduje źródło motywacji i zaangażowania w swoją pracę. Pozytywne emocje wywołują optymistyczne nastawienie do danej sytuacji, nawet jeśli w oczach pedagoga czy ucznia jest uznawana za trudną. Warunkują także wyższą ocenę własnych możliwości, wspomagają w poszukiwaniu efektywnych i kreatywnych rozwiązań (Grabowiec 2013, s. 62). Ponadto umiejętności nauczyciela, związane z dostrzeganiem i interpretowaniem całego spektrum emocji w codziennym życiu szkolnym, są zachowaniem modelowym dla wychowanków uczących się regulować swoje stany emocjonalne.

Mądry nauczyciel powinien uświadamiać, że nauka zawsze wiąże się z uczuciami [...]. Każde spotkanie, coś co się wydarza w rzeczywistości szkolnej i pozaszkolnej, wyzwala przeróżne emocje (o różnym natężeniu i znaku). Ich właściwe odczytanie i zrozumienie staje się warunkiem pełni bycia z drugim człowiekiem (Szorc 2012, s. 448).

DEMOKRATYCZNA STRUKTURA CHARAKTERU

Postawa demokratyczna przejawia się w umiejętności nieuprzedzania się do uczniów i postrzegania kontaktu z nimi jako jednej z możliwości uczenia się. Pedagog o demokratycznym usposobieniu przyzwala na istnienie relacji edukacyjnej we wszystkich kierunkach: uczniowie uczą się od nauczyciela, nauczyciel uczy się od uczniów, uczniowie uczą się od uczniów – reasumując, znika sztywny podział na nauczających i nauczanych (Brzezińska 2008, s. 36). Omawiana postawa łączy się także z demokratycznym stylem kierowania klasą, charakteryzującym się współpracą w podejmowaniu decyzji, sprzyja wytwarzaniu atmosfery współpracy i współdziałania, a także buduje w uczniach poczucie podmiotowości (Skorny 1987, Łobocki 2003). Polega na okazywaniu wychowankom życzliwości

i zrozumienia, pozyskiwaniu sobie ich sympatii, umożliwianiu im podejmowania decyzji i inicjatywy.

OTWARTOŚĆ NA KONTAKT EMOCJONALNY. POCZUCIE WSPÓLNOTY Z INNYMI LUDŹMI

Nauczyciel samoaktualizujący się żywi głębokie poczucie identyfikacji z uczniem, sympatię i miłość pomimo uczuć sporadycznej złości i niecierpliwości. Wiemy przecież, że „umiejętność empatyzowania z uczuciami dziecka wymagającego wzmożonej troski to jedna z kluczowych kompetencji pedagoga specjalnego” (Gabryś 2009, s. 38). Empatia jest bardzo istotnym składnikiem osobowości nauczyciela szkoły specjalnej, podkreślanym przez wielu autorów. Według J. Pańczyka (1991) wśród cech pedagoga specjalnego ważny jest głęboki humanitaryzm, wyrażający się m.in. uznaniem podmiotowości upośledzonego wychowanka, oraz zdolności empatyczne pojmowane jako konstruktywna wrażliwość na cudze cierpienie. Pedagog specjalny musi być otwarty na komunikaty płynące od dziecka jako osoby i interpretować je jako sygnały do udzielenia informacji zwrotnej niejednokrotnie w postaci pomocy i wsparcia.

STAWIANIE SOBIE CELÓW I DOBIERANIE ŚRODKÓW DO ICH REALIZACJI ZAMIAST BIERNEGO PODDANIA SIĘ TEMU, CO NIESIE SAMO ŻYCIE

Osoby aktualizujące się potrafią cieszyć się nie tylko osiągniętymi celami, ale również drogą, która do nich prowadzi. W przełożeniu na praktykę pedagogiczną oznacza to umiejętność czerpania radości z samej pracy z dzieckiem, z codziennych aktywności, które są środkami do osiągnięcia dalekosiężnych celów. Specyfika pracy z dzieckiem niepełnosprawnym polega na tym, że efekty prowadzonych działań rehabilitacyjnych nie są bezpośrednie. Oczekiwanie sukcesów zaraz po przeprowadzonych oddziaływaniach byłoby szkodliwe nie tylko dla rozwoju dziecka, ale i dla samooceny w zakresie własnych kompetencji pedagoga. Optymizm w żmudnym procesie dążenia do zaplanowanych celów zapobiega zniechęceniu, gdy rezultaty pracy bywają skromne lub też trzeba na nie długo czekać.

FILOZOFICZNE, NIEZŁOŚLIWE POCZUCIE HUMORU

Taki rodzaj poczucia humoru w pracy nauczycielskiej jest skutecznym sposobem nawiązania bliskiego kontaktu z uczniami. Poczucie humoru umożliwia tworzenie przyjemnego klimatu w relacji nauczyciel–uczeń, łagodzi konflikty i zapobiega agresji (Wysocka 2010, s. 37). Na uczniowskiej liście zalet nauczyciela poczucie humoru często ustępuje miejsca jedynie uczciwości (Fontana 1998, s. 390). Niemniej jednak pedagog nie pozwala sobie na żart, który mógłby zranić lub dotknąć wychowanka. W procesie wychowania humor ma zastosowanie jako forma komizmu o wyraźnej przewadze aprobaty wobec przedmiotu śmiechu nad negacją, nie zaś jako parodia czy ironia (Adamczuk 2003). Te ostatnie są wyrazem

drwiącego, ośmieszającego, lekceważącego stosunku do innych i jako takie nie mogą mieć miejsca w działaniach pedagogicznych (Szumna 2010, s. 154).

TWÓRCZOŚĆ ROZUMIANA NIE JAKO WYNIK KONKRETNEJ DZIAŁALNOŚCI,
ALE JAKO TWÓRCZA OSOBOWOŚĆ

Samoaktualizującego się pedagoga specjalnego muszą cechować niestandardowe i innowacyjne działania, co ma szczególne znaczenie w rehabilitacji niepełnosprawnych. Twórczość w jego pracy to określona zdolność do poszukiwania, przetwarzania, przekształcania i modyfikowania każdej trudnej sytuacji, w jakiej znalazł się on sam oraz jego uczniowie i ich rodzice (Minczakiewicz 2008, s. 206). Każdy nauczyciel powinien dysponować umiejętnościami wyrażającymi zdolność do tworzenia czegoś nowego i oryginalnego oraz pobudzającymi predyspozycje do twórczości u dzieci (Blachnik-Gęsiarz 2008, s. 168). Twórczy charakter pracy pedagoga determinuje kreatywną postawę uczniów (Langier, Langier 2010, s. 210). Twórcze usposobienie będzie zatem potrzebną cechą, ułatwiającą realizację kompetencji kreatywnych będących elementem standardów zawodowych nauczycieli.

Bez ukształtowania postawy twórczej w sobie samym nauczyciel nie jest w stanie „skurczonemu” [...] dziecku, które nie ma odwagi do życia, stworzyć jasnej wizji przyszłości, żeby zaufało, żeby poczuło w sobie twórczą chęć do pracy (Grzegorzewska 1957).

ZDOLNOŚĆ DO PRZEZWYCIĘŻANIA DYCHOTOMII

U samoaktualizujących się pedagogów specjalnych dychotomie typu przyjemność–obowiązek, teoria–praktyka czy też sprawny–niepełnosprawny zostają pomyślnie rozwiązane, a przeciwieństwa te jawią się jako wewnętrznie połączone i wiążące się ze sobą w całość. Zdolność do przezwyciężania dychotomii to plastyczność poznawcza i akceptacja wieloznaczności. Brak tych umiejętności może stać się przyczyną negatywnych postaw wobec niepełnosprawności, których istnienie wśród pedagogów specjalnych stanowiłoby całkowitą blokadę w pracy edukacyjnej i rehabilitacyjnej w ogóle. Budowaniu takich dychotomii sprzeciwiała się już M. Grzegorzewska w znanych słowach: „Nie ma kaleki, jest człowiek”. Brak tolerancji na wieloznaczność, jako cecha warunkująca negatywne postawy wobec niepełnosprawnych, to efekt dysonansu poznawczego, pojawiającego się w sytuacji porównywania odmienności osób niepełnosprawnych w stosunku do własnej sprawnej osoby (Kossewska 2013). Samorealizujący się pedagog specjalny potrafi spojrzeć relatywnie na takie kluczowe w jego pracy kategorie pojęciowe, jak niepełnosprawność, postęp, rozwój, i każdorazowo definiować je ponownie w indywidualnym odniesieniu do każdego wychowanka.

Pedagog specjalny aktywnie uczestniczący w procesie samoaktualizacji, jak wynika z zarysowanej charakterystyki, łatwiej i skuteczniej realizuje formułowa-

ne wobec niego oczekiwania oraz wypełnia swoje kompetencje zawodowe. Jak pisze Guy Vattier (1991):

Wychowanie specjalne nie potrzebuje ani świętych, ani męczenników. Potrzebni są ludzie dbający o swoją równowagę, swoje zdrowie fizyczne i umysłowe, kochający życie i innych, żywiący prawdziwy szacunek dla osoby ludzkiej, zaczynając od własnej (za: Olszak 2001).

Samorealizujący się nauczyciel jest też lepiej postrzegany przez swoich wychowanków, rodziców i profesjonalistów, z którymi współpracuje. W badaniach prowadzonych wśród uczniów nad percepcją samoaktualizujących się i niesamoaktualizujących się nauczycieli ci pierwsi postrzegani byli dużo bardziej pozytywnie: jako silniej zaangażowani, troszczący się i zainteresowani sprawami uczniów (Murray 1972).

POZIOM SAMOAKTUALIZACJI NAUCZYCIELI SZKÓŁ SPECJALNYCH I OGÓLNODOSTĘPNYCH W BADANIACH EMPIRYCZNYCH

Poziom samoaktualizacji nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych ilustrują wyniki badań empirycznych przeprowadzonych za pomocą Skali Aktualizacji Siebie T. Witkowskiego (badania zrealizowała B. Cholewa w 2007 r.). Aktualizacja siebie jest tu rozumiana jako dążenie jednostki do rozwoju, własnego wzrostu. Skala ta składa się z 15 cech, które stanowią kryteria aktualizacji siebie. Cechy te zostały opisane w kontekście charakterystyki sylwetki samoaktualizującego się pedagoga specjalnego. Badana grupa nauczycieli liczyła 55 osób – 26 z nich to nauczyciele szkoły specjalnej, a 29 to nauczyciele szkoły ogólnodostępnej. Obie grupy były zróżnicowane wewnętrznie (nauczyciele różnych przedmiotów, pedagogzy).

Przeprowadzona analiza wyników badań uzyskanych w Skali Aktualizacji Siebie T. Witkowskiego pozwoliła stwierdzić, że większość respondentów uczestniczy w procesie samoaktualizacji w większym stopniu niż przeciętny. Ujmując globalne wyniki wszystkich 15 skal, można przyjąć następującą punktację i jej interpretację, opracowaną przez autora Skali, wskazującą na określone predyspozycje osobowości do samoaktualizacji:

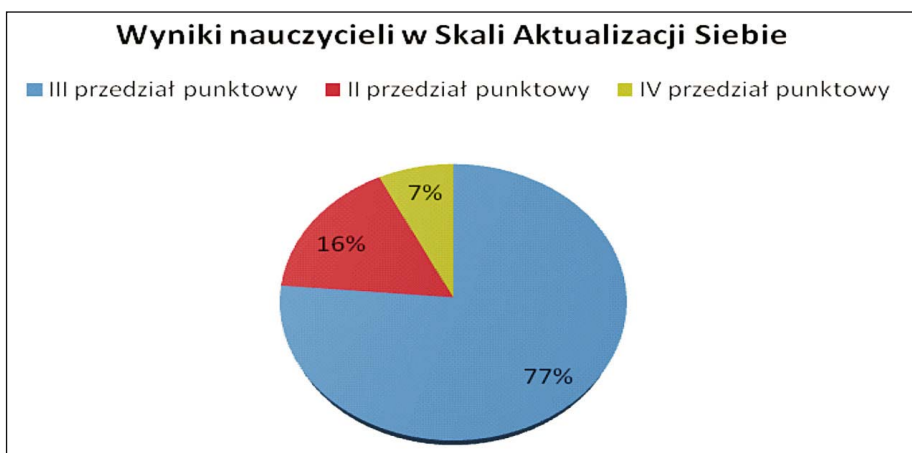
I przedział: 15–30 pkt – niespełnione lub spełnione w bardzo małym stopniu kryteria aktualizacji siebie;

II przedział: 31–45 pkt – osoba nie wykazuje ani większych możliwości aktualizacji siebie ani większych braków;

III przedział: 46–60 pkt – większy stopień obecności kryteriów samoaktualizacji w danej osobowości;

IV przedział: 61–75 pkt – osoba wskazuje bardzo dobre wyniki w zakresie kryteriów aktualizacji siebie.

Zdecydowana większość badanych (76,36 %) uzyskała ilość punktów mieszczącą się w przedziale III, co pozwala stwierdzić, że osoby te w większym stopniu niż przeciętny uczestniczą w procesie samoaktualizacji. Tylko 16,35 % badanych nauczycieli zakwalifikowało się do II przedziału, który wskazuje na to, że osoby te nie ujawniają tendencji w kierunku samoaktualizacji, ale też nie posiadają znaczących braków w tej formie rozwoju. Natomiast 7,27 % badanych można określić jako tych, którzy w wysokim stopniu samoaktualizują się i posiadają większość cech charakteryzujących jednostki skłonne do samorealizacji (wykres 1).



Wykres 1. Wyniki globalne nauczycieli w Skali Aktualizacji Siebie

Ogółem nauczyciele szkół specjalnych uzyskali średnio $M=51,5$ przy odchyleniu standardowym $SD=4,37$. Natomiast w grupie nauczycieli szkół ogólnodostępnych średnia punktów była niewiele niższa i wynosiła $M=49,7$ przy odchyleniu standardowym $SD=7,13$. Różnica między badanymi grupami była nieznaczna – 1,8 pkt (tabela 1).

Tabela 1. Testy istotności różnic między średnimi wynikami w zakresie samoaktualizacji

	Nauczyciele szkół specjalnych (n=26)		Nauczyciele szkół ogólnodostępnych (n=29)		x^1-x^2	T	df	p
	x^1	S	x^2	S				
Samoaktualizacja	51,5	4,37	49,7	7,13	1,8	1,084	53	>0,1

Różnice między badanymi grupami w zakresie wyników globalnych nie są istotne statystycznie. Oznacza to, iż poziom samoaktualizacji nauczycieli szkół specjalnych jest bardzo zbliżony do prezentowanego przez nauczycieli szkół

ogólnodostępnych (mimo uzyskania przez pedagogów specjalnych nieco wyższego średniego wskaźnika samoaktualizacji). Analizując średnie arytmetyczne w poszczególnych podskalach Skali Aktualizacji Siebie, można dostrzec niewielkie ich zróżnicowanie w badanych grupach (tabela 2).

Tabela 2. Średnie arytmetyczne wyników samoaktualizacji nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych w poszczególnych podskalach

Lp.	Cecha	Nauczyciele szkół specjalnych	Nauczyciele szkół ogólnodostępnych	$x^1 - x^2$
	Nazwa	x^1	x^2	
1.	Lokalizacja siebie w czasie	2,91	2,0	0,91
2.	Akceptacja siebie i innych	2,31	2,76	-0,45
3.	Stawianie na rzeczywistość	4,61	4,21	0,4
4.	Nastawienie na zadania	3,35	3,52	-0,17
5.	Kierowanie się od wewnątrz	2,92	4,07	-1,15
6.	Potrzeba odosobnienia	2,73	2,72	0,01
7.	Świeżość ocen	4,04	3,93	0,11
8.	Zdolność do przeżyć	4,42	4,14	0,28
9.	Udział w ogólnym myśleniu	3,46	2,55	0,91
10.	Otwartość na kontakt emocjonalny	4,15	3,0	1,15
11.	Wykluczenie etykietowania	1,2	1,9	-0,7
12.	Stawianie swemu życiu celów	4,42	3,9	0,52
13.	Poczucie pogody i humoru	3,61	3,52	0,09
14.	Twórczość	3,73	4,1	-0,37
15.	Zdolność do przezwycięzania dychotomii	3,81	3,38	0,43

Biorąc pod uwagę ocenę uzyskanych wyników badań dotyczących poziomu samoaktualizacji, jaki prezentują badani nauczyciele, okazuje się, że obie grupy nauczycieli – ze szkół specjalnych i ogólnodostępnych, w porównywalnym stopniu samoaktualizują się, a poziom, jaki osiągają w tym procesie, jest ponadprzeciętny.

Klimat i efektywność procesu edukacji uczniów zarówno w szkołach specjalnych, jak i ogólnodostępnych w dużej mierze determinuje osoba nauczyciela i jego umiejętności realizowania kompetencji zawodowych, jakie się mu przypisuje. Wielowymiarowy proces samoaktualizacji zdaje się pomocny w wielu płaszczyznach funkcjonowania zawodowego: od tych osobowościowych, przez merytoryczne, do organizacyjnych. Stąd też wysoki poziom zaangażowania w samorealizację będzie stwarzać solidny fundament dla wysokiej jakości pracy nauczycielskiej. Samoaktualizacja, samorealizacja, pojmowane jako proces nieustannego „stawania się” w zawodzie nauczyciela, pokazują, że nauczyciel skończony, nauczyciel doskonały to niekoniecznie nauczyciel dobry. Jak pisze M. Ło-

bocki (2003, s. 163), „jakakolwiek rezygnacja z samodoskonalenia jest zwykle równoznaczna z ewidentnym zaniżaniem swych kwalifikacji zawodowych i predyspozycji w życiu osobistym”. Aktualizowanie własnej osoby, aktualizowanie siebie w roli nauczyciela zachodzi nie tylko przez gromadzenie wiedzy naukowej, „ale także, może nawet przede wszystkim, za sprawą kształcenia siebie, swojej tożsamości oraz perspektywy postrzegania i interpretowania świata” (Marciniak 2008, s. 15). Procesualne ujęcie osoby nauczyciela jako bytu „stającego się”, „zobowiązanego” wobec podmiotu wychowania i wobec siebie, przenosi odpowiedzialność za aktualny obraz nauczyciela na jego osobę. Doskonalenie siebie w drodze samoaktualizacji to także forma czerpania przyjemności i odczuwania satysfakcji z pracy, co trafnie odzwierciedlają słowa M. Grzegorzewskiej:

Samokształcenie, kolego, to jakby cudowny drogowskaz, który Cię może wyprowadzić na jasną i szeroką drogę z dalekim horyzontem i szeroką przestrzenią! [...] to twórcza praca w dążeniu do świadomego życia, przeżyć, przemyśleń swojego własnego świata, swojego stosunku do człowieka, do ludzi, do pracy, do życia, do siebie samego! Jaką to siłę w życiu daje! (Grzegorzewska 1957).

BIBLIOGRAFIA

- Abd-El-Fattah S. M. (2010), *Longitudinal Effects of Pay Increase on Teachers' Job Satisfaction: A Motivational Perspective*, „Journal of International Social Research”, 3 (10).
- Adamczuk E. (2003), *Humor*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Adiele E. E., Abraham N. M. (2013), *Achievement of Abraham Maslow's Needs Hierarchy Theory among Teachers: Implications for Human Resource Management in The Secondary School System in Rivers State*, „Journal of Curriculum and Teaching”, 2 (1).
- Bartkowiec Z., Kowaluk M., Samujło M. (2007) (red.), *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, Lublin: Wyd. UMCS.
- Bilska E. (2004), *Jak Feniks z popiołów czyli syndrom wypalenia zawodowego*, „Niebieska Linia”, 4.
- Blachnik-Gęsiarz M. (2008), *Profil zawodowy współczesnego nauczyciela edukacji przedszkolnej XXI wieku*, [w:] U. Ordon, A. Pękala (red.), *Tradycja i nowoczesność w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Częstochowa: Wyd. im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza.
- Brzezińska A. I. (2008), *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*, [w:] E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Bydgoszcz: Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Cholewa B. (2007), *Samoaktualizacja a syndrom wypalenia zawodowego nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych* (niepubl. praca magisterska; promotor. Z. Palak), Lublin: UMCS.
- Czykwin E. (1998), *Samoświadomość nauczycieli*, Białystok: Wyd. E. Czykwin.
- Domański C. (2006), *W świecie hierarchii potrzeb*, „Charaktery”, 4.
- Doroszewska J. (1981), *Pedagogika specjalna*, Wrocław: Ossolineum.
- Dykcik W. (1998), *Pedagogika specjalna*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Fletcher S. J. (1998), *Attaining Self-Actualisation Through Mentoring*, „European Journal of Teacher Education”, 21 (1).

- Fontana D. (1998), *Psychologia dla nauczycieli*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Fraser N., Honneth A. (2005), *Redystrybucja czy uznanie? Debata polityczno-filozoficzna*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Gabrys K. (2009), *O wartościach terapeutycznych w praktyce wychowawczej pedagoga specjalnego*, „Chowanna”, 1 (32).
- Gajdzica A. (2008), *Kompetencje nauczyciela we współczesnej szkole*, [w:] Z. Gajdzica, J. Rottermund, A. Klinik (red.), *Uczeń niepełnosprawny i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły*, Kraków: Wyd. Impuls.
- Gaś Z. B. (2001), *Doskonalący się nauczyciel*, Lublin: Wyd. UMCS.
- Gołębiak D. (1998), *Zmiany edukacji nauczycieli, wiedza–biegłość–refleksyjność*, Toruń–Poznań: Edytor.
- Gurycka A. (1990), *Błąd w wychowaniu*, Warszawa: PWN.
- Grabowiec P. (2013), *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w pracy nauczyciela*, „Edukacja Humanistyczna”, 1 (28).
- Grochowalska M. (2013), *Nauczyciel małego dziecka w przestrzeniach edukacyjnych*, [w:] T. Parczewska, B. Bilewicz-Kuźnia (red.), *Edukacja przedszkolna w Polsce i na świecie*, Lublin: Wyd. UMCS.
- Grzegorzewska M. (1957), *Z notatek o nauczycielu wychowawcy*, „Szkoła Specjalna”, 3.
- Hall C. S., Lindzey G. (1998), *Teorie osobowości*, Warszawa: PWN.
- Janowska J. (2000), *Samoaktualizacja w teorii i praktyce kształcenia nauczycieli*, Lublin: Wyd. UMCS.
- Kirejczyk K. (1981) (red.), *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*, Warszawa: PWN.
- Koć-Seniuch G. (2001), *Kompetencje profesjonalne nauczyciela trzeciego tysiąclecia jako podstawa współdziałania z uczniami*, [w:] B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie współdziałania*, Kraków: Wyd. Impuls.
- Korzon A. (2008), *Kompetencje nauczyciela w świetle potrzeb ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkole masowej*, [w:] Z. Pałak (red.), *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*, Lublin: Wyd. UMCS.
- Kossewska J. (2013), *Spoleczeństwo wobec osób niepełnosprawnych – postawy i ich determinanty*, [w:] http://www.wsp.krakow.pl/biblio/pliki/kossewska_01.html (pobrano 23.10.2013).
- Kwiatkowska H. (1988), *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, Warszawa: PWN.
- Kwiatkowska H. (2005), *Tożsamość nauczycieli*, Gdańsk: GWP.
- Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*, Warszawa: Wyd. WaiP.
- Kunicka M. (2005), *Temporalne orientacje teleologiczne nauczycieli*, Kraków: Wyd. Impuls.
- Langier C., Langier J. (2010), *Kreatywność w działalności pedagogicznej nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] J. Szempruch, M. Błachnik-Gęsiarz (red.), *Profesjonalne funkcjonowanie nauczyciela*, Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej.
- Łobocki M. (2003), *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków: Wyd. Impuls.
- Marciniak Ł. T. (2008), *Stawanie się nauczycielem akademickim. Analiza symboliczno-interakcyjno-styczna*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, 4 (2).
- Masłow A. (2006), *Motywacja i osobowość*, Warszawa: PWN.
- Minczakiewicz E. M. (2008), *Aksjologiczny i społeczny wymiar służby nauczycielskiej w autopercepcji pedagogów specjalnych zatrudnionych w tradycyjnym i integracyjnym systemie kształcenia*, [w:] Z. Pałak (red.), *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*, Lublin: Wyd. UMCS.
- Murray E. (1972), *Students' perceptions of self-actualizing and non-self-actualizing teachers*, „Journal of Teacher Education”, 23 (3).
- Nerwińska E. (2012), *Psychospołeczne uwarunkowania bezpieczeństwa w szkole*, Warszawa: ORE.
- Okoń W. (1995), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- Olszak A. (2001), *Psychopedagogiczne kompetencje nauczycieli szkół specjalnych*, Lublin: Wyd. UMCS.
- Palak Z., Lubiarsz-Oleksiewicz D. (2008), *Kondycja pedagoga specjalnego w kontekście zespołu wypalenia zawodowego*, [w:] Z. Palak (red.), *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*, Lublin: Wyd. UMCS.
- Pańczyk J. (1991), *Pedagogika specjalna. Psychopedagogiczne i medyczne studium terminologiczne*, Warszawa: IWZZ.
- Papuda B. (2013), *Być nauczycielem w Europie – zawód w ocenie nauczycieli wybranych krajów europejskich*, [w:] E. Jakubiak-Zapalska, K. Kruszko (red.), *Rodzina, przedszkole i szkoła – środowiska wychowawcze dziecka*, Radom: Kolegium Nauczycielskie.
- Pietrasiański Z. (1977), *Kierowanie własnym rozwojem*, Warszawa: PWN.
- Prokopiuk W. (1998), *Samokształcenie nauczycieli w kontekście humanistycznego paradygmatu rozwoju człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo '69.
- Rogers C. R. (1991), *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, Wrocław: „Thesaurus – Press”.
- Rutkowiak J. (2007), *Jednostka w projekcie nowoczesnej formuły duchowości a neoliberalne upolitycznianie edukacji*, [w:] J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja–Moralność–Sfera Publiczna*, Lublin: Verba.
- Sekułowicz M. (2008), *Wypalenie zawodowe nauczycieli–pedagogów specjalnych a ich zawodowe kompetencje i pełnione role*, [w:] Z. Palak (red.), *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*, Lublin: Wyd. UMCS.
- Skorny Z. (1987), *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Strykowski W. (2005), *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „NEODIDAGMATA”, 27/28.
- Szczeplaniak P., Strelau J., Wrześniewski K. (1996), *Diagnoza stylów radzenia sobie ze stresem za pomocą polskiej wersji kwestionariusza CISS Endlera i Markera*, „Przegląd Psychologiczny”, 39.
- Szostak J. (2012), *Podmiotowość uczniów z zespołem Downa w polskim systemie szkolnictwa*, [w:] N. Majchrzak, N. Starik, A. Zduniak (red.), *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych zróżnicowań*, t. 2, Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- Szorc K. (2012), *Kształtowanie i doskonalenie kompetencji emocjonalnych nauczycieli szansą dla rozwoju podmiotowości w edukacji XXI wieku*, [w:] N. Starik, A. Zduniak (red.), *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych zróżnicowań*, Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- Szumna D. (2010), *Skuteczna komunikacja nauczyciel–uczeń*, [w:] J. Szempruch, M. Blachnik-Gęsiarz (red.), *Profesjonalne funkcjonowanie nauczyciela*, Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej.
- Wojciechowski A. (2004), *Terapia spotkania w Pracowni Rozwijania Twórczości Osób Niepełnosprawnych Zakładu Pedagogiki Specjalnej Instytutu Pedagogiki UMK*, Toruń: Wyd. UMK.
- Wyczęsany J. (1998), *Oligofrenopedagogika*, Kraków: Wyd. Impuls.
- Wysocka M. S. (2010), *Profesjonalny nauczyciel – fakty czy mity?* [w:] J. Szempruch, M. Blachnik-Gęsiarz (red.), *Profesjonalne funkcjonowanie nauczyciela*, Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej.
- Zaorska M. (2008), *Kompromis i ustępstwo w pracy pedagoga specjalnego*, [w:] Z. Palak (red.), *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*, Lublin: Wyd. UMCS.

SUMMARY

One of the components of a teacher's professional qualifications is the ability of self-actualization. The objective of the present article was to indicate how self-actualizing process is important in developing special teacher's competencies. Self-actualization is the highest need in Maslow theory which can be also fulfilled through pedagogical work. Self-actualizing person is characterized by a few traits like spontaneity, comfortable acceptance of self, others, nature, autonomy, fellowship with humanity, non-hostile sense of humor and so on. On the base of these traits the profile of self-actualizing special teachers was created using pedeutological literature. The empirical part of the article is showing the comparison of self-actualization level between special educational needs teachers and regular school teachers. Conclusions showed that there was not any significant difference and the level of self-actualization was above average in both groups of teachers.

Key words: self-actualization, special education teacher, teacher's professional qualifications, self-improvement.