

Gotowość szkół województwa świętokrzyskiego do edukacji włączającej – wyniki badań

Readiness of schools from the Świętokrzyskie Voivodeship to inclusive education – research results

Streszczenie: Edukacja włączająca jest propozycją systemowej zmiany w kształceniu osób z niepełnosprawnością czy innymi utrudnieniami w rozwoju. Wiedza społeczna na jej temat jest ciągle niedostateczna i stanowi obszar mało rozpoznany. Zbyt często edukację włączającą kojarzymy wyłącznie z udziałem dziecka w szkolnictwie ogólnodostępnym. Tymczasem jest to zjawisko bardziej złożone, którego rozpoznanie i zrozumienie kształtuje się na bazie doświadczeń, analiz wyników badań oraz osobistej refleksji. Celem artykułu jest prezentacja wyników badań w obszarze edukacji włączającej, które były realizowane na terenie województwa świętokrzyskiego. Miały one charakter sondażowy i koncentrowały się na ocenie gotowości szkół podstawowych do edukacji inkluzyjnej. Przedstawione wyniki stanowią fragment szerszych badań tematycznych i są osadzone w społecznej koncepcji niepełnosprawności, która zakłada, iż to szkoła winna być przygotowana do przyjęcia ucznia z ograniczeniami rozwojowymi, a nie uczeń zobowiązany jest dostosować się do warunków szkoły.

Słowa kluczowe: *edukacja inkluzyjna, uczeń, pomoc, wsparcie, szkoła*

Abstract: Inclusive education is a proposal of a systemic change in the education of people with disabilities or other difficulties in development. Social knowledge about it is still inadequate and is an area that is hardly recognized. Too often, we associate inclusive education only with the participation of a child in mainstream education. Meanwhile, it is a more complex phenomenon whose recognition and understanding is shaped on the basis of experience, analysis of research results and personal reflection. The aim of the article is to present the results of research in the field of inclusive education, which were implemented in the province of Świętokrzyskie. They were surveys and focused on assessing the readiness of primary schools for inclusion education. Presented results are the part of a wider thematic study and are embedded in the social concept of disability, which assumes that the school should be prepared to accept a student with developmental limitations, and no student is required to adapt to the school conditions.

Keywords: *inclusive education, student, help, support, school*

Wprowadzenie

Wiek XXI jest okresem dynamicznych zmian, jakie zachodzą nieustannie we wszystkich obszarach życia, i jak każda zmiana budzą społeczne kontrowersje oraz szereg wątpliwości. Jednym z obszarów zmiany jest edukacja, w której dokonują się ważne społecznie procesy nauczania i wychowania. Przyświeca im pogląd Bogdana Suchodolskiego, dla którego wychowanie „jest zawsze racjonalną nadzieją” [Suchodolski, 1967, s. 31]. Owa nadzieja zestawiana jest z rutyną, schematyzmem niezwykle dynamicznej codzienności edukacyjnej, w której trwa napięcie między tradycją a nowoczesnością. Tak jest w obszarze kształcenia uczniów z odmiennością rozwojową, gdzie mamy do czynienia z różnymi, współwystępującymi modelami edukacji: segregacyjnym, integracyjnym i inkluzyjnym. Model segregacyjny jest najstarszy i wiąże się z wyraźną segregacją uczniów, łączy się on z kwalifikowaniem ich do szkół specjalnych. Model integracyjny funkcjonuje w Polsce od lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku i polega na stopniowym integrowaniu osób z niepełnosprawnością ze zdrowymi rówieśnikami w ramach tworzonych w tym celu oddziałów czy szkół integracyjnych. Model inkluzyjny ma najkrótszą tradycję i opiera się na wspólnej edukacji uczniów pełnosprawnych/zdrowych i uczniów z niepełnosprawnością o różnym profilu i stopniu nasilenia w ramach wyrównywania ich szans edukacyjnych.

Aktualnie postulowany jest model edukacji inkluzyjnej, która chociaż stała się faktem rzeczywistości oświatowej, to ciągle jest budowana i rozwijana, czyli jest w procesie ustawicznego rozwoju. Edukacja inkluzyjna stała się przestrzenią wielu zagadnień, które dotyczą osoby nauczyciela, procesu nauczania w aspekcie metodycznym i organizacyjnym, systemu oceniania, ale także zagadnień związanych z warunkami kształcenia w aspekcie przestrzennym, materialnym i relacyjnym. Wymienione uwarunkowania tworzą grupę czynników, które składają się na gotowość szkół do przyjęcia uczniów ze SPE. Warunkiem wdrażania idei edukacji włączającej jest odpowiednie dostosowanie szkół w zakresie: kompetencji i kwalifikacji nauczycieli, zatrudnienia specjalistów, wyposażenia sal lekcyjnych w pomoce i środki dydaktyczne, zapewnienia nauczycielom dostępu do narzędzi diagnostycznych i wsparcia ze strony instytucji środowiskowych.

Inkluzja społeczna i edukacyjna

Termin „inkluzja” jest niejednoznaczny i często przeciwstawiany ekskluzji w rozumieniu wadliwej polityki społecznej [Skibska]. Zdaniem L. Plocha „działania inkluzyjne mają więc skutecznie przybliżać podopiecznych do zrozumienia potrzeby stawiania na własnej drodze aktywności wymagań i konieczności ich egzekwowania, w imię wnoszenia się ponad popędy i uwarunkowania zewnętrzne, pokonywania własnych słabości, porażek, stereotypów, ograniczeń, ujawnianych stanów braku wiary, bierności” [Ploch, 2017]. Nabywanie doświadczeń emancypacyjnych, społecznych, rozwijanie własnego potencjału osób z utrudnieniami w rozwoju jest możliwe poprzez stworzenie właściwych warunków dla ich funkcjonowania we wszystkich przestrzeniach życia społecznego.

Elementem inkluzji społecznej jest inkluzja w edukacji, która definiowana jest jako ciągły proces ukierunkowany na powszechną i dostępną dla wszystkich edukację w wymiarze wspólnego kształcenia i dostosowania warunków do potrzeb i możliwości/potencjału ucznia. Idea edukacji włączającej kreuje szkołę dla wszystkich, która powinna „zadbać o stworzenie warunków jedności/poczucia przynależności na miarę wszystkich uczestników systemu edukacyjnego” [Głodkowska, 2010]. J. Głodkowska, odpowiadając na pytanie o jakość przestrzeni edukacyjnej, dokonuje jej opisu za pomocą przymiotników. Jej zdaniem powinna ona być: skoncentrowana na uczniu, elastyczna/plastyczna, łącząca, kompleksowa, wzmacniająca, poszukująca, pozytywna, profesjonalna i optymistyczna [Głodkowska, 2010, s. 42-43]. Edukacja inkluzyjna/włączająca winna być miejscem rozwoju i samorealizacji, ale też może być miejscem marginalizacji i wykluczenia [Skałbana, Babiarz, 2018]. Jaką formę przyjmie, zależy w dużej mierze od tego, jak zorganizujemy przestrzeń wokół ucznia i jakie zapewnimy mu warunki do dalszego rozwoju osobistego i społecznego. Etykietowanie, brak dostosowania i profesjonalnego wsparcia w konsekwencji prowadzi do marginalizacji i nie zapewnia dobrej jakości edukacji i życia społecznego osób z niepełnosprawnością. Przemyślana edukacja tej grupy osób to przede wszystkim identyfikowanie i zrozumienie ich potrzeb oraz zaspokajanie zgodnie z indywidualnymi możliwościami. Edukacja inkluzyjna cechuje się dużą różnorodnością znaczeniową i jest procesem dynamicznym, co podkreśla Tamara Zacharuk w słowach: „Inkluzja nie jest stanem stałym. Jest to ciągły proces zmian szkolnego etosu: dotyczy budowania szkolnej społeczności, która nie tylko akceptuje, ale i ceni odmienność” [Zacharuk,

2011]. Proces inkluzji edukacyjnej realizowany jest w kilku istotnych wymiarach funkcjonowania szkoły: osobowym/ kompetencyjnym, organizacyjnym i zarządzającym, materialnym, mentalnym, teleologicznym i przestrzennym. Dla realizacji idei edukacji włączającej istotne są zatem: kompetencje, cechy osobowe i mentalne nauczycieli, specyfika i klimat placówki oraz jej kultura organizacyjna, styl zarządzania i kierowania placówką, aranżacja przestrzeni, określenie celów i zasoby materialne niezbędne do ich realizacji, klimat i współpraca z rodzicami oraz innymi podmiotami lokalnego środowiska, a także aranżacja przestrzeni z wykorzystaniem proksemiki. Mimo braku jednoznacznej definicji terminu *inkluzja w edukacji* [Chrzanowska, 2014] rozwiązania w zakresie wspólnego kształcenia uczniów popularyzowane są między innymi za sprawą A. Hulka, A. Krauzego, I. Chrzanowskiej, Z. Gajdzicy, G. Szumskiego, J. Głodkowskiej, A. Brzezińskiej, T. Zacharuk. Szkoły funkcjonujące w modelu inkluzyjnym zobowiązane są do przyjęcia społecznego modelu niepełnosprawności oraz zdiagnozowania trudności i barier, które utrudniają dzieciom z niepełnosprawnością uczestnictwo w procesie edukacyjnym [Zacharuk, 2011]. Dlatego tak istotne są zasoby osobowe, materialne i środowiskowe/wspomagające, które autorzy uczynili przedmiotem badań empirycznych. Edukacja włączająca polega na personalistycznym nauczaniu i wychowaniu w połączeniu z zapewnieniem wsparcia i pomocy uczniom adekwatnie do zdiagnozowanej dysfunkcji. Takie rozwiązania wymagają zmiany mentalnej u nauczycieli oraz zmiany w obszarze nabywania przez nich kwalifikacji i kompetencji, zwłaszcza psychologiczno-pedagogicznych, gdyż muszą oni być przygotowani na to, że w każdej klasie może pojawić się uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Przegląd wybranych badań w obszarze edukacji inkluzyjnej

Badania w obszarze edukacji ukierunkowanej na włączanie do systemu oświatowego uczniów z niepełnosprawnością realizowane są od wielu lat i głównie w orientacji pozytywistycznej/badania sondażowe. Dotyczą one różnych aspektów kształcenia integracyjnego/inkluzyjnego: kompetencji i kwalifikacji nauczycieli, rozwiązań organizacyjnych, postaw wobec osób z niepełnosprawnością, dostosowania warunków przedszkoli i szkół do potrzeb i ograniczeń dzieci, sposobów wsparcia i systemu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. W ostatnim czasie badania w tym obszarze tematycznym realizowane były przez Helsińską Fundację Praw Człowieka [Ciechanowski

i in, 2010], Z. Gajdzicę [2011], K. Bidzińskiego i in. [2013], D. Al-Khamisy [2017].

Wyniki badań nie są zadawalające i pokazują, iż nie wszyscy nauczyciele rozumieją ideę inkluzji w edukacji, a niektórzy z nich są nawet jej przeciwni, zwłaszcza w odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. W raporcie z badań inicjowanych przez Helsińską Fundację Praw Człowieka wynika, iż w 61 gminach aż 70% szkół nie było przygotowane do realizacji edukacji inkluzyjnej, a w 60% szkół objętych badaniem nie było specjalistycznego sprzętu dydaktycznego. Jak pokazuje raport, tylko w 7% szkół z terenu 61 gmin były spełnione kryteria w zakresie gotowości szkoły do przyjęcia ucznia z niepełnosprawnością [Ciechanowski, Chmielewska, Czyż, Kołodziej]. Zdaniem Z. Gajdzicy nauczyciele nie mają kompetencji ani też teoretycznych podstaw do nauczania i wychowania w nurcie edukacji włączającej w takim stopniu, aby byli przekonani o potrzebie jej wdrażania [Gajdzica, 2011, s. 56-79]. Badania różnych wymiarów klimatu szkoły pokazują potrzebę zmian „w zmierzaniu do inkluzji społecznej” [Al-Khamisy, L. Bутбуbayeva, 2017, s. 103]. Według autorek „szkoła jest nadal miejscem spełniania obowiązku nauki, nie zawsze zgodnie z potrzebami i możliwościami uczniów” [Al-Khamisy, L. Bутбуbayeva, 2017, s. 103]. Badania nad systemem pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach podstawowych prowadzone przez zespół naukowców z Zakładu Wspomagania i Rozwoju Dziecka UJK w Kielcach pokazują szerokie spektrum problemów i barier, które utrudniają edukację inkluzyjną na terenie województwa świętokrzyskiego. Ocena gotowości środowiska szkolnego do realizacji zadań związanych z kształceniem uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych pokazała, iż :

- badani nauczyciele najłabiej ocenili technologie wspomagające ($M = 1,4$ przy $N = 367$) oraz dostępność architektoniczną ($M = 2,3$ przy $N = 381$);
- niską średnią uzyskała kategoria „dostępność wsparcia spoza szkoły” ($M = 2,2$);
- najwyżej zostały ocenione: kompetencje nauczycieli ($M = 3,2$), współpraca nauczycieli ze sobą ($M = 3,1$) oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna ($M = 3,0$) [Bidziński, Giermakowska, Ozga, Rutkowski, 2013, s. 169-171].

W badaniach zauważa się pewną tendencję: „im niższy status urbanistyczno-demograficzny miejscowości, w której znajduje się placówka, tym badani nauczyciele przyznawali sobie niższe oceny” [Bidziński, Giermakowska, Ozga,

Rutkowski, 2013, s. 169-171]. Co ciekawe, w wyżej wymienionych zakresach gotowości szkół do edukacji inkluzyjnej (dostępność architektoniczna, zasoby szkoły, kompetencje nauczycieli, pomoc psychologiczno-pedagogiczna, współpraca nauczycieli ze specjalistami) wyższe oceny były udziałem nauczycieli szkół specjalnych i integracyjnych aniżeli szkół ogólnodostępnych [Bidziński, Giermakowska, Ozga, Rutkowski, 2013, s. 176].

Założenia metodologiczne badań własnych i ich wyniki

Badania prowadzone były na terenie województwa świętokrzyskiego w roku 2015. Operatem losowania próby były ogólnodostępne szkoły podstawowe z terenu województwa, wykazane w identyfikacji szkół i placówek systemu informacji oświatowej/SIO z dnia 30 września 2014 r. W rejestrze widniały wówczas 542 szkoły podstawowe. Do badania wybrano próbę losową, która miała charakter warstwowy, proporcjonalny do liczebności uczniów w szkołach i wielkości miejscowości, w której znajduje się dana szkoła. W proporcjonalnym losowaniu warstwowym (*proportionate stratified sampling*) liczba elementów w każdej warstwie w próbie jest proporcjonalna do udziału liczebności elementów warstwy w docelowej populacji. Próba docelowa zawierała 143 szkoły podstawowe zlokalizowane w województwie świętokrzyskim. Celem badań było poznanie procesu organizacji i realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej wobec uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi objętych kształceniem w szkołach ogólnodostępnych.

Badania miały charakter sondażowy i obejmowały kilka grup respondentów: dyrektorów szkół, wychowawców klas, nauczycieli oraz specjalistów zatrudnionych w szkołach podstawowych. Technika badawczą była ankieta, która w wersji adresowanej do dyrektorów zawierała 34 pytania o charakterze zamkniętym, półotwartym i otwartym. Grupa problemów badawczych dotyczyła wielu aspektów przygotowania i funkcjonowania szkoły w zakresie edukacji uczniów ze specjalnymi/zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. W niniejszym artykule zostały przedstawione wybrane fragmenty badań dotyczące pierwszego etapu edukacji (klasy I-III). Podjęte w artykule analizy koncentrują się na gotowości szkoły podstawowej do kształcenia uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych i rozwojowych, a wyznaczone zostały następującymi pytaniami:

1. Jakimi zasobami osobowymi do udzielania uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej dysponują badane szkoły (*stan zatrudnienia specjalistów, kwalifikacje nauczycieli*)?
2. Jakimi zasobami materialnymi do udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej dysponują badane szkoły (*pomoce dydaktyczne, narzędzia diagnostyczne i ich dostępność*)?
3. Jakimi zasobami środowiskowymi do udzielania uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej dysponują badane szkoły (*wsparcie oczekiwane, jego dostępność i efektywność*)?

Zasoby osobowe szkoły w świetle badań własnych

Jak wynika z prezentowanych w tabeli 1 danych, aktualnie w szkołach podstawowych jest najwięcej nauczycieli, którzy posiadają kwalifikacje w zakresie oligofrenopedagogiki (127 osób zatrudnionych jest w pełnym i niepełnym wymiarze czasu pracy), nauczycieli z przygotowaniem do prowadzenia terapii pedagogicznej (103 osoby). Co trzecia badana placówka zatrudnia szkolnego pedagoga w różnym wymiarze czasu pracy, a psycholog zatrudniony jest tylko w sześciu szkołach, w tym tylko jeden na pełnym etacie. Zbyt mało jest nauczycieli z przygotowaniem pedagogicznym w zakresie tyflopädagogiki, surdopedagogiki i resocjalizacji. Podobne wyniki uzyskano w badaniach realizowanych przez Instytut Edukacji Szkolnej UJK w Kielcach w roku 2013 [Bidziński, Giermakowska, Ozga, Rutkowski, 2013].

Tabela 1. Specjaliści zatrudnieni w badanych szkołach podstawowych

Specjalista	Etat	Niepełny etat	Umowa zlecenie	Razem
Psycholog	1	5	2	8
Pedagog	29	19		48
Logopeda	4	24	2	30
Nauczyciel z terapią pedagogiczną	80	23		103
Nauczyciel z logopedią	32	13		45
Nauczyciel z resocjalizacją	4	2		6
Nauczyciel z oligofrenopedagogiką	86	41		127
Nauczyciel z tyflopädagogiką	4	4		8
Nauczyciel z surdopedagogiką	5	3		8
Nauczyciel z socjoterapią	5	1		6

Źródło: badania własne.

Uwzględniając liczbę badanych szkół (143), można wnioskować, iż w 89% placówek są nauczyciele przygotowani do pracy z uczniem niepełnosprawnym intelektualnie, 72% szkół podstawowych ma nauczycieli przygotowanych do prowadzenia pracy z uczniami, u których stwierdzono specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu lub wymagają oni działań o charakterze terapii pedagogicznej. Niepokojące są dane dotyczące przygotowania szkoły podstawowej do pracy z uczniem z dysfunkcją narządu wzroku lub słuchu (tylko 5,5% szkół badanych zatrudnia tyflopedagogów i surdopedagogów). Niepokojący jest brak równowagi w zatrudnianiu pedagogów i psychologów szkolnych, gdyż jest sześciokrotnie więcej pedagogów niż psychologów. Dyrektorzy zadeklarowali potrzebę zatrudnienia w szkole specjalistów. Jak wynika z wypowiedzi, aż 72,2% dyrektorów szkół podstawowych deklaruje potrzebę zatrudnienia w swoich szkołach specjalistów, tylko 27,8% nie deklaruje takich potrzeb. Można zatem wnioskować, iż szkoły podstawowe nie są doinwestowane w obszarze specjalistycznych działań nakierowanych na uczniów z dysfunkcjami sensorycznymi.

Zasoby materialne szkół w świetle badań własnych

Do realizacji edukacji włączającej niezbędne są zasoby materialne szkoły, a wśród nich dostępność narzędzi diagnostycznych dla nauczycieli. Diagnostowanie jest bowiem podstawą i warunkiem skutecznej pracy dydaktyczno-wychowawczej i pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Jakość diagnozy decyduje o formach i metodach pracy z uczniem w różnych obszarach jego wspomagania i na różnych etapach rozwoju. Zasoby materialne szkoły obejmują wiele elementów, takich jak: warsztat diagnostyczny nauczyciela, wyposażenie w pomoce i środki dydaktyczne, pomieszczenia do zajęć specjalistycznych. Przedmiotem dalszych analiz jest ocena dostępności nauczyciela do narzędzi służących diagnozie potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów oraz częstości korzystania z nich.

Jak pokazują odpowiedzi respondentów/dyrektorów, nauczyciele w ramach działań diagnostycznych najczęściej prowadzą obserwację ucznia jako sposób identyfikowania jego potrzeb i trudności edukacyjnych (66 osób) lub korzystają z wyników diagnozy profesjonalnej: psychologicznej, pedagogicznej, logopedycznej lub medycznej (60 osób) (tabela 2). Równie często wykorzystują narzędzia dostępne w szkole (49 osób), jak też pozyskują profesjonalne narzędzia (46 osób). Nauczyciele korzystają także z własnych narzędzi

autorskich, ale nie wiemy, jak są one tworzone i jakie obszary diagnozują. Wyniki pokazują różne źródła zdobywania wiedzy o uczniu i jednocześnie wskazują, iż opracowywanie własnych narzędzi do diagnozy pedagogicznej jest raczej słabą stroną nauczycieli i wymaga doskonalenia w ramach podnoszenia kompetencji diagnostycznych/tworzenie warsztatu diagnostycznego.

Tabela 2. Rodzaje diagnozy pedagogicznej i częstotliwość korzystania

	Profesjonalne narzędzia pozyskiwane przez nauczycieli/specjalistów		Oficjalnie przyjęte do użytku w szkole narzędzia diagnostyczne		Własne narzędzia autorskie		Wyniki diagnozy specjalistycznej		Obserwacja prowadzona przez nauczycieli	
	częstość	%	częstość	%	częstość	%	częstość	%	częstość	%
nigdy	3	3,8	4	5,1	11	14,1	1	1,3	1	1,3
rzadko	9	11,4	10	12,7	6	7,7	6	7,7	1	1,3
czasami	21	26,6	33	41,8	25	32,1	10	13,0	11	13,9
często	38	48,1	33	41,8	26	33,3	26	33,3	30	38,0
zawsze	8	10,1	16	20,3	10	12,8	34	44,2	36	45,6

Źródło: badania własne.

Analiza wyników uzyskanych w szkołach miejskich i wiejskich, dokonana za pomocą testu U Manna-Whitneya, pokazuje brak różnic istotnych statystycznie w zakresie deklarowania przez respondentów stosowanych narzędzi diagnostycznych.

Zasoby środowiskowe w świetle badań własnych

Istotnym elementem pracy szkoły są zasoby środowiska lokalnego, które pozwalają na realizowanie zadań we współpracy z innymi podmiotami (osobowymi i instytucjonalnymi). Zwolennik inkluzji w edukacji, A. Hulek, już w latach 90. ubiegłego wieku postulował potrzebę wspierania edukacji przez środowisko lokalne [Hulek, 1993], które pozostaje w bliskiej relacji ze szkołą i placówką oświatową, także w obszarze pozyskiwania form wsparcia o różnym charakterze. Zapleczem metodycznym i specjalistycznym dla przedszkola, szkoły i placówek oświatowych są: poradnie psychologiczno-pedagogiczne, biblioteki pedagogiczne oraz placówki doskonalenia nauczycieli. Ich zadania wpisują się w obszar oddziaływań pedagogicznych i są regulowane zapisami prawa oświatowego. Poradnia psychologiczno-pedagogiczna realizuje zadania w czterech obszarach: diagnozy, terapii, doradztwa i profilaktyki. Wsparciem dla szkoły realizującej ideę edukacji włączającej mogą być też inne placówki

oświatowe, w tym szkoły specjalne, ogólnodostępne oraz ośrodki kształcenia specjalnego, organizacje pozarządowe, inne placówki wspomagania rodziny i dziecka. Ocenę potrzeby, dostępności i efektywności otrzymywanego wsparcia w percepcji dyrektorów szkół zaprezentowano w tabeli 3.

Tabela 3. Ocena potrzeby, dostępności i efektywności wsparcia z perspektywy dyrektora

Podmioty wspierające szkołę	Potrzeba wsparcia			Dostępność			Efektywność		
	X	SD	N	X	SD	N	X	SD	N
Poradni psychologiczno-pedagogiczne	4,4	,81	77	3,7	,91	77	3,4	,96	78
Placówki doskonalenia nauczycieli	4,0	1,01	76	3,5	1,19	76	3,3	1,10	76
Przedszkola, szkoły i placówki opiekuńcze	2,8	1,38	63	2,9	1,42	61	2,8	1,37	59
Organizacje pozarządowe	3,5	1,42	73	2,9	1,31	70	2,8	1,41	68
Instytucje działające na rzecz dzieci i młodzieży	3,6	1,26	74	3,2	1,24	43	3,1	1,28	70

Źródło: badanie własne.

Badani dyrektorzy wskazują na największą potrzebę wsparcia ze strony poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym poradni specjalistycznych ($X = 4,4$), oraz ze strony placówek doskonalenia nauczycieli ($X = 4,0$). Zarówno poradnie, jak i placówki doskonalenia nauczycieli zapewniają wsparcie merytoryczne, metodyczne, służą pomocą w zakresie podnoszenia kompetencji i kwalifikacji, rozwiązywania trudnych spraw, planowania pracy z uczniem i rodzicem, upowszechniania wiedzy specjalistycznej. Jak pokazują badania, najczęściej stosowanymi formami pracy w poradni psychologiczno-pedagogicznej są: porady, konsultacje, warsztaty, działania informacyjno-szkoleniowe, zajęcia terapeutyczne dla dzieci i młodzieży [Skałbana, 2015, s. 64]. Poradnia psychologiczno-pedagogiczna wydaje uczniom orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, w którym „określa się zalecane warunki realizacji potrzeb edukacyjnych, formy stymulacji, rewalidacji, terapii, usprawniania, rozwijania potencjalnych możliwości i mocnych stron dziecka oraz inne formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej” [Dziecko z niepełnosprawnością..., 2015]. Najmniej oczekiwane jest wsparcie ze strony przedszkoli i placówek opiekuńczo-wychowawczych ($X = 2,8$), co plasuje te instytucje na marginesie obszaru współpracy środowiskowej, ale nie znamy przyczyn takiego stanu rzeczy. Potrzeba wsparcia ze strony poradni psychologiczno-pedagogicznej jest zbieżna z oceną jego dostępności ($X = 3,7$). Słaba jest, zdaniem badanych dyrektorów, dostępność wsparcia ze strony instytucji działających na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży ($X = 3,2$) oraz organizacji pozarządowych ($X = 2,9$).

Badani nauczyciele konsekwentnie najwyższej oceniają efektywność wsparcia otrzymywanego z poradni psychologiczno-pedagogicznej ($X = 3,4$), placówek doskonalenia nauczycieli ($X = 3,3$), a najniższe wsparcie otrzymywane od przedszkoli i placówek opiekuńczo-wychowawczych oraz organizacji pozarządowych ($X = 2,8$).

Badani dyrektorzy deklarują, że najczęstszą formą pomocy psychologiczno-pedagogicznej adresowanej do rodziców uczniów są porady i konsultacje ze specjalistami zatrudnionymi w szkole – ta kategoria uzyskała najwięcej odpowiedzi „zawsze” i „często” (53). Drugą formą pomocy są porady i konsultacje ze specjalistami poradni psychologiczno-pedagogicznej (20 wskazań). Rodzice korzystają też z warsztatów i szkoleń oferowanych przez szkoły (36) oraz prowadzonych przez pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych (28) (tabela 4).

Tabela 4. Formy pomocy dla nauczycieli

Forma pomocy/wsparcia	N
Porady i konsultacje w szkole	49
Porady i konsultacje w poradni psychologiczno-pedagogicznej	31
Grupa wsparcia w szkole	24
Grupa wsparcia poza szkołą	5
Lekcje koleżeńskie w szkole	24
Grupa wsparcia online	10

Źródło: badania własne.

* w tabeli uwzględniono odpowiedzi często i bardzo często jako najwyższe wskaźniki

Badani dyrektorzy deklarują, że w grupie form pomocowych adresowanych do nauczycieli najczęściej są to porady i konsultacje ze specjalistami zatrudnionymi w szkole (49) oraz ze specjalistami na terenie poradni psychologiczno-pedagogicznej (31). Rzadziej stosowaną formą pomocy są lekcje koleżeńskie oraz grupy wsparcia organizowane na terenie szkoły. Najrzadziej są to grupy wsparcia organizowane dla nauczycieli poza szkołą.

Dyrektorzy odpowiadali na pytanie związane z ich oczekiwaniami i potrzebami w zakresie organizacji i realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole. Ich deklaracje odnoszą się do obszaru organizacyjnego, kompetencyjnego, obszaru współpracy ze specjalistami i rodzicami oraz rozwiązań normatywnych.

Postulują oni:

- 1) zwiększenie liczby zatrudnionych w szkole specjalistów;
- 2) zwiększenie dostępu do specjalistów w szkole i poradni psychologiczno-pedagogicznej;
- 3) opracowanie konkretnych i spójnych procedur udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole;
- 4) zwiększenie środków finansowych na zakup sprzętu i pomocy dydaktycznych;
- 5) zwiększenie dostępu nauczycieli do narzędzi diagnostycznych;
- 6) zwiększenie liczby godzin na realizację form pomocowych;
- 7) likwidację nadmiernej biurokracji na rzecz pracy z dzieckiem.

Podsumowanie i wnioski

Ocena gotowości szkół podstawowych do realizacji edukacji inkluzyjnej na terenie województwa świętokrzyskiego, dokonana z perspektywy dyrektorów, jest zróżnicowana w odniesieniu do obszarów objętych badaniem. Z wypowiedzi dyrektorów wynika, iż mimo wysokiego poziomu kwalifikacji zawodowych nauczycieli, istnieje potrzeba pozyskiwania specjalistów, takich jak: surdopedagog, tyflopédagog, socjoterapeuta. W szkołach podstawowych województwa świętokrzyskiego brakuje nauczycieli do pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością sensoryczną (wada wzroku, wada słuchu) oraz zaburzeniami zachowania i nieprzystosowaniem społecznym. Dyrektorzy postulują też zatrudnienie w szkołach psychologów, co zapewni prawidłową organizację oraz realizację pomocy i wsparcia uczniów ze SPE.

W obszarze zasobów materialnych dyrektorzy szkół z terenu województwa świętokrzyskiego deklarują dobre wyposażenie placówek w narzędzia do diagnozy potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów. Wskazują oni, iż nauczyciele najczęściej korzystają z obserwacji jako sposobu identyfikowania potrzeb uczniów oraz diagnoz specjalistycznych, które zostały wykonane w poradni psychologiczno-pedagogicznej. W tym obszarze nie stwierdzono różnic istotnych statystycznie między szkołami zlokalizowanymi w mieście i na wsi. Respondenci wskazują na mniejsze zainteresowanie nauczycieli szkół podstawowych samodzielnym opracowywaniem narzędzi do diagnozy pedagogicznej.

W obszarze oceny zasobów środowiskowych badani najbardziej akcentują potrzebę wsparcia ze strony poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz placówek doskonalenia nauczycieli. Dowodzi to ich zapotrzebowania na profe-

sjonalną, merytoryczno-metodyczną pomoc ze strony specjalistów spoza szkoły. Dyrektorzy deklarują mniejsze zainteresowanie wsparciem uzyskanym od przedszkoli, innych szkół i placówek opiekuńczo-wychowawczych. Podobnie rozkładają się odpowiedzi w odniesieniu do oceny dostępności i skuteczności wsparcia środowiskowego, gdzie najmniej oczekiwane jest wsparcie placówek opiekuńczo-wychowawczych i organizacji pozarządowych. Jednocześnie badania wskazują, iż w grupie wielu form pomocowych adresowych do rodziców i nauczycieli największym zainteresowaniem cieszą się porady i konsultacje ze specjalistami zatrudnionymi w szkole. Diagnozowany obszar jest niezwykle ważny z perspektywy rozumienia edukacji włączającej jako działania dostosowanego do ucznia, w którym jego dobro i rozwój jest najwyższą wartością. Uzyskanie postulowanej sytuacji jest długą drogą zmian, jakie muszą nastąpić przede wszystkim w myśleniu i przekonaniach nauczycieli oraz osób odpowiadających za edukację.

Prezentowane wyniki pokazują aktualny stan szkół i definiują katalog potrzeb w zakresie pełnej gotowości do realizacji zadań związanych z edukacją inkluzyjną. Pamiętać należy, iż „włączanie/inkluzja jest bowiem procesem rozpoczynającym się w umyśle człowieka, a wyraża się w praktycznej realizacji przekonania, że przyznając takie same prawa sobie i innym, bez względu na dzielące nas różnice. Inkluzja to również więź społeczna, przynależność do grupy, poczucie, że jest się częścią zespołu, że jest się akceptowanym” [*Dziecko z niepełnosprawnością...*, 2015].

Bibliografia

- Al-Khamisy D., Bubtabayeva L., *Klimat szkoły jako edukacyjna przestrzeń dla inkluzji/ekskluzji społecznej*, [w:] *Edukacja inkluzyjna. Bogactwo form i treści*, T. Zacharuk, E. Jówko (red.), Siedlce 2017.
- Bidziński K., Giermakowska A., Ozga A., Rutkowski M., *Nauczyciele województwa świętokrzyskiego wobec zadań związanych z realizacją specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów*, Kielce 2013.
- Chrzanowska I., *Nauczanie inkluzyjne w doświadczeniach polskich – podstawy prawne i społeczne uwarunkowania*, „Studia Edukacyjne” nr 30/2014.
- Ciechanowski J., Chmielewska B., Czyż E., Kołodziej Z., *Prawo do edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Raport z monitoringu*, [w:] http://www.hfhr.pl/wp-content/uploads/2013/10/Monitoring_Prawo_do_edukacji_dzieci.pdf (dostęp 10.03.2019).

- Dziecko z niepełnosprawnością w przedszkolu i szkole ogólnodostępnej – wyzwania dla JST*, ORE, Warszawa 2015.
- Gajdzica Z., *Opinie nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat edukacji włączającej uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w kontekście toczącej się reformy kształcenia specjalnego*, [w:] *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, Z. Gajdzica (red.), Sosnowiec 2011.
- Głodkowska J., *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe MEN*, Warszawa 2010.
- Hulek A., *Edukacja osób niepełnosprawnych*, Warszawa 1993.
- Ploch L., *Skazani na bezczynność czy marnotrawstwo skazujące*, [w:] *Inkluzja społeczna. Różnicowanie struktur i doskonalenie funkcji*, L. Pytka, K. Marciniak-Paprocka (red.), Siedlce 2017.
- Pospiszyl K., *Ekskluzja społeczna jako wynik wadliwej polityki socjalnej*, [w:] *Inkluzja społeczna. Różnicowanie struktur i doskonalenie funkcji*, L. Pytka, K. Marciniak-Paprocka (red.), Siedlce 2017.
- Skałbana B., *Poradnia psychologiczno-pedagogiczna w środowisku lokalnym. Analiza poradniczej praktyki*, Warszawa 2015.
- Skałbana B., Babiarz M., *Edukacja włączająca jako przestrzeń dla rozwoju czy ryzyko wykluczenia i marginalizacji ucznia*, „Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy”, zeszyt 19[11] 2018.
- Skibska J., *Model kształcenia dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) w placówkach oświatowych ogólnodostępnych*, [w:] https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/6722/Model_ksztalcenia_dziecka.pdf?sequence=1&isAllowed=y (dostęp 11.03.2019).
- Suchodolski B., *Świat człowieka i wychowanie*, Warszawa 1967.
- Zacharuk T., *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „Meritum” 1 (20)/2011.