



Anna Strumińska-Doktor

Państwowa Uczelnia Zawodowa
im. Ignacego Mościckiego w Ciechanowie

E-mail: anna.doktor@puzim.edu.pl
ORCID: orcid.org/0000-0001-7292-2352

Małgorzata Jagodzińska

Państwowa Uczelnia Zawodowa
im. Ignacego Mościckiego w Ciechanowie

E-mail: malgorzata.jagodzinska@puzim.edu.pl
ORCID: orcid.org/0000-0002-9741-4378

DOI: doi.org/10.13166/awsg/187756

**GOTOWOŚĆ NAUCZYCIELI DO EDUKACJI
WŁĄCZAJĄCEJ NA PRZYKŁADZIE WYBRANYCH
SZKÓŁ PODSTAWOWYCH**

**TEACHERS' READINESS FOR INCLUSIVE
EDUCATION: EXAMPLES FROM SELECTED
PRIMARY SCHOOLS**

Streszczenie: Celem głównym podjętych badań było określenie gotowości nauczycieli wybranych szkół podstawowych do edukacji włączającej. W badaniach posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, wykorzystano technikę ankiety. Zastosowano celowy dobór próby badawczej, co stanowiło gwarancję uzyskania optymalnych informacji z punktu widzenia celu badania. W badaniach wzięli udział nauczyciele posiadający zróżnicowany staż pracy w zawodzie oraz wszystkie stopnie awansu zawodowego.

Określone w pracy problemy badawcze dotyczyły poziomu przygotowania

szkół do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE), działań podejmowanych przez szkołę, służących wspieraniu uczniów z SPE oraz kwalifikacji nauczycieli w zakresie edukacji włączającej, efektów, jakie przynosi edukacja włączająca dla uczniów z SPE.

Na podstawie analizy wyników badań można stwierdzić, że edukacja włączająca przynosi korzyści dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Bez wątplenia wpływa na rozwój społeczny dziecka, rozwój emocjonalny oraz na wzrost wiedzy uczniów. Część nauczycieli zwraca jednak uwagę, że nie wszystkie dzieci przygotowane są do korzystania z edukacji włączającej.

SŁOWA KLUCZOWE: *edukacja włączająca, dziecko niepełnosprawne, nauczyciel wspomagający, kompetencje nauczycieli, ocena edukacji inkluzyjnej*

Abstract: The main aim of the research was to determine whether teachers working in chosen primary schools were ready for the inclusive education. The diagnostic poll method based on the survey technique was used in order to conduct the research. The nonprobability sampling of the research sample guaranteed obtaining the optimal information necessary for the purpose of the study. Teachers who took part in the research had various work experience, they represented various career advancement levels within the field of education.

The research problems mentioned in this work concerned: the level of schools' preparation for working with students with special educational needs (SEN), actions that were undertaken by the school in order to support students with SEN, teachers' qualifications in the field of inclusive education, and finally the benefits of inclusive education for students with SEN.

On the basis of the analysis of the research results, it can be concluded that inclusive education brings huge benefits to students with special educational needs. It undoubtedly influences children's social and emotional development as well as contributes to the broadening of their knowledge. However, some teachers point out that not all children are prepared to benefit from the inclusive education.

KEYWORDS: *inclusive education, disabled child, supporting teacher, teachers' competences, assessment of inclusive education*

GOTOWOŚĆ NAUCZYCIELI DO EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ NA PRZYKŁADZIE WYBRANYCH SZKÓŁ PODSTAWOWYCH

Edukacja włączająca jest podejściem do organizacji systemu oświaty oraz procesu kształcenia i wychowania, ukierunkowanym na wszechstronny rozwój wszystkich uczniów, nie tylko tych, którzy mają trudności w uczeniu się. Główną przesłanką takiego podejścia jest przeświadczenie, że każdy uczeń powinien w szkole osiągnąć sukces, na miarę swoich własnych możliwości. Tak rozumiana edukacja włączająca rozumiana jest jako edukacja wysokiej jakości dla wszystkich uczących się.

- Dzięki szkołom włączającym, dzieci mają szansę na funkcjonowanie w zróżnicowanym, bogatym środowisku, które na etapie kształtowania osobowości wzmacnia rozwój emocjonalny i buduje wiele pozytywnych wzorców i zachowań.
- Dzieci z różnymi potrzebami edukacyjnymi uczące się w jednej klasie zaczynają dostrzegać, że ludzie są różni, mają różne potrzeby i ograniczenia. Uczą się pomagania innym, ale też akceptowania swoich ograniczeń, radzenia sobie z porażkami, które są nieodłącznym elementem procesu uczenia się. Szkoła włączająca to taka szkoła, która jest wyczułona na potrzeby wszystkich uczniów.
- W tym miejscu należy zaznaczyć, iż edukacja włączająca często jest kojarzona z uczniami z niepełnosprawnościami lub uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którzy uczą się w klasie ze wszystkimi dziećmi. Coraz częściej używany jest również termin *inkluzja* – rozumiany jako edukacja włączająca, otwarta na potrzeby wszystkich uczniów, w tym osób z niepełnosprawnością, pochodzących z mniejszości narodowościowych, etnicznych czy wyznaniowych i innych pochodzących z grup defaworyzowanych (Szczepkowska, 2019, s. 3).
- Integracja ma wielu zwolenników. Uważają oni, że przebywanie w środowisku dzieci pełnosprawnych wynika z podstawowych praw człowieka. Niestety nie jest tak, że uczestnictwo w zajęciach razem z grupą rówieśniczą jest wystarczającym bodźcem rozwojowym. Integracja wymaga wiele pracy wszystkich grup biorących udział: nauczycieli, rodziców dzieci niepełnosprawnych i dzieci

zdrowych. To zróżnicowanie grup powoduje, że integracja jest bardzo różnie definiowana od strony teoretycznej, różnie oceniana oraz odbierana bezpośrednio.

- Przejście od integracji do edukacji włączającej rzeczywiście przybliżyło dzieci niepełnosprawne do grupy rówieśniczej. Ale są także negatywne strony edukacji włączającej.
- Dziecko, które ma przy sobie nauczyciela wspomagającego, którego zadaniem jest pomoc (dziecku z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego) w codziennym korzystaniu z edukacji na równi z innymi dziećmi – uświadamia sobie swoją odmienność się, własne trudności i dystans jaki dzieli go od bycia członkiem grupy.
- Większość krajów europejskich odchodzi od edukacji specjalnej, ale często zostawia sobie równoległą ścieżkę dla dzieci, które nie są w stanie funkcjonować w grupie rówieśniczej ze względu na dobro swoje lub innych dzieci. Wynika z tego, że edukacja włączająca nie jest rozwiązaniem dla wszystkich. Mimo tych wątpliwości Edukacja włączająca upowszechnia się w całej Europie i chociaż ten proces jest nieodwracalny, nie jest nurtem wewnętrznym spójnym. Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych w artykule 24. wskazuje na konieczność zapewnienia włączającego systemu kształcenia umożliwiającego integrację na wszystkich poziomach edukacji i w kształceniu ustawicznym, zwracając uwagę na dzieci niepełnosprawne, które nie mogą być wykluczane z bezpłatnej i obowiązkowej nauki w szkole podstawowej i średniej (Dz. U. 2012, poz. 1169). Zagadnienie kształcenia nauczycieli znajduje się wśród priorytetów polityki prowadzonej w Europie i na świecie; coraz bardziej docenia się też rolę nauczycieli – a zatem i kształcenia nauczycieli – w procesie tworzenia bardziej włączającego systemu edukacji. Światowy raport o niepełnosprawności podkreśla, że *właściwe kształcenie nauczycieli szkół ogólnodostępnych jest niezwykle ważne, gdyż ma im zapewnić poczucie kompetencji i umiejętności – niezbędne do nauczania grup uczniów o zróżnicowanych potrzebach*; następnie, Raport zwraca uwagę na potrzebę ukierunkowania kształcenia nauczycieli na postawy i wartości, a nie jedynie na umiejętności i wiedzę (Światowa Organizacja zdrowia, 2011, s. 222). Edukacja włączająca

opiera się na uznaniu prawa każdego człowieka (szczególnie dzieci i młodzieży) do edukacji o wysokiej jakości. Odnosi się do następujących wartości: docenianie różnorodności uczniów; wspieranie każdego ucznia w osiąganiu postępów w nauce; nastawienie na współpracę z innymi profesjonalistami i rodzicami; docenianie wartości własnego rozwoju zawodowego i uczenia się przez całe życie (Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, 2012, s. 8-9).

- Edukacja włączająca ma problem definicyjny. Można za Göransson i Nilholm wskazać kilka sposobów definiujących edukację włączającą (Göransson, Nilholm, 2014, s. 265-280). Pierwszy sposób rozumie edukację włączającą jako umieszczanie uczniów niepełnosprawnych w klasach i szkołach ogólnodostępnych, to rozumienie łączy się z miejscem kształcenia. Innym rozumieniem jest włączenie jako zaspokajanie potrzeb społecznych i edukacyjnych uczniów niepełnosprawnych, a kolejne ujęcie dotyczy zaspokajania potrzeb społecznych i edukacyjnych potrzeb wszystkich uczniów, zarówno niepełnosprawnych jak i zdrowych. Można także definiować włączanie jako tworzenie społeczności.
- Uczeń niepełnosprawny w szkole ma coraz większe zaplecze w postaci przygotowanych nauczycieli, pomocy dydaktycznych i specjalistów, aby czuć się w szkole dobrze. Temat osób z niepełnosprawnością nie jest już tematem tabu, pojawia się w mediach, ale nie jest obcy w dyskusjach na różnych szczeblach rządowych, samorządowych i prywatnych. Efektem tych rozważań jest wyraźna zmiana postaw wobec tych osób – od ich dyskryminacji, poprzez izolowanie i separowanie, aż do postawy integracji (Przybylski, 2010).
- Polska szkoła znajduje się w procesie przemian w edukacji zmierzających do upowszechnienia kształcenia uczniów w systemie edukacji włączającej, podążając za ideami europejskimi. Ma to odzwierciedlenie w przepisach Prawa Oświatowego, a mianowicie nowe regulacje dotyczą, między innymi standaryzacji zatrudniania specjalistów w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych (Dz. U. z 2022, poz. 1116). Celem zmian oświatowych opisanych w ustawie jest dążenie do poprawy dostępu do pomocy udzielanej jak najwcześniej oraz jak

- najbliżej dziecka, co zarazem ma ograniczyć bariery utrudniające jego wszechstronny rozwój i uczenie się. Na mocy ustawy tworzone są w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych oraz integracyjnych stanowiska specjalistów, w tym nowe stanowisko pedagoga specjalnego, który będzie wspierał nauczycieli oraz realizował specjalistyczne zajęcia bezpośrednio z uczniami. („Art. 42d. 1. W przedszkolu niebędącym przedszkolem specjalnym, w szkole podstawowej, liceum ogólnokształcącym, technikum i branżowej szkole I stopnia, niebędących szkołami specjalnymi, w szkole artystycznej realizującej kształcenie ogólne w zakresie szkoły podstawowej lub liceum ogólnokształcącego oraz w zespole, w skład którego wchodzi to przedszkole lub ta szkoła, zatrudnia się nauczycieli pedagogów, pedagogów specjalnych, psychologów, logopedów lub terapeutów pedagogicznych) (Dz. U. z 2022, poz. 1116). Jednocześnie zaczęły obowiązywać nowe standardy zatrudniania nauczycieli pedagogów, pedagogów specjalnych, psychologów, logopedów i terapeutów pedagogicznych zarówno w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych, jak i integracyjnych (Dz.U. 2022 poz. 116). Szczegółowe rozwiązania w tym zakresie zostały opisane w komunikacie MEiN (Komunikat MEiN). W standardach określono minimalną łączną liczbę nauczycieli pedagogów, pedagogów specjalnych, psychologów, logopedów oraz terapeutów pedagogicznych, która będzie musiała być zapewniona w publicznych i niepublicznych: przedszkolach niebędących przedszkolami specjalnymi; szkołach podstawowych, liceach ogólnokształcących, technikach oraz branżowych szkołach I stopnia, które nie są szkołami specjalnymi; szkołach artystycznych realizujących kształcenie ogólne w zakresie szkoły podstawowej lub liceum ogólnokształcącego; zespołach, w skład których wchodzi wymienione wyżej przedszkola lub szkoły.
- Ministerstwo Edukacji i Nauki ma nadzieję, że dzięki wprowadzanym zmianom, zwiększy się liczba zatrudnionych nauczycieli specjalistów z obecnych ok. 22 tys. do 51 tys., czyli o 143%., a kolejny wzrost zatrudnienia specjalistów będzie możliwy już od 1 września 2024 r. Wprowadzenie standardów podzielono na dwa etapy: w etapie I – od 1 września 2022 r. do 31 sierpnia 2024 r. – będą obowiązywały

niższe, przejściowe wartości standardów, a w etapie II – od 1 września 2024 r. zostaną wprowadzone docelowe wartości standardów.

Badania związane z innym traktowaniem uczniów niepełnosprawnych i procesem włączania w proces edukacyjny prowadzone są od wielu lat (Cytowska, 2016, s. 189-213). Osoby zajmujące się problematyką włączania, szczególnie rodzice, nauczyciele i dyrektorzy szkół wyrażają pogląd, że sukces we włączaniu uczniów z niepełnosprawnością zależy przede wszystkim od zapewnienia im wsparcia specjalistów, czyli nauczycieli pedagogów specjalnych oraz różnego rodzaju terapeutów (Gajdzica, 2013). Nauczyciel szkoły włączającej każdego dnia współpracuje z innymi specjalistami zajmującymi się dzieckiem (personalem medycznym, specjalistami z zakresu psychologii i pedagogiki, terapeutami, asystentami, tłumaczami języka migowego itp.). Nabycie umiejętności współpracy, zarówno z innymi nauczycielami, specjalistami oraz rodzicami jest postrzegane właśnie jako kluczowy element kształcenia nauczycieli (Goldstein, Warde, Rody, 2013, s. 554-568.). Nauczyciel jest bardzo ważnym ogniwem sukcesu uczniów, a szczególnie ucznia mającego specjalne potrzeby edukacyjne. Kluczowe dla pracy nauczyciela w zróżnicowanych oddziałach klasowych jest dostosowywanie i modyfikowanie podstawy programowej:

- tworzenie programów nauczania dostosowanych do potrzeb uczniów,
 - uwzględnianie zasad uniwersalnego projektowania w pracy z uczniem,
 - elastyczne zasady oceniania pracy ucznia,
 - systematyczna ewaluacja własnej pracy jako nauczyciela każdego z uczniów,
 - budowanie własnych zasobów pracy z uczniem ze SPE w czasie szkoleń i warsztatów,
 - współpraca ze specjalistami,
 - współpraca z rodzicami (Domagała-Zyśk, 2019).
- Bardzo ważna jest współpraca z rodzicami. Często mówimy o triadzie: Uczeń-Rodzic-Nauczyciel, gdyż aktywność wszystkich tych trzech grup

umożliwi drogę do sukcesu. Nauczyciel musi być przekonany o skuteczności edukacji włączającej, być otwarty na zmiany i innowacyjne rozwiązania wspierające potrzeby ucznia.

- Kształcenie nauczycieli dla włączającego systemu edukacji powinno przede wszystkim zakładać takie samo rozumienie pojęcia *włączenie* przez wszystkich uczestników tego procesu: kandydatów do zawodu nauczyciela, pracowników uczelni wyższych kształcących kadry nauczycielskie, administrację publiczną odpowiadającą za edukację, dyrektorów szkół i placówek oświatowych rekrutujących nowych pracowników i oceniających tych, którzy już pracują, rodziców uczniów (zarówno tych ze specjalnymi potrzebami, jak też tych bez takich potrzeb) oraz dzieci i młodzież w różnym wieku, ze zróżnicowanymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi (Domagała-Zyśk, 2019).
- Włączenia nie zbudują nauczyciele o postawach segregacyjnych, unikający współpracy, nastawieni tylko na własny rozwój i sukces. W pracy nauczyciela włączającego ważne są kompetencje społeczne: umiejętność pracy w zespole, zdolność do refleksji w praktyce, pozytywne nastawienie do życia, przekonanie, że każdy uczeń może uczyć się i osiągać sukcesy (European Union, Council of Europe, The University of Edinburgh, PH Zurich. 2014). Przygotowanie merytoryczne bez gotowości mentalnej nie pozwoli na powodzenie idei edukacji włączającej. Nauczyciel współczesnej szkoły musi nabyć przekonanie, że szkoła jest dla wszystkich uczniów, a różnorodność w obszarze zdrowia, uzdolnień, różnych kultur jest elementem wzbogacającym wszystkich uczestników procesu edukacyjnego. Często barierą są wątpliwości związane z przygotowaniem do pracy z uczniami mającymi specjalne potrzeby edukacyjne. Aby w pełni zaakceptować idee edukacji włączającej nauczyciele posiadać przekonanie o swoich kompetencjach w tym zakresie oraz wsparciu zespołu specjalistów.
- Ważna jest także dobra znajomość metodyki nauczania, psychologii rozwoju ucznia i uczenia się. Istotne znaczenie mają także szkolenia/zajęcia budujące zespół nauczycielski – teatr, drama, wspólne działania w czasie wolnym (European Union, Council of Europe, The University of Edinburgh, PH Zurich. 2014). Należy zwrócić uwagę na

fakt, że zagadnienia związane z kształceniem nauczycieli są niezwykle złożone. Najwyższa pora porzucić dyskusje wokół uproszczonych dychotomii takich jak: teoria/praktyka, zawód/rzemiosło, umiejętności/wiedza, szkolenia/edukacja, zatrudniony w szkole/zatrudniony na uczelni. Nadszedł czas, by przejść do kolejnego etapu budowania nowego modelu kształcenia nauczycieli w oparciu o współpracę, akceptację różnorodności, skuteczną komunikację i dzielenie się posiadanymi zasobami (Donnelly, 2011, s. 92).

W kontekście powyższych racji, zagadnienie gotowości nauczycieli do edukacji włączającej jest niezwykle ważne, interesujące i warte dogłębnego poznania.

Celem przeprowadzonego badania było poznanie opinii nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na temat edukacji włączającej realizowanej w szkołach ogólnodostępnych. Badanie zostało przeprowadzone na próbie 156 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Zastosowano sondaż diagnostyczny, jako technikę – ankietę. Kwestionariusz papierowy wypełniło 99 nauczycieli szkół podstawowych w Warszawie i Białymstoku, a w formie elektronicznej 57 nauczycieli ze szkół warszawskich (łącznie przeanalizowano dane z 156 kwestionariuszy).

Grupa badawcza z założenia miała być zróżnicowana, stąd różna jest lokalizacja placówek oświatowych, w których pracowali respondenci.

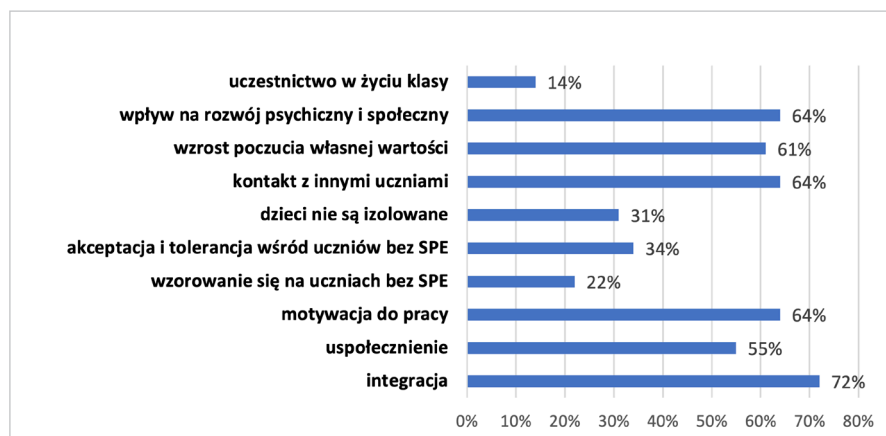
Zebrany materiał pozwolił na uzyskanie odpowiedzi na postawione problemy badawcze:

1. Jak nauczyciele oceniają swoje przygotowanie do realizacji edukacji włączającej?
2. Jak nauczyciele oceniają efekty realizowanej edukacji włączającej?
3. Jak nauczyciele ocenią proces integracji uczniów niepełnosprawnych w klasowej grupie rówieśniczej?

Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej w większości uważają, że uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych powinni uczyć się wspólnie z innymi uczniami w szkołach ogólnodostępnych, na co skazało 54% badanych. Jednak duża grupa, aż 37% jest innego zdania, 9% nauczycieli nie miało zdania w tej sprawie. Także 54% badanych oceniła pozytywnie przygotowanie

szkół do realizacji nauczania uczniów ze specjalnymi problemami edukacyjnymi. Argumentami przemawiającymi za wspólną edukacją, zdaniem nauczycieli są: integracja wskazana przez 72% respondentów, wysokie notowania mają także: wpływ na rozwój psychiczny, kontakt z innymi uczniami i motywacja do pracy (Wykres 1.). Tylko 14% zwróciło uwagę na pozytywny element jakim jest uspołecznienie wyrażające się uczestnictwem w życiu klasy.

WYKRES 1. Argumenty przemawiające za nauką dzieci z SPE w szkołach ogólnodostępnych

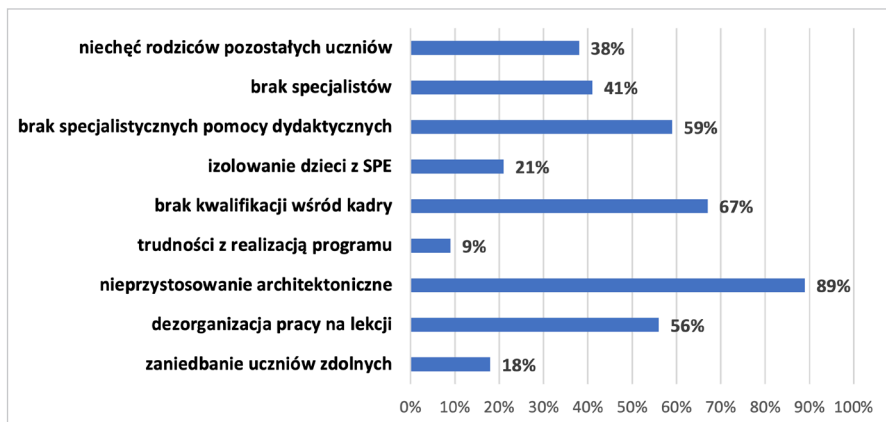


*/ Dane nie sumują się (wielokrotny wybór)

Źródło: badania własne

Osoby, które są zdania, że dzieci z SPE nie powinny się uczyć w szkołach ogólnodostępnych argumentują swoje stanowisko następująco (Wykres 2.): nieprzystosowania architektoniczne (89%), brak kwalifikacji wśród kadry dydaktyczno-wychowawczej pracującej w szkołach ogólnodostępnych (67%), brak specjalistycznych pomocy dydaktycznych (59%). Pojawiają się również odpowiedzi: dezorganizacja pracy na lekcjach, brak specjalistów, niechęć rodziców pozostałych dzieci i zaniedbania uczniów zdolnych.

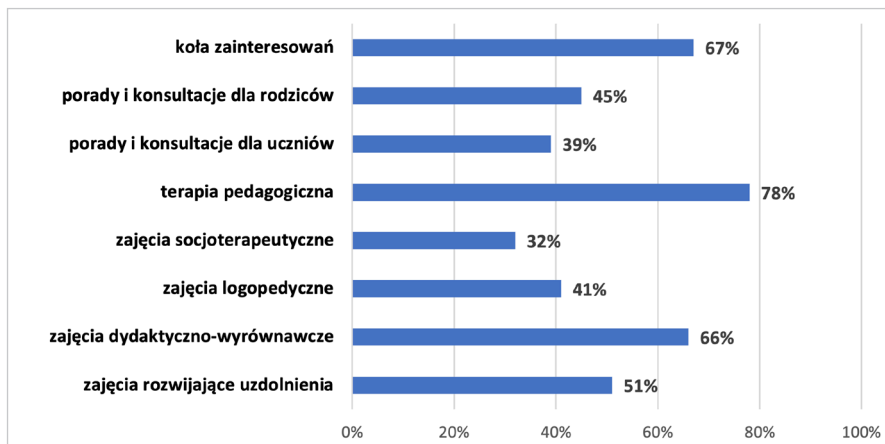
WYKRES 2. Argumenty przeciwko nauczaniu dzieci z SPE w szkołach ogólnodostępnych



*/ Dane nie sumują się (wielokrotny wybór)

Źródło: badania własne

W szkołach jest realizowana pomoc psychologiczno-pedagogiczna, która ma wesprzeć potencjał rozwojowy uczniów oraz stworzyć im warunki aktywnego udziału w życiu szkoły, klasy i szerszej społeczności. Jest ona realizowana w ciągu roku szkolnego, w bieżącej pracy z uczniem, przez nauczycieli i specjalistów szkolnych. W badanych szkołach najczęściej występującą formą pomocy jest prowadzenie zajęć z terapii pedagogicznej (78%) (Wykres 3.). Duży odsetek badanych wskazuje na koła zainteresowań (67%) i na zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze (66%). Co trzeci nauczycieli wskazał na zajęcia socjoterapeutyczne organizowane w badanych szkołach.

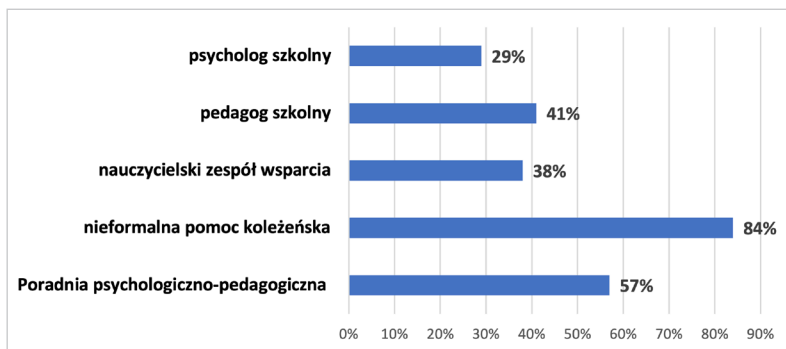
WYKRES 3. *Formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej stosowane w szkole*

*/ Dane nie sumują się (wielokrotny wybór)

Źródło: badania własne

Wśród podmiotów wspierających pracę nauczycieli z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na pierwszym miejscu wyłania się nieformalna pomoc koleżeńska (84%). Niemal co drugi ankietowany wskazuje poradnię psychologiczno-pedagogiczną, 41% pedagoga szkolnego, 38% nauczycielski zespół wsparcia, a 29% psychologa szkolnego. (Wykres 4.).

WYKRES 4. Podmioty udzielające pomocy nauczycielom w pracy z uczniem z SPE



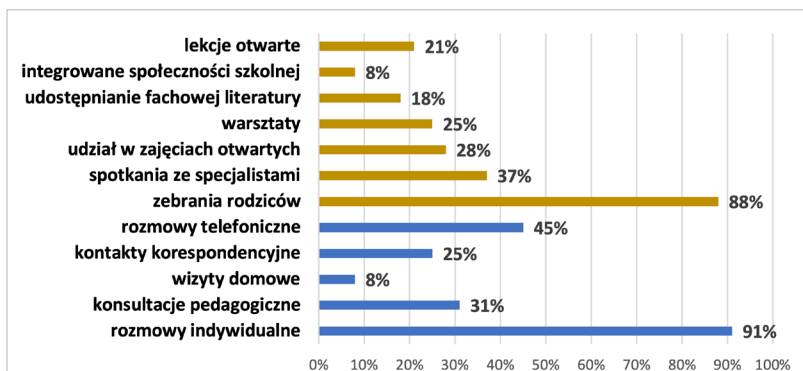
*/ Dane nie sumują się (wielokrotny wybór)

Źródło: badania własne

W pracy z uczniami z SPE dużą rolę odgrywa współpraca z rodzicami tych dzieci. Wśród form współpracy najbardziej atrakcyjne, w opinii respondentów, są rozmowy indywidualne (91%), zebrania z rodzicami (88%), rozmowy telefoniczne (45%) i spotkania ze specjalistami (37%).

W mniejszym stopniu są prowadzone lekcje otwarte, konsultacje pedagogiczne i spotkania integracyjne. Dane, (Wykres 5.).

WYKRES 5. Formy współpracy nauczycieli z rodzicami uczniów z SPE (zbiorowe i indywidualne)

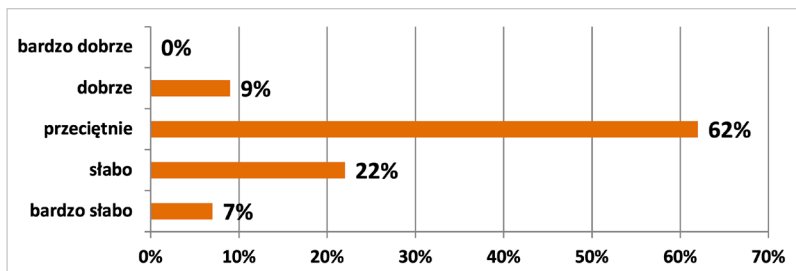


*/ Dane nie sumują się (wielokrotny wybór)

Źródło: badania własne

Nauczyciele uczestniczący w badaniu bardzo nisko (aż 91%) oceniają własne przygotowanie do realizacji zadań wynikających z pracy z uczniem z SPE (Wykres 6.): odpowiedzi przeciętnie udzieliło 62% badanych, słabo – 22%, bardzo słabo – 7%. Tylko 9% ankietowanych wskazało odpowiedź dobrze.

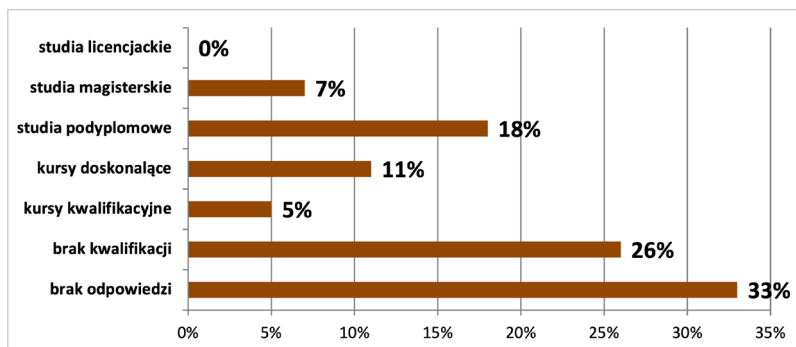
WYKRES 6. Ocena własnego przygotowania do realizacji zadań wynikających z pracy, z uczniem, z SPE



Źródło: badania własne

Niski odsetek ankietowanych posiada kwalifikacje do pracy z uczniami z SPE. Brak kwalifikacji wskazało 26% nadanych, a 33% nie udzieliło odpowiedzi. (Wykres 7.).

WYKRES 7. Kwalifikacje nauczycieli do pracy z uczniem z SPE



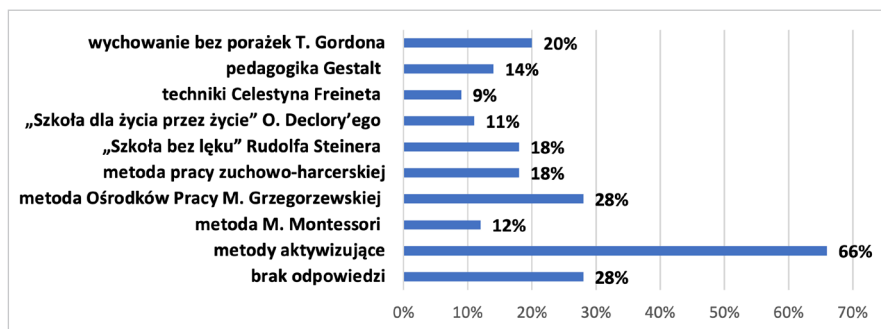
*/ Dane nie sumują się (wielokrotny wybór)

Źródło: badania własne

Opisane i zaprezentowane na wykresach 6 i 7 dane empiryczne są zgodne z istniejącą już wiedzą na ten temat. Zdaniem Szczepkowskiej, jednym z wyzwań, a jednocześnie ograniczeń, we wdrażaniu inkluzji w szkołach są trudności realizacyjne, u podstaw których leżą kwalifikacje zawodowe i kompetencje nauczycieli. Obecnie duża część nauczycieli nie czuje się gotowa na przyjęcie ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do klasy, w której uczy. Najwięcej trudności sprawia realizacja założeń edukacji włączającej na kolejnych etapach edukacyjnych następujących po edukacji wczesnoszkolnej (. Szczepkowska, 2019, s. 5).

Zdaniem ankietowanych, w największym stopniu w pracy z uczniami z SPE stosowane są metody aktywizujące (66%) oraz metoda ośrodków Pracy M. Grzegorzewskiej (28%). Należy się zastanowić nad danymi empirycznymi dotyczącymi dużego odsetka nauczycieli (28%), którzy nie udzielili odpowiedzi na pytanie dotyczące metod pracy z uczniami z SPE. Prawdopodobnie nie posiadają wiedzy na temat metod pracy, nie stosują ich, pracują intuicyjnie. (Wykres 8.).

WYKRES 8. *Metody stosowane w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*



*/ Dane nie sumują się (wielokrotny wybór)

Źródło: badania własne

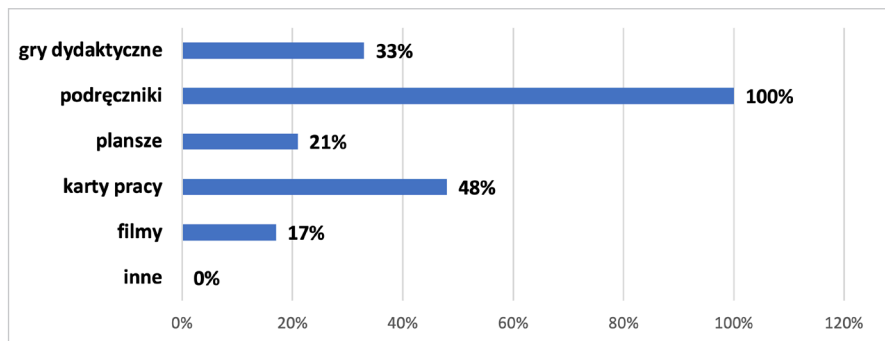
Dane zaprezentowane na wykresie 8. różnią się od opinii, na ten sam temat, otrzymanych od nauczycieli z województwa podkarpackiego, opisanych w badaniach K. Barłóg (Barłóg, 2018, s. 439). Autorka prezentuje dane, które wskazują na fakt, że najczęściej stosowanymi przez nauczycieli metodami

w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są: metoda dobrego startu Bogdanowicz (60,0%), metoda Sherborne (36,7%) i analiza zachowania, metody wspomagające proces terapeutyczny: dogoterapia, hipoterapia, muzykoterapia, arteterapia, metoda integracji sensorycznej, metoda Montessori, ośrodków pracy Grzegorzewskiej oraz alternatywne i wspomagające metody komunikacji.

Co prawda, w niniejszych badaniach ankietowani wymieniają metody aktywne, które z definicji obejmują metody wymieniane w badaniach na Podkarpaciu. Jednak takie uogólnienie może wskazywać na brak wiedzy na temat konkretnych metod wykorzystywanych w pracy z uczniami z SPE.

W pracy z uczniami z SPE, jako środki dydaktyczne stosowane są głównie podręczniki (100%), karty pracy (48%) i gry dydaktyczne (33%). W małym stopniu w procesie dydaktyczno-wychowawczym wykorzystywane są nowe media, wskazano jedynie filmy (17%). Dane, (Wykres 9.).

WYKRES 9. Środki dydaktyczne wykorzystywane we własnej pracy

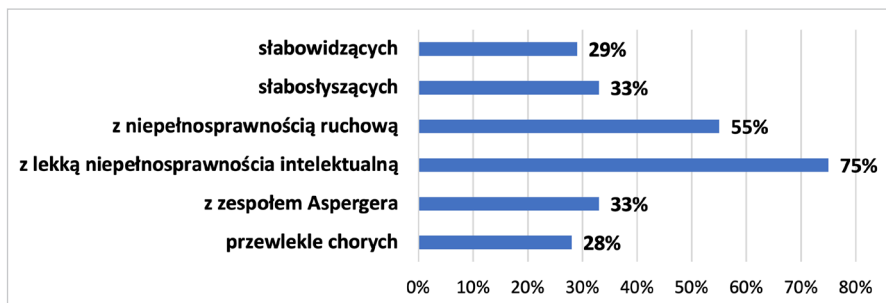


*/ Dane nie sumują się (wielokrotny wybór)

Źródło: badania własne

Zdaniem ankietowanych, największe szanse na udział w edukacji włączającej mają uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (75%), następnie uczniowie z niepełnosprawnością ruchową (55%), uczniowie słabosłyszący (33%), uczniowie z zespołem Aspergera (33%). (Wykres 10.).

WYKRES 10. Ocena szans uczniów SPE na powodzenie w edukacji włączającej

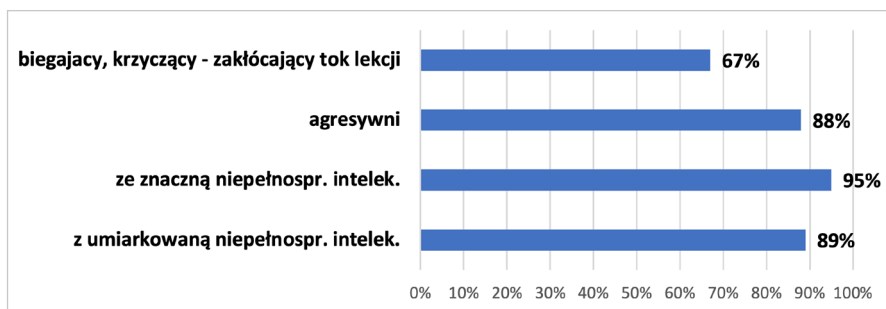


*/ Dane nie sumują się (wielokrotny wybór)

Źródło: badania własne

Natomiast niewielkie szanse na udział w edukacji włączającej mają uczniowie ze znaczną niepełnosprawnością intelektualną (95%), uczniowie z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną (89%), uczniowie agresywni (88%), pobudliwi – zakłócający lekcje (67%). (Wykres 11.).

WYKRES 11. Uczniowie, którzy mają niewielkie szanse na udział w edukacji włączającej



*/ Dane nie sumują się (wielokrotny wybór)

Źródło: badania własne

WNIOSKI

- Nauczyciele realizujący edukację włączającą oceniają swoje przygotowanie do pracy z uczniem z SPE jako przeciętne.
- Około 40% posiada studia magisterskie, podyplomowe i kursy kwalifikacyjne w zakresie edukacji włączającej. Niestety co trzeci nauczyciel nie odpowiedział na to pytanie, a aż 26% respondentów stwierdziła, że nie ma kwalifikacji do pracy z uczniem z SPE.
- Edukacja włączająca przynosi korzyści dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wpływa na rozwój społeczny dziecka, motywację do pracy, wzrost poczucia własnej wartości i integrację w grupie.
- Zasygnalizowano, że nie wszystkie dzieci mają predyspozycje do edukacji włączającej, nie mają możliwości w pełni z niej korzystać i mogą uniemożliwić edukację pozostałym uczniom.

Mówiąc o edukacji włączającej, warto podkreślać najważniejsze korzyści płynące z jej wprowadzenia. Na część z nich zwraca uwagę Marek Tarwacki, dyrektor wzorcowej szkoły realizującej edukację włączającą (Tarwacki, 2015):

- szkoła podnosi jakość i liczbę usług edukacyjnych świadczonych wobec wszystkich uczniów;
- zmieniają się postawy uczniów przebywających na co dzień z niepełnosprawnymi koleżankami i kolegami;
- uczęszczanie do szkoły sprzyja usamodzielnianiu i ułatwia start w dorosłe życie;
- zmniejszają się koszty społeczne (mniejsza liczba uczniów w szkołach specjalnych, w nauczaniu indywidualnym).

Ważne jest, aby w swych działaniach pracownicy szkoły dbali o to, by stwarzać warunki i szanse wszystkim uczniom – bez względu na ich specyficzną sytuację rodzinną czy ograniczenia wynikające ze specjalnych potrzeb edukacyjnych (Szkoły Aktywne w Społeczności, 2016). Warto, aby szkoły zabiegały o to, by wszyscy członkowie społeczności mieli swobodny dostęp do nauczania i usług wspierających. W ten sposób szkoła przyczynia się do scalania społeczności, pomaga jej członkom zdobywać wiedzę o sobie nawzajem i harmonijnie współistnieć.

BIBLIOGRAFIA**AKTY PRAWNE**

- Ustawa z dnia 12 maja 2022 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2022, poz. 1116.
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych Dziennik Ustaw Dz.U.2012.1169
- World Report on Disability (Światowy raport o niepełnosprawności). World Health Organisation (Światowa Organizacja Zdrowia), Geneva: WHO 2011, s. 222.

WYDAWNICTWA ZWARTE

- Barłóg, K. (2018). *Metody i strategie w edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Edukacja – Technika – Informatyka nr 4/26/2018.
- Cytowska, B. (2016). Przegląd badań empirycznych nad inkluzją w edukacji. *Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych* 2016, 22(1).
- Gajdzica, Z. (2013). Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klas integracyjnych jako przyczynek do poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls. Kraków.
- Goldstein, P., Warde, B., Rody, C. (2013). *Students with disabilities in general education classrooms: implications for teacher preparation programs*. *Teacher Education and Practice* 2013.26(3).
- Domagała-Zyśk, E. (2019). *Kształcenie nauczycieli w kontekście edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – przegląd doświadczeń zagranicznych, Raport opracowany w ramach projektu Ministerstwa Edukacji Narodowej pn. Wspieranie edukacji włączającej w Polsce (Supporting the improvement of quality inclusive education in Poland)*, realizowanego w ramach Programu Wsparcia Reform Strukturalnych Komisji Europejskiej we współpracy z Europejską Agencją do spraw Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (European Agency for Special Needs and Inclusive Education). MEN Warszawa.
- Mappiig exisitig quality iiclusive educatoi traiiig programmes withii South East Europe regioi. Report ii the project Regioial support for iiclusive educatoi. (2014). European Union/Council of Europe/ The University of Edinburgh/ PH Zurich.
- Materiały z programu *Szkoły Aktywne w Społeczności* – standard integracja społeczna. Międzynarodowe Standardy Szkół Aktywnych w Społeczności 2016.
- Przybylski, K. (2010). *Znaczenie terminu osoba niepełnosprawna – ku edukacyjnym i społecznym warunkom integracji osób niepełnosprawnych*. *Niepełnosprawność*, 3/2010.
- Szczepkowska, K. (2019). *Edukacja włączająca – szanse i wyzwania*, ORE, Warszawa.
- Donnelly, V. (2011). *Teacher education preparing for education inclusive in europe– Challenges and Opportunities (Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej Wyzwania i szanse)* European Agency for Development in Special Needs Education.

ZASOBY INTERNETU

Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej 2012, s. 8-9.
<https://www.european-agency.org/> (dostęp:10.02.2023)

Göransson, K., Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – A critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, •Taylor & Francis 29(3), 265-280. [https://scholar.google.com/scholar?q=G%C3%B6ransson,%20K.,%20Nilholm,%20C.%20\(2014\).%20Conceptual%20diversities%20and%20empirical%20shortcomings%20%E2%80%93%20A%20critical%20analysis%20of%20research%20on%20inclusive%20education.%20European%20Journal%20of%20Special%20Needs%20Education,%2029\(3\),%20265%E2%80%92280](https://scholar.google.com/scholar?q=G%C3%B6ransson,%20K.,%20Nilholm,%20C.%20(2014).%20Conceptual%20diversities%20and%20empirical%20shortcomings%20%E2%80%93%20A%20critical%20analysis%20of%20research%20on%20inclusive%20education.%20European%20Journal%20of%20Special%20Needs%20Education,%2029(3),%20265%E2%80%92280).

Przepisy określające standardy zatrudniania nauczycieli specjalistów – Komunikat MEi N, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/przepisy-okreslajace-standardy-zatrudniania-nauczycieli-specjalistow> (dostęp, 12 01 2023)

Tarwacki M., *Edukacja włączająca – przyszłość polskiej edukacji*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015, dostępny online: https://www.ore.edu.pl/?s=Edukacja+w%C5%82%C4%85czaj%C4%85ca+%E2%80%93+przysz%C5%82o%C5%9B%C4%87+polskiej+edukacji&res_type=zasoby [dostęp: 10.02.2023].