

Kinga Konieczny-Pizoń, Karolina Skop

Edukacja włączająca w regionie



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
WYDAWNICTWO



Fundusze Europejskie
dla Śląskiego



Rzeczpospolita
Polska

Dofinansowane przez
Unię Europejską



Województwo
Śląskie

Raport opracowano w ramach projektu „Śląskie. Obserwatorium edukacji”, współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego Plus (EFS+)

Edukacja włączająca w regionie

Kinga Konieczny-Pizoń, Karolina Skop

Edukacja włączająca w regionie

Recenzja naukowa
Dr hab. Paweł Cylulko, prof. AMKL



Raport został wykonany w ramach projektu
pn. „Śląskie. Obserwatorium edukacji” realizowanego w ramach Funduszy Europejskich dla Śląskiego 2021–2027 (Europejski Fundusz Społeczny+),
Priorytet: FESL.06.00 – Fundusze Europejskie dla edukacji,
Działanie: FESL.06.04 – Strategiczne projekty dla obszaru edukacji.



Rzeczpospolita
Polska

Dofinansowane przez
Unię Europejską



Województwo
Śląskie

Spis treści

Wstęp	7
1. Najważniejsze wnioski z badań	11
2. Edukacja włączająca w Polsce – kontekst teoretyczny	13
3. Założenia metodologiczne badań	23
4. Edukacja włączająca w województwie śląskim	35
5. Podobieństwa i różnice w sposobie spostrzegania edukacji włączającej – wybrane zagadnienia	135
6. Dobre praktyki w placówkach edukacyjnych województwa śląskiego w zakresie pracy z uczniami ze SPE	159
7. Wnioski i rekomendacje dla edukacji włączającej w województwie śląskim	165
8. Zakończenie	173
Bibliografia	177
Spis wykresów	181
Nota o autorkach	187

Przedstawiona w raporcie działalność badawcza jest składową projektu Samorządu Województwa Śląskiego. Celem projektu było stworzenie i funkcjonowanie obserwatorium edukacji, które będzie wspierać Samorząd Wojewódzki w identyfikacji wyzwań oraz podejmowaniu działań na rzecz usprawnienia i podniesienia poziomu edukacji w regionie, w tym lepszego adresowania interwencji w regionalnych programach operacyjnych. Projekt realizowany był w okresie od 01.01.2024 do 30.06.2026 i obejmował swym zakresem:

- wspomnianą działalność badawczą i analityczną poprzez prowadzone badania i monitoring obszaru edukacji;
- organizację prac Śląskiej Rady Edukacji (ŚRE) – organu doradczego o charakterze zespołu eksperckiego, reprezentującego wszystkie stopnie edukacji w regionie;
- szkolenia, wynikające z badań i rekomendacji, a także z pozytywnie zaopiniowanych przez ŚRE, dedykowane osobom realizującym się zawodowo w obszarze edukacji.

Projekt realizowany był przez Samorząd Województwa Śląskiego we współpracy z Regionalnym Ośrodkiem Metodyczno-Edukacyjnym „Metis” w Katowicach (realizator) oraz w partnerstwie z Uniwersytetem Śląskim w Katowicach, który zrealizował zadanie dotyczące działalności badawczej i analitycznej¹.

Impulsem do podjęcia badań były obserwowane w ostatnich latach dynamiczne zmiany społeczne, demograficzne i kulturowe, a także systematyczny wzrost liczby dzieci i uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną oraz posiadających orzeczenia i opinie poradni specjalistycznych².

1 T. Huk, *Śląskie Obserwatorium Edukacji 2024–2026. Raport ogólny* [w recenzji].

2 Skalę problemu mogą obrazować dane zamieszczone w przygotowanym przez A. Zygmunt-Ziemianek raporcie *Edukacja w kontekście zmian demograficznych*

Zakres i charakter przeprowadzonych badań wynikał bezpośrednio z postawionego na samym początku procedury badawczej zasadniczego pytania: Jak wygląda praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi [SPE] w śląskich placówkach? Jak realne wsparcie uczniów w ramach edukacji włączającej oceniają osoby zaangażowane w pracę z uczniami ze SPE: nauczyciele, nauczyciele specjaliści, dyrektorzy i rodzice uczniów? Z jakimi trudnościami zmagają się członkowie grona pedagogicznego, którzy realizują założenia edukacji włączającej? Jakie problemy w pracy z uczniami ze SPE dostrzegają rodzice? Co i w jaki sposób należy zmienić, aby lepiej wspierać uczniów ze specjalnymi potrzebami w przestrzeni (przed)szkolnej?

Procedura badawcza była oparta na strategii badań mieszanych. W pierwszym etapie przeprowadzono badania jakościowe w formie wywiadów fokusowych, których wyniki stanowiły bazę do tworzenia obszarów badawczych i przygotowania narzędzia do badań ilościowych – kwestionariusza ankiety dla trzech grup respondentów: dyrektorów, nauczycieli oraz rodziców, z uwzględnieniem zarówno wspólnych aspektów, jak i odmiennych zagadnień ze względu na charakter roli i funkcji, które pełnią. Zakres badań koncentrował się na: sposobach rozumienia edukacji włączającej, doświadczeniach związanych z pracą z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dostępnymi i oczekiwanych formach wsparcia oraz identyfikowanych barierach. Badania przeprowadzono w formie on-line poprzez platformę SurveyLab. Łącznie w badaniach ilościowych wzięło udział 53 dyrektorów, 440 nauczycieli, 400 rodziców. Ostatnim etapem było przeprowadzenie wywiadu eksperckiego z Anną Płotek – psycholożką, pedagożką, psychoterapeutką, która pracuje z dziećmi i młodzieżą w Ośrodku Terapii i Psychoedukacji „Kompas” w Będzinie. Wywiad miał na celu uzupełnienie, poszerzenie perspektywy uzyskanej w badaniach ilościowych, w tym o zagadnienie dobrych praktyk w pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych i ich rodzinami/opiekunami prawnymi.

w regionie. Raport, Śląskie Obserwatorium Edukacji 2024–2026 [w recenzji], dotyczącym m.in. liczby uczniów ze szkół podstawowych ze specjalnymi potrzebami w oddziałach specjalnych, integracyjnych, ogólnodostępnych w województwie śląskim. W perspektywie lat 2015–2024 ich liczba wzrosła o 262%; w 2015 było 6 102 takich uczniów, natomiast w 2024 r. – aż 22 067.

Raport składa się z sześciu części. Część pierwsza prezentuje kluczowe wnioski z badań w syntetycznej formie infografiki. W części drugiej zawarto teoretyczne wprowadzenie do problematyki edukacji włączającej, obejmujące jej genezę, rozwój oraz współczesne ujęcie jako koncepcji opartej na prawach dziecka, równości szans oraz poszanowaniu różnorodności uczniów. Przedstawiono w niej również podstawy prawne i strategiczne edukacji włączającej na poziomie krajowym oraz regionalnym, a także zidentyfikowano najważniejsze wyzwania związane z jej wdrażaniem, w tym brak spójności systemowej, niewystarczające przygotowanie kadr oraz ryzyko pozornej inkluzji. Kluczową część raportu stanowi analiza wyników badań jakościowych i ilościowych, przedstawiających wielowymiarowe ujęcie realizacji założeń edukacji włączającej w placówkach oświatowych. Zaprezentowano w niej stanowiska dyrektorów, nauczycieli oraz rodziców, ukazując zarówno doświadczenia związane z wdrażaniem edukacji włączającej, jak i identyfikowane wyzwania, potrzeby oraz kierunki zmian w praktyce edukacyjnej. Dokonano również zestawienia wybranych podobieństw i różnic w spostrzeganiu edukacji włączającej z perspektywy dyrektorów, nauczycieli oraz rodziców. W raporcie uwzględniono przykłady dobrych praktyk sprzyjających tworzeniu środowiska (przed) szkolnego wspierającego realizację założeń edukacji włączającej. W zakończeniu publikacji znajdują się wnioski płynące z praktyki badawczej wraz z rekomendacjami dotyczącymi rozwoju edukacji włączającej w województwie śląskim, stanowiące podstawę do dalszych badań i projektowania działań na rzecz wprowadzania zmian. Monografię zamykają: bibliografia, wykaz tabel oraz nota o autorkach.

1. Najważniejsze wnioski z badań

EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA

PRACA Z UCZNIEM ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI
EDUKACYJNYMI W ŚLĄSKICH SZKOŁACH

3 ETAPY

- 2024/2025
- BADANIA FOKUSOWE
 - ANKIETY WŚRÓD NAUCZYCIELI, DYREKTORÓW I RODZICÓW
 - WYWIAD EKSPERCKI



PROBLEMY WŁĄCZAJĄCEJ SZKOŁY

zbyt duża liczba uczniów w klasach
zbyt dużo uczniów z SPE w jednej klasie
niewystarczająca liczba specjalistów
brak dostępu do diagnozy uczniów
zbyt długie oczekiwania na diagnozę i terapię
trudności w pracy z uczniem
z zachowaniami agresywnymi
niewystarczająca współpraca z rodzicami

UCZESTNICY BADAŃ

53 DYREKTORÓW
440 NAUCZYCIELI
400 RODZICÓW
13 PRAKTYKÓW
- UCZESTNIKÓW BADAŃ FOKUSOWYCH
1 EKSPERTKA

ZDANIEM BADANYCH...

Zbyt duża liczba uczniów ze SPE w jednej klasie uniemożliwia udzielanie im odpowiedniego wsparcia - z tym zdaniem zgodziło się **96% nauczycieli i 85% rodziców**.

Liczba nauczycieli specjalistów w szkołach jest niewystarczająca - zdaniem **63% nauczycieli i 77% rodziców**.

Nauczyciele powinni mieć **wgląd do diagnozy** uczniów - tak twierdził **91% rodziców**.

Zbyt duże **obciążenie nauczycieli** uniemożliwia im udzielanie potrzebnego wsparcia uczniom ze SPE - tak zadeklarowało **84% nauczycieli**.

WNIOSKI



**REALIZACJA ZAŁOŻEŃ
EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ
W ZAKRESIE WSPIERANIA
UCZNIÓW Z SPE W ŚLĄSKICH
SZKOŁACH WYMAGA
WPROWADZENIA ISTOTNYCH
ZMIAN WE WSPÓŁPRACY
WSZYSTKICH PODMIOTÓW
ZAANGAŻOWANYCH
W EDUKACJĘ**

EFEKTEM PROWADZONYCH BADAŃ
JEST OPRACOWANIE REKOMENDACJI
I DOBRYCH PRAKTYK W ZAKRESIE
PRACY Z UCZNIEM Z SPE

ŚLĄSKIE.
OBSERWATORIUM EDUKACJI

2. Edukacja włączająca w Polsce – kontekst teoretyczny

Współcześnie coraz częściej obserwujemy działania na rzecz przyznawania dzieciom urzeczywistnienia ich praw, czyli umożliwiania im zabierania głosu w sprawach dla nich ważnych, takich jak m.in.: edukacja, środowisko i klimat, zdrowie, bezpieczeństwo, oraz akcentowania ich różnorodności i/czy indywidualności. Postrzeganie dziecka w kontekście poszanowania jego praw i stworzenia dostępu do równych szans w istotnych dla niego przestrzeniach funkcjonowania w kontekście jego Inności znajduje sporą przestrzeń w koncepcji edukacji włączającej. Idea ta została zapoczątkowana w latach 60. i 70. XX w. w krajach nordyckich przez rodziców dzieci niepełnosprawnych, którzy na bazie rozczarowania oraz bezsilności wobec procesów segregacyjnych w edukacji, będących udziałem ich dzieci, aktywnie ubiegali się o ich włączenie do szkół ogólnodostępnych¹. Prawnie koncepcja ta została ukonstytuowana w 1994 r. w Deklaracji z Salamanki i przyjęta w czasie Światowej Konferencji organizowanej przez UNESCO, której tematem były specjalne potrzeby edukacyjne: dostęp i jakość, oraz uwzględniona w wytycznych dla działań w zakresie specjalnych potrzeb. Deklaracja akcentuje prawo do nauki dla wszystkich dzieci i młodzieży oraz do indywidualnych warunków edukacyjnych dopasowanych do ich możliwości i potrzeb. W dokumencie podkreśla się, iż system oświaty, a także programy nauczania mają uwzględniać różnorodność dzieci oraz młodzieży, a placówki edukacyjne powinny być otwarte dla wszystkich dzieci, bez względu na warunki: socjalne, intelektualne, fizyczne, emocjonalne, językowe czy inne, zgodnie z wytycznymi do działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych. Deklaracja kładzie nacisk również

1 Por. E. Walton, *Decolonising (Through) Inclusive Education?*, "Educational Research for Social Change" 2018, no. 7. Podaję za: Z. Gajdzica, E. Widawska, S. Byra, E. Domagała-Zyśk, B. Jachimczak, R. Piotrowicz, E. Neroj, *Ocena funkcjonalna w szkole dla każdego – założenia, pomiar, zastosowanie*, Wydawnictwo AT, Katowice–Kraków 2024, s. 9.

na spostrzeganie szkoły jako instytucji wrażliwej na heterogeniczność, zapewniającej najlepszą profilaktykę wobec dyskryminacji, sprzyjającej integracji społecznej². Określenie „specjalne potrzeby edukacyjne” po raz pierwszy zdefiniowane zostało w 1978 r. w raporcie przygotowanym na zlecenie parlamentu Wielkiej Brytanii („Special Education Needs; Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People”) – nawiązywało do nowego sposobu rozumienia niepełnosprawności. Ujęcie to odchodziło od tradycyjnych, medycznych klasyfikacji i obejmowało szersze spojrzenie na czynniki wpływające na rozwój oraz proces uczenia się dzieci i młodzieży. Odnosiło się ono do wsparcia potrzebnego uczniom z różnymi formami niepełnosprawności, również wynikającymi z sytuacji społecznej. Zmiana ta miała na celu stworzenie takiego systemu edukacyjnego, który w pełniejszy sposób odpowie na rozmaite i złożone potrzeby tej grupy uczniów³.

Aktualnie dezaktualizacji uległo jednak rozumienie edukacji włączającej tylko i wyłącznie przez pryzmat dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami, ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Troską oraz uważnością objęto również uczniów przejawiających zaburzone zachowanie czy też charakteryzujących się specyficznymi cechami (takimi jak: odmienne pochodzenie kulturowe, narodowościowe, religijne, odmienna orientacja płciowa, trudności w uczeniu się, pochodzenie społeczne, itp.)⁴. We współczesnej koncepcji edukacji włączającej akcentuje się również rolę szkoły (w tym klimatu oraz kultury) i edukacji otwartej dla wszystkich, stanowiąc tym samym o wysokiej jakości edukacji dla całego społeczeństwa, a także podkreślając

2 Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte przez Światową Konferencję dotyczącą specjalnych potrzeb edukacyjnych: dostęp i jakość; Salamanka; Hiszpania; 7–10 czerwca 1994 r.; UNESCO 1994; https://rownosc.info/media/uploads/deklaracja_z_salamanki.pdf [dostęp: 12.11.2025].

3 P. Młynek, *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z perspektywy czterech dekad*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2020, nr 15, s. 97–100, <https://doi.org/10.35765/eetp.2020.1555.06>.

4 A. Szafrąńska, P. Grzybowski, *Integracja w szkole – szkoła integracji. Od idei do praktyki edukacyjnej*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2024; A. Szafrąńska, *Integracja dzieci w grupie zróżnicowanej kulturowo*, W: I. Nowosad (red.), *Dzieci ukraińskie w polskiej szkole. Możliwości i rozwiązania*, ODN Zielona Góra. Zielona Góra 2025.

konieczność dostosowania się placówki edukacyjnej do dziecka (jego potrzeb), nie zaś odwrotnie⁵. B. Jachimczak oraz D. Podgórska-Jachnik zwracają uwagę na trudności w semantycznym rozpoznaniu koncepcji edukacji włączającej, ponieważ:

Rozumienie terminu jest bowiem uwarunkowane różnicami kulturowymi, społeczno-ekonomicznymi, doświadczeniami związanymi z istniejącymi modelami edukacji w poszczególnych samorządach (pomimo centralnie przygotowanych wytycznych w zakresie prawa oświatowego). Stąd wciąż jeszcze w efekcie wskazanych uwarunkowań jest ona różnie odczytywana⁶.

W szkolnictwie polskim idea edukacji włączającej – pomimo iż wcześniej istniały badania związane z włączaniem do szkół ogólnodostępnych dzieci z niepełnosprawnościami – oficjalnie została zaakcentowana poprzez akces Polski do Europejskiej Agencji ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej w 2006 r.⁷. Edukacja włączająca stanowi obecnie jeden z kluczowych kierunków polityki oświatowej państwa, które skoncentrowane są wokół systematycznego oraz pełnego wdrożenia w placówkach oświatowych tzw. Modelu edukacji dla wszystkich (MEW). Opiera się on na definiowaniu edukacji włączającej jako:

[...] edukacji o wysokiej jakości dla wszystkich dzieci, uczniów i dorosłych osób uczących się, która organizowana jest wspólnie z rówieśnikami w ich miejscu zamieszkania. Wysoka jakość zakłada zarówno aktywny udział i uczestnictwo każdego dziecka/ucznia w procesie nauczania-uczenia się, włączanie społeczne,

5 M. Ainscow, T. Booth, A. Dyscon, P. Farrel, J. Frankham, F. Gallannaugh, A. Howes, R. Smith, *Improving Schools, Developing Inclusion*, Routledge, London 2006.

6 B. Jachimczak, D. Podgórska-Jachnik, *Edukacja włączająca w perspektywie i zadaniach samorządu terytorialnego*, ORE, Uniwersytet Łódzki, Warszawa–Łódź 2023, <https://cwid.info.pl/wp-content/uploads/2023/09/Edukacja-wlaczajaca-w-perspektywie-i-zadaniach-samorzadu-terytorialnego.pdf> [dostęp: 11.11.2025].

7 A. Jarczoch, *Edukacja włączająca w Polsce*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2017, nr 3, s. 193, <https://ejournals.eu/czasopismo/polska-mysl-pedagogiczna/arttykul/edukacja-wlaczajaca-w-polsce> [dostęp: 11.11.2025].

jak i postępy w indywidualnym rozwoju i osiągniętych efektach kształcenia⁸.

Fundamenty edukacji włączającej w Polsce stanowią zarówno dokumenty strategiczne na szczeblu krajowym i regionalnym, jak i obowiązujące przepisy. Artykuł 44 c Ustawy o prawie oświatowym⁹ zapewnia proces indywidualizacji nauczania oraz dostosowania edukacyjnego do potrzeb konkretnego ucznia. Ustawa (art. 47) zobowiązuje również do zagwarantowania każdemu uczniowi dostępu do wsparcia psychologiczno-pedagogicznego oraz do odpowiednich metod pracy dydaktycznej. Natomiast na podstawie zarządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, specjalne potrzeby edukacyjne dotyczą: niepełnosprawności, niedostosowania społecznego, zagrożenia niedostosowaniem społecznym, zaburzeń zachowania lub emocji, szczególnych uzdolnień, specyficznych trudności w uczeniu się, deficytów kompetencji i zaburzeń sprawności językowych, chorób przewlekłych, sytuacji kryzysowych lub traumatycznych, niepowodzeń edukacyjnych, zaniedbań środowiskowych, trudności adaptacyjnych. O roli i znaczeniu projektowania oraz wdrażania koncepcji edukacji włączającej mogą również świadczyć liczne projekty realizowane przez: Ministerstwo Edukacji Narodowej („Wspieranie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce”; „Projekt innowacyjno-wdrożeniowy dotyczący oceny funkcjonalnej”), Ośrodek Rozwoju Edukacji („Opracowanie i pilotaż modelu Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą – SCWEW”) czy Instytut Badań Edukacyjnych („Wspieranie dostępności edukacji dla dzieci i młodzieży 2023–2029”; „Szkoła dostępna dla wszystkich”). Wnioski z realizowanych projektów wskazują, że efektywna edukacja włączająca wymaga zintegrowanego podejścia systemowego,

8 *Model edukacji dla wszystkich. Rozwiązania systemowe ukierunkowane na zapewnienie wysokiej jakości kształcenia, wychowania i opieki z uwzględnieniem zróżnicowania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieciom, uczniom i dorosłym osobom uczącym się*, Warszawa, Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2020, s. 21; podają za: Z. Gajdzica, E. Widawska, S. Byra, E. Domagała-Zyśk, B. Jachimczak, R. Piotrowicz, E. Neroj, *Ocena funkcjonalna w szkole dla każdego – założenia, pomiar, zastosowanie...*, s. 13.

9 Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2024 poz. 737 z późn.zm.).

obejmującego spójne regulacje prawne, adekwatne finansowanie, rozwój kompetencji kadry oraz współpracę między instytucjami przy równoczesnym przekształcaniu szkół specjalnych w centra wsparcia. Równocześnie podkreśla się konieczność wczesnego identyfikowania barier oraz tworzenia bezpiecznego, wspierającego klimatu szkolnego, który wzmacnia poczucie przynależności i dobrostan psychiczny uczniów. Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030¹⁰ podkreśla znaczenie wyrównywania szans edukacyjnych i rozwijania kompetencji przez całe życie, aby wzmacniać kapitał społeczny, sprzyjać integracji oraz podnosić jakość życia. Dokument akcentuje konieczność tworzenia równych warunków uczenia się dla wszystkich, niezależnie od ich sytuacji osobistej czy społecznej, oraz wskazuje kierunki działań obejmujące diagnozowanie potrzeb rozwojowych i wspieranie rodzin. Ważnym elementem strategii jest także rozwój kompetencji kadr edukacyjnych, szczególnie w obszarze edukacji włączającej i współpracy z różnorodnymi grupami uczniów.

Edukacja włączająca jest niezwykle istotna, ponieważ odpowiada na współczesne rozumienie praw dziecka, zakładające konieczność zapewnienia mu realnego wpływu na własne doświadczenia edukacyjne oraz dostępu do równych szans rozwojowych. W Strategii Rozwoju Województwa Śląskiego „Śląskie 2030” – Zielone Śląskie, cel strategiczny B pt. „Województwo śląskie regionem przyjaznym dla mieszkańca” tworzy ramy, zwłaszcza poprzez realizację celu operacyjnego B. 3 („Atrakcyjny i efektywny system edukacji i nauki”), pozwalające na systemowe wdrażanie edukacji włączającej poprzez: dostępność nowoczesnej edukacji, rozwój kompetencji społecznych oraz emocjonalnych, profesjonalne przygotowanie kadry, wykorzystywanie nowoczesnych technologii, szeroką współpracę instytucjonalną oraz podnoszenie jakości edukacji na każdym etapie życia¹¹. Dokument pn. Regionalna Polityka Rozwoju Edukacji Województwa Śląskiego rozwija natomiast cele edukacyjne określone w strategii „Śląskie 2030”, zwłaszcza dotyczące stworzenia atrakcyjnego i efektywnego systemu nauczania

10 Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Zintegrowana strategia umiejętności 2030 (część ogólna)*, Warszawa 2019, <https://kwalifikacje.gov.pl/images/zsu.pdf> [dostęp: 11.11.2025].

11 Strategia Rozwoju Województwa Śląskiego „Śląskie 2030” – Zielone Śląskie, 2020, s. 122–123, <https://www.slaskie.pl/content/strategia-rozwoju-wojewodztwa-slaskiego-slaskie-2030---zielone-slaskie> [dostęp: 11.11.2025].

w dobie dynamicznych zmian związanych z cyfryzacją, przemianami demograficznymi oraz transformacją gospodarczą. W kierunkach regionalnej polityki rozwoju edukacji w województwie śląskim uwzględniono przedsięwzięcia strategiczne (zadania strategiczne), odnoszące się m.in. do:

- organizacji współpracy ze specjalistami w celu zaspokojenia specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów; wzmocnienia współdziałania między strukturami edukacji w celu zapewnienia ciągłości rozwoju kompetencji i innowacyjnych metod uczenia się; wspierania adaptacji i integracji uczniów z rodzin imigracyjnych (nazwa przedsięwzięcia: „pomoc psychologiczno-pedagogiczna w codziennej pracy nauczyciela”);
- dostosowania sieci i organizacji pracy przedszkoli, szkół i poradni oraz innych placówek do potrzeb uczniów, w szczególności tych wymagających specjalnego wsparcia edukacyjnego (przedszkola, szkoły i placówki oświatowe dostępne dla dzieci i młodzieży);
- kształtowania postaw otwartości na różnorodność kulturową (otwarcie na język i kulturę/wsparcie komunikacji międzykulturowej wraz z poznawaniem języka);
- wzmocnienia kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów i ograniczania zachowań agresywnych poprzez wyposażenie szkół w odpowiednie narzędzia („oswój emocje w szkole”)¹².

Niewątpliwie fundamentalnym aspektem w kierunkach polityki rozwoju edukacji województwa śląskiego jest umieszczenie informacji o uwrażliwieniu kadr placówek oświatowych na uczniów oraz studentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a także wsparciu nauczycieli, specjalistów w podnoszeniu ich kwalifikacji w tym zakresie. Jednym z przedsięwzięć edukacyjnych, zamieszczonym w regionalnej strategii jest projekt pn. „Śląskie. Obserwatorium edukacji”, realizowany w województwie śląskim przez Uniwersytet Śląski w Katowicach oraz Regionalny Ośrodek Metodyczno-Edukacyjny „Metis” w Katowicach w ramach Funduszy Europejskich dla Śląska 2021–2027¹³. Jego celem jest

12 Regionalna Polityka Rozwoju Edukacji Województwa Śląskiego, 2023, s. 85–87, <https://www.slaskie.pl/content/regionalna-polityka-rozwoju-edukacji> [dostęp: 11.11.2025].

13 <https://www.slaskie.pl/content/wystartowal-projekt-slaskie-obserwatorium-edukacji> [dostęp: 11.11.2025].

powołanie obserwatorium edukacyjnego wspierającego usprawnianie regionalnej edukacji, z którego wsparcia skorzystają pracownicy oświaty, instytucje i organizacje edukacyjne, samorządy oraz partnerzy społeczno-gospodarczy. Projekt, w ramach którego powstała publikacja dotycząca edukacji włączającej, zakłada także prowadzenie badań, analiz monitorujących aktualny stan edukacji w regionie śląskim, co pozwala na identyfikację potrzeb oraz wytyczenie kierunków rozwoju. Analiza danych na temat dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych w województwie śląskim potwierdza potrzebę dokładnego identyfikowania uwarunkowań, wyzwań oraz priorytetowych obszarów rozwoju edukacji włączającej.

W roku szkolnym 2021/2022¹⁴ do przedszkoli w województwie śląskim uczęszczało 8 572 dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Stanowiły one 5,2% wszystkich dzieci przedszkolnych, co było najwyższym odsetkiem w skali kraju. Aż 49% z tej grupy dzieci było niepełnosprawnych ruchowo, w tym z afazją. Znaczący odsetek dotyczył również dzieci z niepełnosprawnościami sprzężonymi (17,62%) oraz ze spektrum autyzmu, w tym z zespołem Aspergera (25,34%). W roku szkolnym 2024/2025 w województwie śląskim liczba orzeczeń o kształceniu specjalnym we wszystkich szkołach wynosiła 52 337, w tym najwięcej w szkołach podstawowych – 57% (29 665) oraz przedszkolach wraz z punktami przedszkolnymi – 24% (12 678). W szkołach ponadpodstawowych odsetek ten wynosił: 5,8% (3 016) w szkołach branżowych, 5% (2 597) w liceach ogólnokształcących oraz 4,8% (2 500) w technikach¹⁵.

Region śląski wyróżnia się w skali kraju najwyższym udziałem dzieci w wieku przedszkolnym z niepełnosprawnością ruchową i afazją (2,56%) oraz z niepełnosprawnościami sprzężonymi (0,92%), a także zajmuje drugie miejsce pod względem odsetka dzieci słabostyszących

14 Regionalna Polityka Rozwoju Edukacji Województwa Śląskiego, 2023..., s. 35–36 [dostęp: 11.11.2025].

15 *Uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wg gmin, typu szkoły oraz specyfiki oddziału w roku szkolnym 2024/2025: Uczniowie z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego – Otwarte Dane*, <https://dane.gov.pl/pl/dataset/182,dane-statystyczne-uczniow-z-orzeczeniem-o-potrzebie-ksztacenia-specjalnego/resource/65353/chart?page=1&q=> [dostęp: 02.02.2026].

(0,12%)¹⁶. Największe potrzeby w zakresie wsparcia psychologiczno-pedagogicznego odnotowano w subregionie północnym, gdzie z takiej pomocy korzysta 0,35% dzieci, przy czym najwyższe wartości obserwuje się w gminach miejsko-wiejskich (0,47%) oraz w gminach miejskich (0,51%) tego subregionu. We wszystkich subregionach województwa śląskiego dominującą formą wsparcia udzielanego dzieciom w przedszkolach było prowadzenie zajęć logopedycznych¹⁷.

W przypadku szkół podstawowych liczba dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w roku szkolnym 2021/2022 wynosiła 21 371 osób, co stanowiło 6,1% wszystkich uczniów i było najwyższym odsetkiem w skali kraju. Największe zapotrzebowanie na pomoc psychologiczno-pedagogiczną odnotowano w subregionach północnym i zachodnim, szczególnie w gminach miejskich. W subregionie zachodnim dominowały zajęcia rozwijające uzdolnienia, natomiast w pozostałych subregionach – zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze. W miastach najczęściej udzielano porad i konsultacji, podczas gdy w gminach miejsko-wiejskich i wiejskich przeważały zajęcia wyrównawcze¹⁸. Po wybuchu pełnoskalowej wojny w Ukrainie wzrosła liczba uczniów ukraińskich o specjalnych potrzebach edukacyjnych, wymagających indywidualnego wsparcia w zakresie trudności adaptacyjnych, wynikających z odmienności kulturowej, zmiany środowiska edukacyjnego, doświadczeń o charakterze kryzysowym i traumatycznym¹⁹. Diagnozowanie potrzeb, wyzwań oraz zasobów związanych z edukacją włączającą stanowi fundament budowania wizji Śląska jako regionu sprzyjającego mieszkańcom, w którym troska o przyszłość wyraża się

16 *Diagnoza strategiczna. Projekt*. Załącznik nr 1. do projektu Regionalnej Polityki Rozwoju Edukacji Województwa Śląskiego, 2023, s. 29–30, <https://bip.slaskie.pl/resource/62341/69565/ProjektZa%25C5%2582%25C4%2585czniknr1.-Diagnozastrategiczna.pdf> [dostęp: 11.11.2025].

17 Tamże, s. 30.

18 Regionalna Polityka Rozwoju Edukacji Województwa Śląskiego, 2023..., s. 35–36 [dostęp: 11.11.2025].

19 Na podstawie danych z 2025 r. w województwie śląskim w szkołach kształciło się 22 973 ukraińskich uczniów: Uczniowie uchodźcy z Ukrainy w podziale na typy szkół, klasy i powiaty: stan na 30.06.2025: <https://dane.gov.pl/pl/dataset/2711,uczniowie-uchodzczy-z-ukrainy/resource/68361/table> [dostęp: 01.09.2025].

poprzez zapewnienie wysokiej jakości i skutecznego systemu kształcenia, w tym szkoły dostępnej dla wszystkich²⁰.

Zgodnie z międzynarodowymi standardami edukacja włączająca nie tylko wspiera indywidualne, specjalne potrzeby uczniów, ale troszczy się również o kadrę nauczycielską, rodziców, lokalnych partnerów, zwracając uwagę na środowisko najbliższego wzrostu oraz kulturowy kontekst, co pozwala na lokalne określenie jej kierunków rozwoju²¹. Najważniejsze wyzwania²² związane z rozwojem koncepcji edukacji włączającej w Polsce wynikają z braku spójności systemowej oraz niedostatecznej integracji polityki oświatowej dotyczącej edukacji „ogólnej” i „specjalnej”. Nieustannie obserwuje się rozdzielanie obu nurtów, co utrudnia tworzenie środowiska, w którym wszyscy uczestnicy procesu edukacyjnego – uczniowie, nauczyciele, specjaliści i rodzice – mają jasno określone role, prawa i obowiązki. Brak powszechnego dialogu związanego z pozytywnym promowaniem modelu edukacji wspólnej oraz przerzucanie odpowiedzialności za wdrażanie zmian prowadzą do ryzyka pozornej inkluzji i powrotu do praktyk segregacyjnych²³. Trudność stanowi również brak spójnej wizji kształcenia włączającego oraz przygotowania do powoływania oddziałów integracyjnych, czego efektem jest nadmierna liczba uczniów z orzeczeniem przy nieadekwatnym wsparciu nauczyciela współorganizującego proces kształcenia. Istotnym problemem jest także niedoprecyzowanie kluczowych pojęć, takich jak „specjalne potrzeby edukacyjne”, które mimo powszechnego użycia nie zostały jednoznacznie zdefiniowane w prawie. Utrudnia to zarówno planowanie działań, jak i kształcenie nauczycieli. Wciąż brakuje odpowiednio przygotowanej kadry – nauczyciele „przedmiotowcy” często nie posiadają kompetencji do pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach, a pedagodzy

20 Por. G. Szumski, *Koncepcja edukacji włączającej*, W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2019, s. 15.

21 K. Malicka-Pędzik, *Edukacja włączająca w praktyce szkoły ogólnodostępnej*, Ośrodek Rozwoju Edukacji 2022, Warszawa: <https://ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=69817> [dostęp: 11.11.2025].

22 Z. Gajdzica, E. Widawska, S. Byra, E. Domagała-Zyśk, B. Jachimczak, R. Piotrowicz, E. Neroj, *Ocena funkcjonalna w szkole dla każdego – założenia, pomiar, zastosowanie...*, s. 14–16.

23 I. Chrzanowska, *Nauczanie inkluzyjne w doświadczeniach polskich – podstawy prawne i społeczne uwarunkowania*, „Studia Edukacyjne” 2014, nr 30, s. 116.

specjalni nie zawsze są gotowi do pracy z uczniami o sprzężonych niepełnosprawnościach.

Edukacja włączająca jest odpowiedzią na współczesne ujęcie praw dziecka oraz stanowi o konieczności zagwarantowania wszystkim uczącym się równych szans edukacyjnych, niezależnie od ich uwarunkowań zdrowotnych, społecznych czy kulturowych. Efektywne wdrażanie tej koncepcji wymaga zintegrowanego, systemowego podejścia, obejmującego spójne ramy prawne, profesjonalne przygotowanie kadry oraz rzeczywiste dostosowanie instytucji oświatowych do zróżnicowanych potrzeb uczniów, realną współpracę wszystkich partnerów edukacyjnych.

3. Założenia metodologiczne badań

Celem badań było zmonitorowanie obecnego stanu edukacji włączającej w regionie, a w konsekwencji – określenie potrzeb i kierunków rozwoju wraz z rekomendacjami, które przyczynią się do podniesienia poziomu kształcenia w województwie śląskim, a realizowane są w ramach projektu „Śląskie. Obserwatorium edukacji”. W badaniach zastosowano metodologię mieszaną, łączącą strategię ilościową z jakościową.

Nasze działania obejmowały cztery etapy:

- przeprowadzenie badań fokusowych w określonych obszarach badawczych, na podstawie których określono szczegółową problematykę ankiet zrealizowanych w ramach badań przekrojowych,
- przeprowadzenie badań sondażowych (przekrojowych). Opracowanie kwestionariuszy ankiet. Konsultacje kwestionariuszy ankiet przez członków zespołu badawczego oraz przez wybranych przedstawicieli respondentów. Realizacja badań przekrojowych (przeprowadzenie badań kwestionariuszowych i ich analiza),
- przeprowadzenie wywiadów pogłębionych,
- opracowanie wniosków rekomendacji na podstawie przeprowadzonych badań¹.

Pytania kierowane do dyrektorów przedszkoli i szkół oraz do nauczycieli, w tym specjalistów, skupiały się na następujących problemach badawczych:

1. Jak badani definiują oraz oceniają funkcjonowanie edukacji włączającej i integracyjnej w swoich placówkach?
 - 1.1. Jak dyrektorzy i nauczyciele rozumieją pojęcie edukacji włączającej?
 - 1.2. Jak badani oceniają obecny system edukacji włączającej w placówkach, w których pracują lub którymi kierują?

1 T. Huk, *Śląskie Obserwatorium Edukacji 2024–2026. Raport ogólny...*

- 1.3. Jakie zmiany badani uznają za kluczowe dla pełnej realizacji założeń edukacji włączającej?
- 1.4. Jak dyrektorzy i nauczyciele spostrzegają funkcjonowanie edukacji integracyjnej?
2. Jakie formy wsparcia oraz zaangażowania w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi [SPE] są dostępne i oczekiwane przez badanych?
 - 2.1. Jakie formy wsparcia nauczycieli i placówek w zakresie pracy z uczniem ze SPE są obecnie realizowane?
 - 2.2. Jakich form wsparcia nauczyciele oczekują najbardziej?
 - 2.3. Jak badani oceniają własne przygotowanie zawodowe i kompetencje do pracy z uczniami ze SPE?
3. Jakie doświadczenia i wyzwania w pracy z uczniem ze SPE oraz jego rodziną wskazują badani?
 - 3.1. Jakie deklaracje dotyczące zmian w obszarze wspierania nauczycieli i instytucji pojawiają się wśród respondentów?
 - 3.2. Jakie trudności i braki nauczyciele dostrzegają w tym obszarze?

W kwestionariuszu umieszczono również metryczkę zawierającą zmienne niezależne, takie jak: staż pracy, płeć, wiek, stopień awansu zawodowego, rodzaj placówki (publiczna lub niepubliczna), typ bądź etap kształcenia, wielkość instytucji, typ gminy oraz subregion, w którym funkcjonuje dana instytucja edukacyjna.

Badania fokusowe zrealizowano w dwóch grupach respondentów, z którymi przeprowadzono także rozmowy dotyczące edukacji międzykulturowej². Dobór uczestników miał charakter celowy – uwzględniano ich miejsce pracy oraz posiadane doświadczenia. W pierwszym wywiadzie uczestniczyło 8 osób³, natomiast w drugim – 5⁴. W wypowiedziach respondentów, poza odpowiedziami mieszczącymi się w założonych

2 A. Szafrńska, K. Konieczny-Pizoń, K. Lewandowski, *Edukacja międzykulturowa w regionie. Raport*, Śląskie. Obserwatorium Edukacji 2024–2026 [w recenzji].

3 Wszystkie osoby z wykształceniem wyższym magisterskim. W wywiadzie wzięło udział 4 wizytatorów, doradca metodyczny, 2 nauczycieli-konsultantów, psycholog/pedagog. Byli to 4 pracownicy Kuratorium Oświaty, 4 pracownicy ośrodków doskonalenia nauczycieli (WOM/IDN/Metis). Spośród badanych 7 osób to nauczyciele dyplomowani (staż pracy w oświacie: 25–40 lat).

4 Wszystkie osoby z wykształceniem wyższym magisterskim. Było to 5 kobiet w wieku od 40 do 58 lat, nauczycielki i nauczycielki-specjalistki (2 psychologów, pedagog,

pytaniach badawczych, pojawiły się sygnały dotyczące potrzeby rozszerzenia badań ilościowych o dodatkowe obszary, takie jak: brak wcześniejszej informacji o zmianach, problemy we współpracy z rodzicami, zaniedbywanie uczniów bez SPE, niewystarczające przygotowanie nauczycieli oraz brak systemowego wsparcia dla kadry. Uczestnicy zwracali uwagę zarówno na luki informacyjne i organizacyjne, jak i na konieczność wzmocnienia profesjonalnego wsparcia nauczycieli oraz poprawy jakości współpracy wszystkich stron procesu edukacyjnego.

Dla rodziców – istotnych partnerów procesu edukacyjnego, często wskazywanych w wypowiedziach respondentów – opracowano odrębny kwestionariusz ankiety, umożliwiający uzyskanie bardziej kompleksowego obrazu funkcjonowania edukacji włączającej w praktyce. Kierowane do nich w kwestionariuszu pytania koncentrowały się wokół następujących zagadnień:

1. W jaki sposób badani rodzice rozumieją oraz oceniają funkcjonowanie edukacji włączającej w placówkach, do których uczęszczają ich dzieci?
 - 1.1. Jak rodzice uczniów rozumieją pojęcie edukacji włączającej?
 - 1.2. Czy i w jaki sposób, zdaniem badanych, możliwe jest realizowanie założeń edukacji włączającej w polskim systemie oświaty?
 - 1.3. Jak badani oceniają obecny system edukacji włączającej w placówkach, do których uczęszczają ich dzieci?
2. Jak, zdaniem badanych rodziców, wygląda praca z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i ich rodzicami w szkołach/ przedszkolach, do których uczęszczają ich dzieci?
 - 2.1. Jakie trudności i ograniczenia występują w pracy z uczniami ze SPE w placówkach oświatowych, do których uczęszczają dzieci badanych rodziców?
 - 2.2. Jak badani rodzice oceniają działania nauczycieli i specjalistów w zakresie pracy z uczniami ze SPE?
 - 2.3. Jak, zdaniem badanych rodziców, wygląda sytuacja dzieci bez specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz wzajemne stosunki uczniów ze SPE i bez SPE w obliczu realizowania założeń edukacji włączającej?

logopeda). Wszystkie badane osoby to nauczyciele dyplomowani (staż pracy w oświacie: 13–34 lata).

- 2.4. Jak, w opinii badanych rodziców, realizowana jest współpraca nauczycieli i rodziców uczniów ze SPE?
3. Jakie, zdaniem badanych rodziców, są największe problemy w zakresie pracy z uczniami ze SPE we „włączającej szkole”?
 - 3.1. Czy i jak dużym problemem, zdaniem badanych rodziców, są ograniczenia wynikające z warunków pracy z uczniami ze SPE w szkołach/przedszkolach?
 - 3.2. Czy i jak dużym problemem, zdaniem badanych rodziców, jest nastawienie środowiska szkolnego do uczniów ze SPE oraz ich rodziców?
 - 3.3. Czy i jak dużym problemem, zdaniem badanych rodziców, jest niewystarczające wsparcie uczniów ze SPE przez nauczycieli i specjalistów?
 - 3.4. Czy i jak dużym problemem, zdaniem badanych rodziców, jest utrudniony dostęp do specjalistycznej pomocy psychologicznej poza szkołą/przedszkolem (np. w poradniach i ośrodkach zdrowia)?

W kwestionariuszu umieszczono również metryczkę zawierającą zmienne niezależne, takie jak: płeć, wiek, wykształcenie rodzica, płeć i wiek jego dziecka, rodzaj placówki, do której uczęszcza dziecko (publiczna lub niepubliczna), etap kształcenia, typ gminy oraz subregion zamieszkania rodziny. Dodatkowo, z uwagi na temat badań, poproszono rodziców o udzielenie informacji, czy ich dziecko jest objęte pomocą psychologiczno-pedagogiczną (a jeśli tak, to z jakiego powodu).

Wyniki uzyskane podczas wywiadów posłużyły do uzupełnienia opracowywanego kwestionariusza ankiety. Proces jego tworzenia przebiegał wieloetapowo: po przygotowaniu wersji roboczej narzędzie zostało poddane ocenie interdyscyplinarnego zespołu badawczego, a następnie pracowników Urzędu Marszałkowskiego. Kolejnym etapem standaryzacji była weryfikacja kwestionariusza podczas indywidualnych konsultacji z potencjalnymi respondentami – wybrane osoby (spełniające kryteria planowanych grup badanych, tj. rodziców, nauczycieli i dyrektorów) wypełniły ankietę, zgłaszając swoje wątpliwości w kontekście poszczególnych pozycji kwestionariusza. W ten sposób zweryfikowano poszczególne itemy oraz oszacowano czas udziału w badaniu.

Ostatecznie kwestionariusz wprowadzono do systemu SurveyLab, gdzie został poddany kontroli technicznej. Efektem przeprowadzonych badań⁵ z zastosowaniem kwestionariusza ankiety było uzyskanie odpowiedzi od: 53 dyrektorów, 440 nauczycieli oraz 400 rodziców.

Ostatnim etapem gromadzenia danych była realizacja wywiadu eksperckiego, który stanowił uzupełnienie, pogłębienie informacji pozyskanych na poprzednich etapach procedury badawczej. Ekspertką udzielającą wywiadu była Anna Płotek⁶, psycholożka, pedagożka, psychoterapeutka, terapeutka środowiskowa, reprezentująca Ośrodek Terapii i Psychoedukacji „Kompas” w Będzinie.

Charakterystyka grup badanych

Dyrektorzy

W badaniach wzięło udział 53 dyrektorów⁷ – były to głównie kobiety (43 osoby) ze stopniem awansu zawodowego nauczyciel dyplomowany (48 osób), zdecydowanie rzadziej początkujący (1 osoba). W tej grupie najliczniej reprezentowane były osoby w wieku 55–64 lata (23 osoby) oraz 45–54 lata (17 osób). Szczegółowy rozkład wieku badanych przedstawiono na wykresie 1.

Wśród respondentów najliczniej reprezentowane były szkoły podstawowe (40 osób), a rzadziej – licea (6 osób), przedszkola (5 osób) oraz technika (2 osoby). Wszyscy badani dyrektorzy kierowali placówkami publicznymi (53 osoby). Przeważały osoby zarządzające szkołami

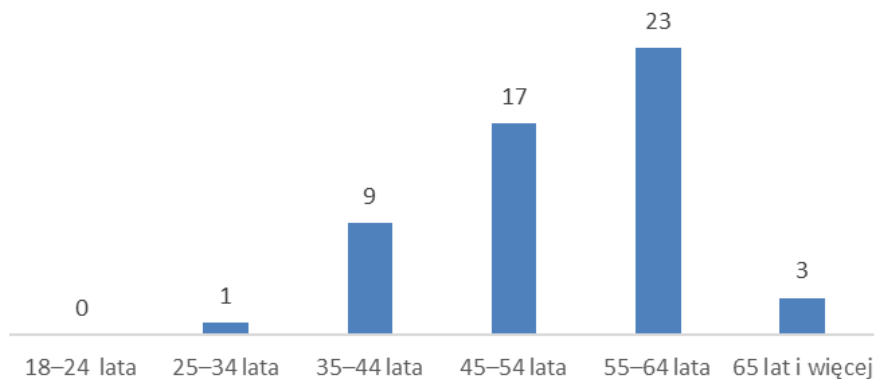
5 T. Huk, *Śląskie Obserwatorium Edukacji 2024–2026. Raport ogólny...*

6 Ekspertka ukończyła całonocne 4-letnie szkolenie psychoterapeutyczne w Krakowskim Centrum Psychodynamicznym w Krakowie (rekomendowanym przez Polskie Towarzystwo Psychologiczne) oraz liczne szkolenia i kursy z zakresu terapii dzieci i młodzieży. Anna Płotek pracuje jako terapeutka dzieci i młodzieży, spotykając się z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i ich rodzicami. Jej głos wydaje się kluczowy dla zrozumienia perspektywy dzieci i nastolatków, które każdego dnia zmagają się z rzeczywistością szkolną.

7 Ze względu na liczebność grupy dyrektorów w opisie danych dotyczących tej kategorii zastosowano wartości liczbowe. Wyjątkiem są przypadki, w których zestawiono odpowiedzi dyrektorów z odpowiedziami nauczycieli — wtedy, dla większej przejrzystości, prezentowane są dane w ujęciu procentowym.

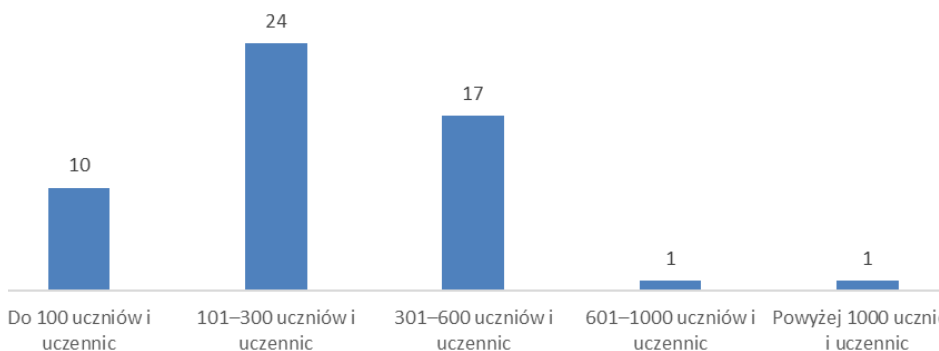
średniej wielkości, liczącymi od 101 do 300 uczniów (24 ankietowanych). Szczegółowe dane prezentuje wykres 2.

Wykres 1. Struktura wieku badanych dyrektorów



Źródło: badania własne $N = 53$

Wykres 2. Miejsce pracy badanych dyrektorów z uwzględnieniem wielkości szkoły



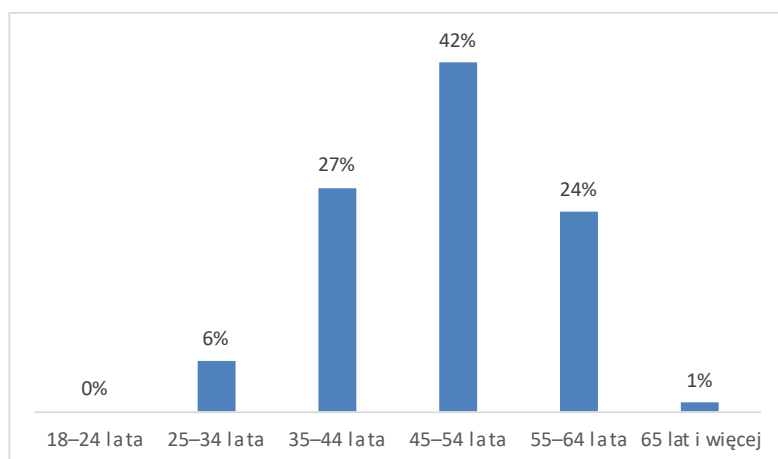
Źródło: badania własne $N = 53$

W badaniu dominowali dyrektorzy szkół zlokalizowanych w miastach (39 osób). Zdecydowanie rzadziej uczestnikami badań byli dyrektorzy z gmin wiejskich i miejsko-wiejskich (po 7 osób). Analiza rozmieszczenia terytorialnego wykazała wyraźną nadreprezentację subregionu południowego, z którego pochodziło 35 respondentów. Subregion centralny reprezentowało 11 dyrektorów, natomiast najmniej liczne były grupy z subregionu zachodniego (4 osoby) oraz północnego (3 osoby).

Nauczyciele

W grupie nauczycieli uczestniczących w badaniu ankietowym ($N = 440$) zdecydowaną większość stanowiły kobiety – 92% (405 osób). Najczęściej reprezentowaną kategorią wiekową był przedział 45–54 lata – 42% (183 osoby), następnie 35–44 lata – 27% (121 osób), a dalej 55–64 lata – 24% (104 osoby). Szczegółowy rozkład wieku badanych przedstawiono na wykresie 3.

Wykres 3. Struktura wieku badanych nauczycieli



Źródło: badania własne $N = 440$

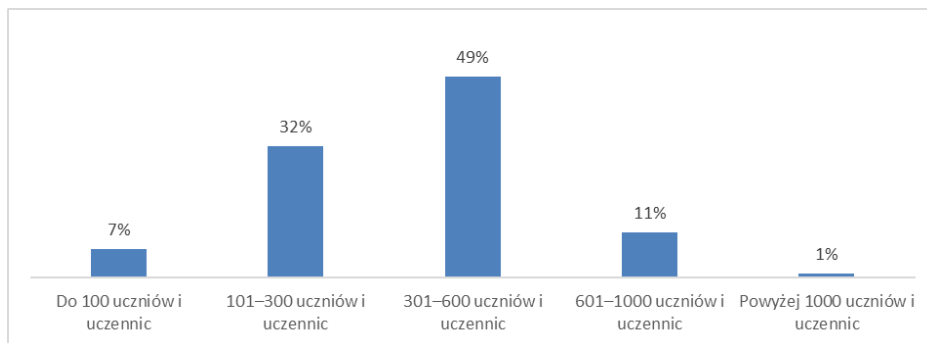
Pod względem awansu zawodowego dominowali nauczyciele dyplomowani, którzy stanowili 70% badanych (306 osób). Niemal co szósty respondent – 18% (79 osób) – był nauczycielem mianowanym. Najrzadziej występował stopień awansu profesor oświaty, reprezentowany przez 1 osobę.

Respondenci w zdecydowanej większości pracowali w szkołach publicznych – 99% (437 osób). Najczęściej były to placówki zlokalizowane w miastach – 85% (374 osoby), rzadziej na terenach wiejskich – 9% (39 osób), a najmniej w gminach miejsko-wiejskich – 6% (27 osób).

Jeśli chodzi o typ szkoły, najliczniej reprezentowane były szkoły podstawowe – 78% (343 osoby), następnie licea – 11% (46 osób). Prawie połowa respondentów – 49% (215 osób) – pracowała w placówkach liczących 301–600 uczniów, a 32% (140 osób) w szkołach średniej

wielkości, obejmujących 101–300 uczniów. Szczegółowe dane dotyczące miejsca pracy badanych nauczycieli z uwzględnieniem wielkości placówek oświatowych prezentuje wykres 4.

Wykres 4. Miejsce pracy badanych nauczycieli z uwzględnieniem wielkości szkoły



Źródło: badania własne

$N = 440$

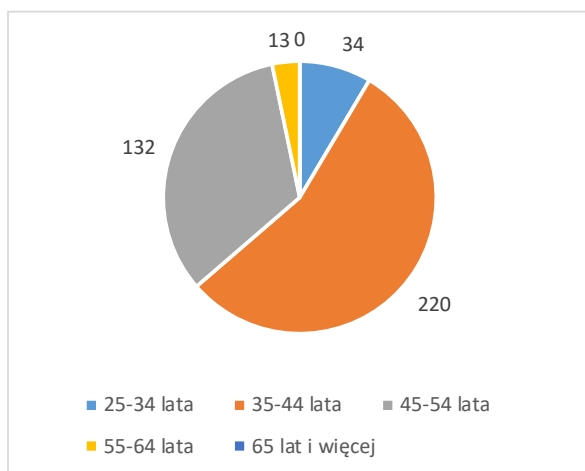
Ponad połowa respondentów – 56% (247 osób) – pracuje w instytucjach znajdujących się w subregionie południowym, natomiast 34% (149 osób) jest zatrudnionych w szkołach i przedszkolach subregionu centralnego. Najmniej liczną reprezentację wśród osób badanych stanowią przedstawiciele instytucji z subregionów zachodniego – 5% (21 osób), i północnego – 5% (23 osoby).

Rodzice

W toku badania zgromadzono 439 odpowiedzi rodziców uczniów. Z uwagi na pominięcie części pytań przez respondentów analizie poddano wyłącznie kompletnie wypełnione kwestionariusze ($N = 400$). Wszyscy badani udzielili formalnej zgody na udział w badaniu – wyrażenie świadomej zgody stanowiło pierwsze pytanie kwestionariusza.

W badaniach uczestniczyli rodzice uczniów placówek oświatowych z terenu województwa śląskiego. Wśród respondentów znalazło się 361 kobiet i 39 mężczyzn, co stanowi odpowiednio 90% i 10% badanych. Większość badanych rodziców to osoby w wieku od 35 do 55 lat (88%, 352 osoby). Osoby poniżej 35. i powyżej 55. roku życia stanowiły zaledwie 12% badanych (48 osób). Rozkład wieku badanych rodziców ilustruje wykres 5.

Wykres 5. Rozkład wieku badanych rodziców

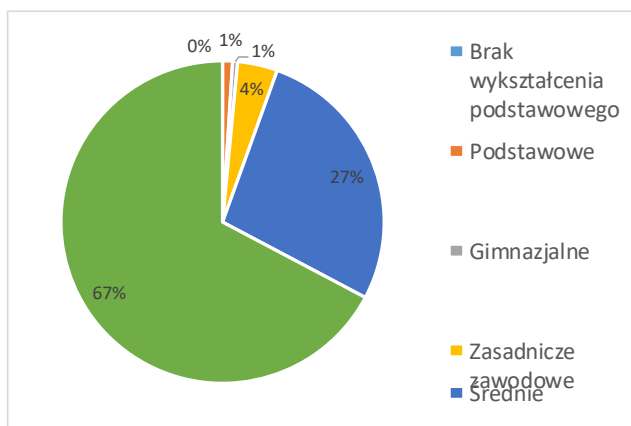


Źródło: badania własne

N = 400

Wśród badanych rodziców najliczniejszą grupę stanowiły osoby z wyższym (67%, 269 osób) i – kolejno – średnim (27%, 109 osób) wykształceniem. Jedynie 4 osoby miały wykształcenie podstawowe, 2 osoby – gimnazjalne, a 16 – zasadnicze zawodowe (co łącznie daje jedynie 6% respondentów). Wykształcenie badanych w tej grupie zostało zobrazowane na wykresie 6.

Wykres 6. Wykształcenie badanych rodziców

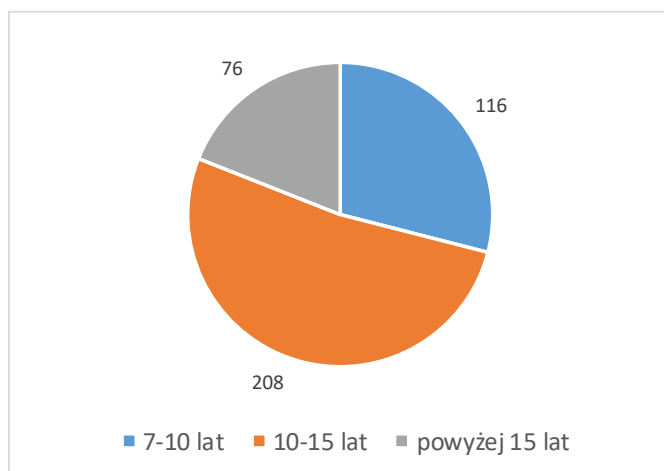


Źródło: badania własne

N = 400

Badani zostali poproszeni o wypełnienie kwestionariusza z myślą o jednym dziecku – udzielone odpowiedzi odnosiły się do 55% chłopców (221 osób), 44% dziewczynek (175 osób) i 1% dzieci, których płci nie określono w kwestionariuszu (4 osoby). Odpowiedzi dotyczyły głównie dzieci i nastolatków w okresie wczesnej adolescencji (w tym przypadku do 15. roku życia): w badanej grupie wypowiadali się rodzice dzieci z przedszkola i klas I–III (55%, 221 osób), klas IV–VIII szkoły podstawowej (52%, 208 osób) oraz szkół średnich (19%, 76 osób). Rozkład wieku dzieci, o których wypowiadają się badani rodzice, ilustruje wykres 7.

Wykres 7. Rozkład wieku dzieci, o których wypowiadają się badani rodzice



Źródło: badania własne

$N = 400$

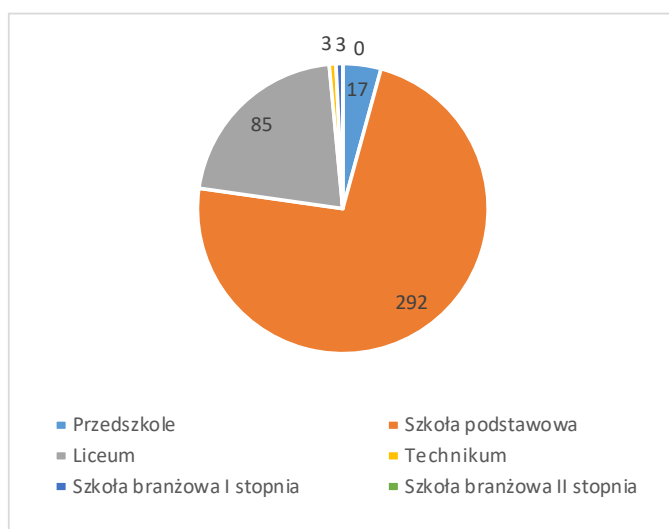
Prawie wszystkie dzieci (98,5%, 394) były uczniami szkół publicznych. Najliczniejszą grupę stanowili uczniowie szkół podstawowych (73%, 292 osoby) i liceów (21%, 85 osób). Informacje te zostały zawarte na wykresie 8.

Respondenci byli głównie mieszkańcami centralnego (33%, 136 osób) i południowego (56%, 223 osoby) subregionu. W badanej grupie zdecydowaną większość (78%, 312 osób) stanowili mieszkańcy miast.

Rodziców poproszono o określenie, czy ich dzieci zostały objęte pomocą psychologiczno-pedagogiczną, co jest niezwykle istotne w kontekście prowadzonych badań – diagnozy opinii rodziców na temat edukacji włączającej i pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami

edukacyjnymi. Wśród badanych rodziców 44% (177 osób) zadeklarowało, że ich dziecko korzysta z pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole. Mając świadomość liczby uczniów korzystających z różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej w placówkach oświatowych, należy zwrócić uwagę na pewną nadreprezentację tej grupy w próbie badawczej. Być może rodzice uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mieli większą potrzebę i chęć podzielenia się swoimi spostrzeżeniami na temat, który bezpośrednio dotyczy ich dzieci.

Wykres 8. Typ placówki, do której uczęszczają dzieci



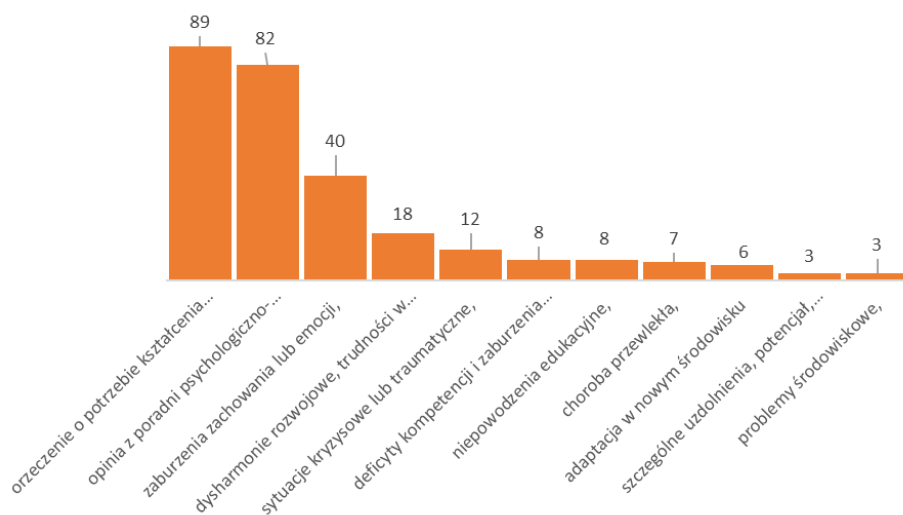
Źródło: badania własne

$N = 400$

Rodzice, którzy wskazali, że ich dziecko jest objęte pomocą psychologiczno-pedagogiczną, zostali poproszeni o określenie przyczyny objęcia dziecka pomocą. Trzeba podkreślić, że w polskim systemie oświaty jeden uczeń może być objęty pomocą psychologiczno-pedagogiczną z uwagi na więcej niż jedno rozpoznanie.

Wśród najczęściej wskazywanych przyczyn znalazły się: orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego (22%, 89 osób), opinia z poradni psychologiczno-pedagogicznej (21%, 82 osoby), zaburzenia zachowania lub emocji (10%, 40 osób). Inne odpowiedzi były podawane przez mniej niż 10% badanych. Szczegółowy rozkład danych w tym zakresie został przedstawiony na wykresie 9.

Wykres 9. Przyczyny objęcia dziecka pomocą psychologiczno-pedagogiczną



Źródło: badania własne

N = 400

Należy mieć na uwadze trudności diagnostyczne i ograniczenia systemowe, związane z procedurami przyznawania orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego, takie jak m.in. ograniczona liczba wskazań do przyznania takiego dokumentu (ustawodawca nie przewiduje niektórych zaburzeń, jak choćby ADHD).

4. Edukacja włączająca w województwie śląskim

Wnioski z badań fokusowych

W obu analizowanych grupach uczestnicy wskazywali zbliżone zagadnienia wynikające z pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi:

1. Rozumienie kategorii: edukacja włączająca.

Badani w sposób poprawny wskazywali definicję edukacji włączającej, przytaczając sposób ujmowania rozpowszechniany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. W trakcie wywiadu zwracano uwagę na to, że nowe ujęcie rozszerza poprzedni sposób rozumienia integracji o wskazanie wielu wymiarów różnorodności, będących podstawą do działań włączających.

2. Ocena systemu edukacji włączającej w szkołach i podległych badanym placówkach w perspektywie respondentów wraz ze wskazaniem koniecznych zmian.

W opinii respondentów system edukacji włączającej funkcjonujący w szkołach i podległych im placówkach boryka się z licznymi problemami. Podkreślano przede wszystkim, że wdrożono go bez odpowiedniego przygotowania organizacyjnego, takiego jak w krajach zachodnich, bez stworzenia warunków niezbędnych do jej realizacji, w tym kluczowego ograniczenia liczebności uczniów w klasach. Zwracano również uwagę na brak przygotowania rodziców do współpracy w zakresie edukacji włączającej. Szczególnie niepokojąca sytuacja panuje w szkołach branżowych, które – zdaniem badanych – zostały „pozostawione same sobie”. Alarmujący jest również brak specjalistów i „przeludnienie klas” przy jednocześnie dużej liczbie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Respondenci wskazywali też na systemowy problem braku możliwości przekazywania informacji o uczniach na kolejnych etapach edukacji, co skutkuje koniecznością ponownej, czasochłonnej diagnozy

i utrudnia efektywne nauczanie. W efekcie nauczyciele, mimo posiadania odpowiednich kompetencji, pracują w warunkach silnego obciążenia, są przemęczeni i zestresowani.

Badani podkreślali przede wszystkim potrzebę odpowiedniej organizacji pracy, w tym właściwego ustalenia liczby uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w klasach. Zwracali uwagę na konieczność zapewnienia specjalistycznego wsparcia dostosowanego do realnych potrzeb szkoły oraz na potrzebę szkoleń adekwatnych do poziomu wiedzy nauczycieli. Podnoszono również problem braku czasu pedagogów szkolnych na pogłębioną analizę sytuacji uczniów i wspólne planowanie działań. Badani zwracali uwagę na brak zgody części dyrektorów na udział nauczycieli w niezbędnych szkoleniach oraz na to, że potrzebują oni realnego, konkretnego wsparcia, a nie jedynie deklaracji.

3. Ocena obecnego w szkołach systemu edukacji integracyjnej.

Respondenci podkreślali, że w obecnym systemie edukacji integracyjnej konieczne jest przede wszystkim przywrócenie równowagi organizacyjnej. Wskazywali, że sytuacja uczniów zarówno w normie rozwojowej, jak i z niepełnosprawnościami jest znacznie lepsza w szkołach oraz klasach integracyjnych, gdzie jasno określono proporcje między liczbą uczniów pełno- i niepełnosprawnych oraz zasady współpracy nauczycieli. Zwracali uwagę, że wiele szkół po raz pierwszy mierzy się z konsekwencjami wprowadzenia edukacji włączającej, a nauczyciele często nie wiedzą, jak reagować w nowych, trudnych sytuacjach. Wśród obaw nauczycieli pojawiła się także kwestia braku odpowiedniej wiedzy medycznej i specjalistycznej, niezbędnej przy pracy z niektórymi uczniami. Dodatkowo sygnalizowali, że uczniowie zdolni — również wymagający wsparcia — są odsuwani na dalszy plan z powodu nadmiernego obciążenia związanego z pracą z uczniami posiadającymi orzeczenia. Zarówno nauczyciele, jak i specjaliści wspierający podnoszą alarm dotyczący niewystarczającego wsparcia kadrowego: nauczycielom brakuje odpowiednich zasobów, a specjaliści mają zbyt mało godzin i zbyt duże obciążenie wynikające z niedoboru wykwalifikowanej kadry.

4. Aktualne i deklarowane formy wsparcia nauczycieli/placówek w zakresie pracy z uczniami ze SPE.

Badani akcentowali swoje zaangażowanie w udzielanie wsparcia nauczycielom i placówkom w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wsparcie to obejmuje prowadzenie szkoleń, warsztatów i spotkań, choć często pojawia się trudność w dopasowaniu terminów tak, aby wszyscy zainteresowani mogli w nich uczestniczyć.

W zakresie preferowanych form wsparcia badani wskazywali m.in. szkolenia online, zaznaczając jednak, że taka forma znacząco różni się jakością od spotkań stacjonarnych i często wpływa na mniejsze zaangażowanie nauczycieli. Podkreślali również konieczność pracy obejmującej nie tylko potrzeby uczniów ze SPE i ich rodziców, ale także sytuację dzieci pełnosprawnych, aby – koncentrując się na trudnych sytuacjach wynikających z obecności uczniów ze SPE – nie doprowadzić do ich marginalizacji. Za istotne uznawali także szkolenia dotyczące radzenia sobie z konfliktami. Wśród propozycji systemowych pojawił się pomysł wprowadzenia „urlopu szkoleniowego” z jasno określoną liczbą dni w semestrze, który gwarantowałby każdemu nauczycielowi możliwość odbycia niezbędnych szkoleń bez ryzyka blokowania go przez obowiązki szkolne.

Dyrektorzy oraz nauczyciele zgłaszali zapotrzebowanie na różnorodne formy wsparcia, które pozwoliłyby im skuteczniej radzić sobie z wyzwaniami codziennej pracy. Za szczególnie istotne uznali wsparcie w zakresie współpracy z rodzicami, zwłaszcza w sytuacjach kontaktu z rodzicami trudnymi czy roszczeniowymi. Podkreślali także potrzebę pedagogizacji rodziców, szczególnie tych wychowujących dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, oraz konieczność odpowiedniego przygotowania nauczycieli do prowadzenia takich działań.

Wskazywali również na rosnącą konieczność wspierania samych nauczycieli, zwłaszcza w obszarze zdrowia psychicznego i radzenia sobie ze stresem wynikającym z nadmiernego obciążenia obowiązkami oraz ze zwiększonej odpowiedzialności. Dużym zainteresowaniem cieszyły się także szkolenia dotyczące współpracy między nauczycielem prowadzącym a nauczycielem współorganizującym proces kształcenia, które z powodzeniem realizowano już w kilku edycjach. Respondenci podkreślali potrzebę otrzymywania wsparcia adekwatnego do bieżących,

zgłaszanych problemów, tak aby działania pomocowe były rzeczywiście użyteczne i dostosowane do realnych sytuacji szkolnych.

5. Ocena przez badanych predyspozycji i przygotowania nauczycieli w placówkach w kontekście pracy z uczniem ze SPE.

Badani oceniali predyspozycje i przygotowanie nauczycieli do pracy z uczniem ze SPE jako zróżnicowane, zwracając uwagę na wyraźne różnice między pedagogami pracującymi w przedszkolach i klasach I-III a nauczycielami uczącymi na późniejszych etapach edukacji. Akcentowali, że nauczyciele wczesnych etapów kształcenia są zazwyczaj lepiej przygotowani do pracy z dziećmi i uczniami o zróżnicowanych potrzebach – mają zdecydowanie większą wiedzę i umiejętności, które pozwalają im dostosować metody pracy do uczniów (w tym dzieci ze SPE). Tzw. nauczyciele „przedmiotowcy” nie posiadają tak rozległej wiedzy pedagogicznej (diagnostycznej, wychowawczej i metodycznej), co przekłada się na trudności w pracy ze zróżnicowaną grupą uczniów.

6. Deklaracje na temat zmian potrzebnych w zakresie wspierania szkół i nauczycieli ze względu na uczniów ze SPE.

Respondenci wskazywali na potrzebę wprowadzenia zmian w zakresie wsparcia szkół i nauczycieli pracujących z uczniami ze SPE. Zwracali uwagę przede wszystkim na konieczność dostosowania liczebności klas, ponieważ obecne przepisy dopuszczają większą liczbę uczniów w klasach ogólnodostępnych niż w klasach integracyjnych, mimo że te drugie korzystają z dodatkowego wsparcia. Podkreślali również potrzebę zmiany podejścia do roli rodziców, którzy – jako współodpowiedzialni za proces edukacyjny – powinni być zobowiązani do systematycznej współpracy ze szkołą oraz rozliczani z realizacji swoich obowiązków, takich jak: organizowanie dodatkowego wsparcia specjalistycznego, uczestnictwo w terapii czy współtworzenie i wdrażanie wspólnego z nauczycielami programu działań podejmowanych także w środowisku domowym.

7. Trudności/braki dostrzegane przez badanych w zakresie pracy z uczniem ze SPE i jego rodziną w podlegających im placówkach.

Badani wskazywali przede wszystkim na brak przygotowania nauczycieli do pracy w tak wymagających warunkach, co prowadzi do narastającej frustracji i chęci odejścia z zawodu z powodu

niewystarczającego przygotowania, nieadekwatnych warunków pracy oraz nadmiernego przeciążenia. Zwracali uwagę na rosnące oczekiwania społeczne wobec nauczycieli oraz presję wywieraną przez rodziców, którzy coraz częściej próbują kontrolować ich działania. Problematiczne są również duże różnice między szkołami integracyjnymi a masowymi — te pierwsze mają lepiej przygotowaną kadrę, natomiast w szkołach masowych zarówno nauczyciele, jak i dyrektorzy czują się przytłoczeni nowymi obowiązkami.

Badani podkreślali ponadto brak spójnych, długofalowych programów wsparcia, które umożliwiłyby ciągłe monitorowanie sytuacji dziecka na kolejnych etapach edukacji. Wskazywali na trudności wynikające z ograniczeń prawnych — nauczyciele nie mogą kierować ucznia do poradni ani uzyskać wglądu do orzeczeń bez zgody rodziców, co sprawia, że w szkołach ponadpodstawowych przez długi czas nie znają faktycznych potrzeb ucznia. Dodatkowo brakuje specjalistycznego wsparcia, w tym psychologów czy seksuologów, mimo narastającej liczby problemów, z którymi nauczyciele nie są w stanie poradzić sobie samodzielnie.

Nauczyciele najczęściej zwracali się o pomoc w sytuacjach związanych z trudnościami rodziców dzieci z niepełnosprawnościami, którzy nierzadko mają problem z obiektywną oceną potrzeb i możliwości swoich dzieci, co znacząco utrudnia współpracę. Nauczyciele potrzebowali wsparcia w pracy z uczniami agresywnymi, ponieważ to właśnie zachowania agresywne stanowią dla nich największe wyzwanie i są określane jako „rozwalające system”, mimo że nauczyciele potrafią radzić sobie w wielu wymagających sytuacjach edukacyjnych.

Według badanych jedną z najtrudniejszych sytuacji jest funkcjonowanie szkół branżowych, gdzie w klasach liczących często ponad 30 osób zdecydowana większość uczniów ma specjalne potrzeby edukacyjne, a dodatkowo niemal połowę stanowią dzieci z Ukrainy. W takich warunkach nauczyciele nie mają realnej możliwości udzielania adekwatnego wsparcia, co potęguje ich bezradność, frustrację i poczucie przeciążenia.

8. Dobre rozwiązania praktyczne i wartościowe pomysły w zakresie pracy nauczycieli z uczniem ze SPE i jego rodziną.

Dyrektorzy i nauczyciele za cenne uznawali działania związane z pedagogizacją rodziców oraz odpowiednim przygotowaniem nauczycieli

do współpracy z nimi. Podkreślali również znaczenie zintegrowanej pracy nauczyciela, rodzica i dziecka, opartej na wspólnej odpowiedzialności za osiągnięte rezultaty, co sprzyja lepszemu funkcjonowaniu ucznia i spójności oddziaływań edukacyjnych.

9. Rekomendacje dla edukacji w województwie śląskim po przeprowadzeniu badań fokusowych:

Na podstawie przeprowadzonych badań fokusowych możliwe było sformułowanie rekomendacji dla edukacji w województwie śląskim. Warto nadmienić, że wskazania te zostały zaprezentowane na spotkaniu Śląskiej Rady Edukacji w listopadzie 2024 r. Uczestnicy spotkania podkreślili zasadność najważniejszych kwestii, zgadzając się tym samym z opiniami badanych nauczycieli (w tym nauczycieli specjalistów, dyrektorów szkół i przedstawicieli jednostek samorządu terytorialnego). Wśród zaleceń dla edukacji w województwie śląskim znalazły się następujące propozycje:

1. Niezbędne jest wprowadzenie działań mających na celu uregulowanie kwestii organizacyjnych w zakresie edukacji włączającej w szkołach publicznych – w tym jako pierwszoplanowe wskazywane jest działanie dotyczące maksymalnej liczby uczniów ze SPE w jednej klasie (także w szkołach branżowych).
2. Rodzice powinni być przygotowywani do współpracy z nauczycielami i specjalistami w zakresie optymalizacji procesu kształcenia i wychowania ich dzieci. Nauczyciele i specjaliści zatrudnieni w szkołach muszą angażować się w proces pedagogizacji rodziców w tym zakresie.
3. Istotne jest zatrudnienie w szkołach/przedszkolach wystarczającej liczby specjalistów, których zadaniem jest wspieranie pracy placówki i rodziców – ze zwróceniem uwagi na niedelegowanie im zadań, które w efekcie uniemożliwiają wywiązywanie się z powierzonych obowiązków.
4. Zasadne jest umożliwienie nauczycielom wglądu w dokumentację, która dotyczy sytuacji uczniów ze SPE, co ułatwi szybką ścieżkę wsparcia specjalistycznego z wykorzystaniem wiedzy i doświadczenia nauczycieli (zwłaszcza na etapie wczesnej edukacji), by utrzymać ciągłość oddziaływań pomocowych.

5. Należy rozważyć opracowanie systemu wsparcia nauczycieli w postaci szkoleń adekwatnych do potrzeb związanych z edukacją włączającą, dostosowanych do wiedzy i kompetencji nauczycieli. Nauczyciele wyrazili największe zainteresowanie szkoleniami w zakresie pracy z uczniem agresywnym.
6. Warto zwrócić uwagę na współpracę nauczycieli z nauczycielami współorganizującymi proces kształcenia. Obszarami wymagającymi pracy są: komunikacja między współpracownikami, jasny podział zadań, określenie wspólnego celu i sposobów jego osiągnięcia.
7. Należy przemyśleć opracowanie systemu umożliwiającego nauczycielom udział w niezbędnych formach kształcenia – tzw. „urlop na szkolenia”.
8. Konieczne jest zwrócenie uwagi na uczniów bez specjalnych potrzeb edukacyjnych (w tzw. „normie”), którzy przy mocnej koncentracji szkoły i nauczycieli na pracy z uczniami ze SPE są niejako spychani na margines i nie otrzymują wsparcia adekwatnego do ich możliwości (brak czasu na rozwijanie potencjału, konieczność czekania na innych, brak uwagi nauczyciela).
9. Warto rozważyć opracowanie systemu wsparcia nauczycieli w zakresie związanym z ich zdrowiem psychicznym i poziomem stresu, będącego efektem nadmiernego przeciążenia obowiązkami i powiększoną odpowiedzialnością.
10. Należy zwrócić uwagę na trudności nauczycieli związane z pracą z uczniami z doświadczeniem traumy i w sytuacjach kryzysowych. Dobrym rozwiązaniem będzie zarówno wyposażenie nauczycieli w wiedzę i umiejętności w zakresie pomocy osobom w głębokim kryzysie, jak i objęcie ich wsparciem i pomocą psychologiczną w obliczu zgłaszanych problemów.
11. Warto zaplanować dodatkowe nagradzanie sukcesów dydaktycznych, wychowawczych i pomocowych pracowników oświaty, którzy wykazują się wyjątkowymi umiejętnościami i kompetencjami w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Badani nauczyciele, specjaliści, dyrektorzy i pracownicy jednostek samorządu terytorialnego zgodnie wskazali najbardziej istotne problemy w zakresie realizowania w śląskich szkołach pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Tym samym można stwierdzić, że wymienione przez nich obszary problemowe są znaczącym aspektem pracy z uczniami

ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i warto było uczynić je przedmiotem badań sondażowych, które umożliwiły rzetelne i dokładne zobrazowanie badanego zjawiska.

Wyniki badań sondażowych

Badania dotyczące edukacji włączającej miały na celu poznanie złożonej perspektywy obejmującej trzy grupy osób badanych: zarówno dyrektorów i nauczycieli przedszkoli oraz szkół, jak i rodziców uczniów. Przyjęto, że sposób postrzegania procesów związanych z wdrażaniem edukacji włączającej jest uwarunkowany rolą pełnioną w środowisku (przed)szkolnym oraz zakresem odpowiedzialności poszczególnych grup. Rodzice odnoszą się do tych zagadnień przede wszystkim z punktu widzenia doświadczeń własnych i potrzeb swoich dzieci, natomiast kadra pedagogiczna oraz osoby zarządzające instytucjami edukacyjnymi koncentrują się na aspektach organizacyjnych, formalnych, systemowych. Jednocześnie uwzględniono możliwość występowania zróżnicowanych opinii także wewnątrz poszczególnych grup, wynikających z odmiennego zakresu kompetencji, dostępu do informacji oraz intensywności kontaktów z uczniami i ich rodzinami.

Dyrektorzy o edukacji włączającej

Jedna z istotnych kategorii, o które pytano respondentów zarówno w badaniach jakościowych, jak i ilościowych, dotyczyła rozumienia edukacji włączającej odnoszącej się do jej celów, założeń, warunków. Badani w kwestionariuszu ankiety zostali poproszeni o wyrażenie opinii¹ z zastosowaniem 5-stopniowej skali do wypowiedzi związanych z różnymi aspektami edukacji włączającej, które zostały przygotowane na podstawie wyników badań fokusowych.

(Roz)poznanie, w jaki sposób dyrektorzy rozumieją ideę edukacji włączającej, stanowi o jakości organizacji pracy placówki oświatowej w danym zakresie, pozwala na adekwatne wsparcie nauczycieli oraz

1 Ze względu na brak obowiązku odnoszenia się przez wszystkich respondentów do każdej wypowiedzi, na wykresie przedstawiono liczebność badanych deklarujących poszczególne odpowiedzi (np. N = 53, N = 52).

stworzenie optymalnych i bezpiecznych warunków do rozwoju dla uczniów. W przypadku stwierdzenia: „Zadaniem edukacji włączającej jest umożliwienie kształcenia wszystkim uczniom, z uwzględnieniem ich indywidualnych potrzeb i możliwości” ($N = 53$), dominowały odpowiedzi potwierdzające tę ideę. Najlichniesze grupy stanowili respondenci zdecydowanie zgadzający się – 26 osób, czy raczej zgadzający się – 20 osób. Niewielką liczbę odpowiedzi stanowiły wskazania neutralne (odpowiedzi: „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam”) – 4 osoby. Najrzadziej pojawiały się odpowiedzi negatywne: 2 osoby raczej się nie zgodziły, a tylko 1 osoba zdecydowanie się nie zgodziła.

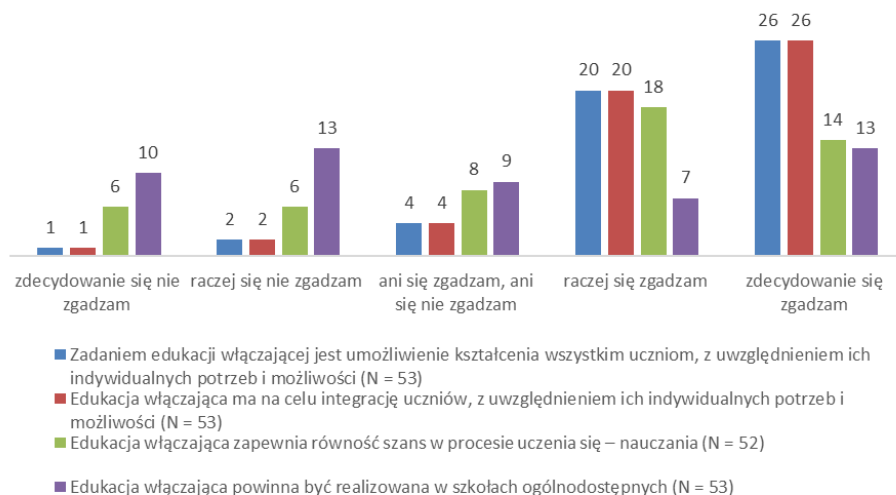
W kolejnym pytaniu poproszono dyrektorów o ustosunkowanie się do idei integracyjnej, wynikającej z założeń i celów edukacji włączającej ($N = 53$). Analiza odpowiedzi badanych na stwierdzenie: „Edukacja włączająca ma na celu integrację uczniów, z uwzględnieniem ich indywidualnych potrzeb i możliwości”, wskazywała, że prawie połowa respondentów (26 osób) zdecydowanie zgadzała się z nim, a 20 osób raczej się zgadzało. Odpowiedzi neutralne („ani się zgadzam, ani się nie zgadzam”) były nieliczne – wskazały je 4 osoby. Najrzadziej pojawiały się odpowiedzi negatywne – uzyskano 2 wskazania „raczej się nie zgadzam” oraz 1 odpowiedź „zdecydowanie się nie zgadzam”.

W ankiecie dyrektorzy mieli również odpowiedzieć na stwierdzenie dotyczące spostrzegania edukacji włączającej przez pryzmat zapewnienia równości szans w procesie uczenia się – nauczania ($N = 52$). W tym przypadku analiza danych wskazywała na zróżnicowanie opinii. Największa grupa respondentów – niemalże 1/3 badanych – wyraziła umiarkowaną zgodę, zaznaczając opcję „raczej się zgadzam”. Kolejną liczną grupę tworzyli badani zdecydowanie zgadzający się — 14 osób. Natomiast 8 respondentów wskazało kategorię „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam”. Najrzadziej pojawiały się odpowiedzi wyrażające brak zgody: 6 osób raczej się nie zgodziło i tyle samo osób zdecydowanie się nie zgodziło z twierdzeniem.

Wyraźne zróżnicowanie stanowisk pojawiło się przy analizie odpowiedzi na stwierdzenie: „Edukacja włączająca powinna być realizowana w szkołach ogólnodostępnych” ($N = 53$). Najlichniesze były reprezentowane dwie przeciwstawne kategorie odpowiedzi: 13 osób zdecydowanie zgadzało się z tym twierdzeniem oraz 13 badanych raczej się nie zgadzało, wskazując na polaryzację poglądów. Kolejną grupę

stanowiły osoby wybierające kategorię „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam” – 9 respondentów. Rzadziej wybierano odpowiedź „raczej się zgadzam” – 7 osób. Najmniej osób wskazało „zdecydowanie się nie zgadzam” – 10 badanych. Szczegółowe dane prezentuje wykres 10.

Wykres 10. Deklaracje badanych dyrektorów na temat założeń i celów edukacji włączającej (cz. 1)



Źródło: badania własne

Kluczowym elementem rozumienia i realizacji idei edukacji włączającej są przekonania kadry pedagogicznej dotyczące zarówno uczniów „w normie”, jak i uczniów ze SPE, związane z uwzględnieniem równości szans w procesie uczenia się – nauczania. Wpływają one na to, jak obie grupy mogą współtworzyć wspólną przestrzeń edukacyjną, w której różnorodność jest postrzegana jako wartość oraz czynnik sprzyjający edukacji².

W kwestionariuszu ankiety dyrektorów poproszono, aby ustosunkowali się do założenia, że wszyscy uczniowie powinni mieć możliwość uczenia się w szkole ogólnodostępnej (N = 53), co jest jednym z istotnych założeń

2 A. Zamkowska, *Przygotowanie przyszłych nauczycieli do edukacji włączającej – wytyczne międzynarodowe i kierunki zmian*, „Roczniki Pedagogiczne” 2021, nr 3, s. 56–57.

koncepcji edukacji włączającej. Niemalże 1/4 respondentów (14 osób) zaznaczyła odpowiedź „raczej się nie zgadzam”, a 11 dyrektorów zdecydowanie się nie zgodziło. Podobna grupa badanych – 11 osób – wybrała kategorię „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam”. Odpowiedzi potwierdzające stwierdzenie były mniej liczne: 10 osób wskazało „raczej się zgadzam”, natomiast jedynie 7 dyrektorów zdecydowanie zgodziło się z twierdzeniem.

Do zadań nauczyciela realizującego edukację włączającą należy takie modyfikowanie programu nauczania, aby odpowiadał on możliwościom ucznia – obejmuje to dostosowanie wymagań edukacyjnych, form oceniania i uwzględnienie indywidualnych potrzeb ucznia. Dyrektorów zapytano więc o ustosunkowanie się do stwierdzenia, że wszyscy uczniowie powinni mieć te same wymagania edukacyjne ($N = 53$). Analiza odpowiedzi wskazała brak poparcia dla jednolitych wymagań. Najwięcej respondentów wybrało odpowiedź „raczej się nie zgadzam” – 19 osób, a kolejnych 14 badanych zaznaczyło kategorię „zdecydowanie się nie zgadzam”. Neutralną postawę („ani się zgadzam, ani się nie zgadzam”) przyjęło 10 respondentów. Odpowiedzi pozytywne pojawiały się znacznie rzadziej: 3 osoby wskazały „raczej się zgadzały”, a 7 osób – „zdecydowanie się zgadzało”.

Z analizy odpowiedzi na zdanie: „Istnieją takie trudności, które sprawiają, że uczniowie nie powinni uczęszczać do szkoły ogólnodostępnej” ($N = 52$), wynikało, iż połowa respondentów (26 osób) zdecydowanie się z nim zgodziła. Kategorię „raczej się zgadzam” wybrało 15 dyrektorów, natomiast 4 osoby udzieliły odpowiedzi „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam”. Podobnie niewielka była grupa wyrażająca brak zgody: 3 osoby raczej się nie zgodziły, a kolejne 3 osoby zdecydowanie odrzuciły to stwierdzenie.

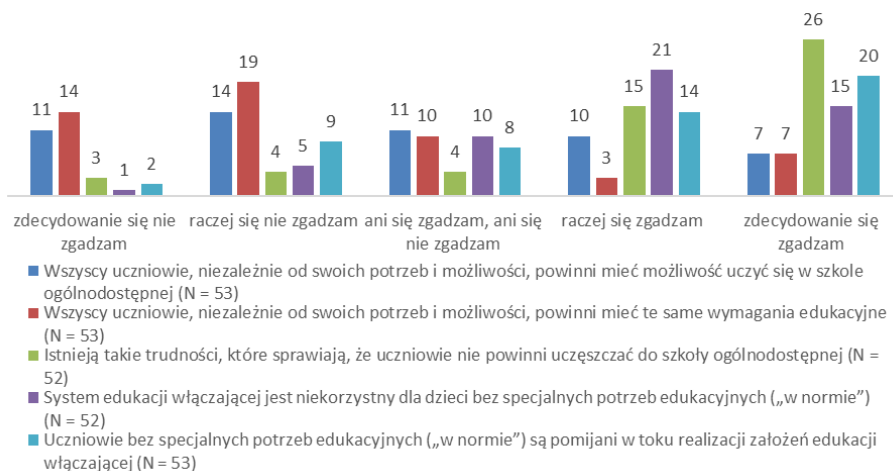
Nierzadko w powszechnym dyskursie pojawiają się stereotypy związane chociażby z przekonaniem, iż edukacja włączająca dla dzieci „w normie” jest niekorzystna³. Poproszono również dyrektorów o ocenę tego stwierdzenia ($N = 52$). Najwięcej badanych zaznaczyło odpowiedź „raczej się zgadzam” – 21 osób, a 15 respondentów wyraziło zdecydowaną

3 Por. K. Ćwirynka, A. Żyta, *Przekonania nauczycieli na temat edukacji włączającej. Raport z badań*, „Szkola Specjalna 2015, nr 4, s. 53; A. Paseka, S. Schwab, *Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive schooling*, „European Journal of Special Needs Education” 2020, s. 254–272, <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232>.

zgode. Odpowiedź „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam” wskazało 10 osób. Zdecydowanie rzadziej pojawiały się odpowiedzi negatywne: 5 badanych „raczej się nie zgodziło”, a tylko 1 osoba „zdecydowanie się nie zgodziła”.

Dyrektorów poproszono także o ustosunkowanie się do przekonania, że uczniowie bez specjalnych potrzeb edukacyjnych („w normie”) są pomijani w toku realizacji założeń edukacji włączającej (N = 53). Najlichnieszą grupę stanowili dyrektorzy zdecydowanie zgadzający się z tym twierdzeniem – 20 osób, a 14 respondentów deklarowało raczej zgodę. Postawę neutralną przyjęło 8 badanych. Brak zgody był deklarowany rzadziej – 9 osób raczej się nie zgadzało, a jedynie 2 dyrektorów wyraziło zdecydowany sprzeciw. Szczegółowe dane prezentuje wykres 11.

Wykres 11. Deklaracje badanych dotyczące zarówno uczniów „w normie”, jak i uczniów ze SPE, związane z uwzględnieniem równości szans w procesie uczenia się – nauczania



Źródło: badania własne

Niewątpliwie gotowość do realizacji edukacji włączającej, opierająca się na postawie otwartości oraz akceptacji tej idei, wpływa na efektywne jej wdrażanie w placówkach edukacyjnych⁴. Badania międzynarodowe

4 Por. J. Skibska, *Postawy (przekonania) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wobec edukacji inkluzyjnej – struktura badanego zjawiska*, „Niepełnosprawność” 2021, nr 41,

wskazują, że postawy nauczycieli wobec edukacji włączającej nie mają jednoznacznie pozytywnego charakteru. Metaanalizy badań dotyczących postaw wobec realizowania edukacji inkluzyjnej pokazują, że w wielu badaniach nie odnotowano wyraźnego poparcia dla tej formy kształcenia, a dominującym stanowiskiem jest raczej umiarkowana, ostrożna akceptacja niż pełna aprobatą idei inkluzji⁵. Sprzeciw wobec realizacji edukacji inkluzyjnej, odzwierciedlany w badaniach, budzi idea kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami o większym stopniu⁶ lub z niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnokształcącej⁷. Zastrzeżenia dotyczą również barier organizacyjnych i systemowych, takich jak: niedostosowana infrastruktura szkolna, braki kompetencyjne, kadrowe, zbyt liczne klasy, ograniczone możliwości indywidualizacji nauczania oraz obawa przed zwiększonym obciążeniem zawodowym⁸.

Dyrektorzy uczestniczący w badaniach prowadzonych w ramach projektu „Śląskie. Obserwatorium edukacji” zostali zapytani o ocenę systemu edukacji włączającej w placówkach, jak i wskazanie niezbędnych zmian, których dokonanie świadczyłoby o rzeczywistej realizacji jej założeń w postaci ustosunkowania się do określonych twierdzeń z użyciem 5-stopniowej skali. Ze względu na pełniejsze i bardziej spójne zobrazowanie opinii na temat funkcjonowania systemu edukacji włączającej zdecydowano się omówić w jednym punkcie te dwa

s 132–147; S. Rakap, L. Kaczmarek, *Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey*, „European Journal of Special Needs Education” 2010, no. 25, s. 59–74.

- 5 Por. A. De Boer, S. J. Pijl, A. Minnaert, *Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature*, „International Journal of Inclusive Education” 2011, no. 15, s. 331–353; F. Guillemot, F. Lacroix., I. Nocus, *Teachers' attitude towards inclusive education from 2000 to 2020: An extended meta-analysis*, „International Journal of Educational Research Open” 2022, no. 3, 100–175.
- 6 Por. E. Avramidis, B. Norwich, *Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature*, „European Journal of Special Needs Education” 2002, no. 17(2), s. 129–147.
- 7 Por. Z. Gajdzica, *Opinie nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat edukacji włączającej uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w kontekście toczącej się reformy kształcenia specjalnego*, W: Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2011.
- 8 I. Chrzanowska, *Postawy wobec edukacji włączającej – jakie skutki?*, W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole...*, s. 44–53.

wzajemnie powiązane aspekty – ocenę systemu edukacji inkluzyjnej oraz deklarację koniecznych zmian.

Badanych dyrektorów poproszono o odniesienie się do twierdzeń, które z jednej strony odzwierciedlają ich sposób postrzegania edukacji włączającej, a z drugiej – ukazują (nie)przygotowanie do jej wdrażania w codziennej praktyce edukacyjnej. Respondentów zaproszono do ustosunkowania się do stwierdzeń, stworzonych na podstawie wyników badań fokusowych, odnoszących się do: problemów systemowych oraz merytorycznych, liczebności klas i obciążeń nauczycieli. Istotnymi zagadnieniami były warunki pracy nauczycieli w zakresie wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz dostępność i współpraca specjalistów.

W nawiązaniu do identyfikacji problemów systemowych oraz merytorycznych badani deklarowali swoją opinię wobec stwierdzenia: „Edukacja włączająca jest słuszną ideą, jednak system szkolnictwa w Polsce nie jest przygotowany do realizowania jej założeń”. Analiza odpowiedzi wskazywała na wyraźną przewagę postaw aprobujących to zagadnienie. Ponad połowa respondentów – 27 osób – „zdecydowanie się zgadzała” z tą odpowiedzią. Kolejną, często wybraną kategorią była odpowiedź „raczej się zgadzam”, zaznaczona przez 15 badanych. Natomiast 5 dyrektorów wybrało opcję „raczej się nie zgadzam”. Neutralne stanowisko („ani się zgadzam, ani się nie zgadzam”) przyjęły 4 osoby, a jedynie 2 osoby „zdecydowanie się nie zgadzały”.

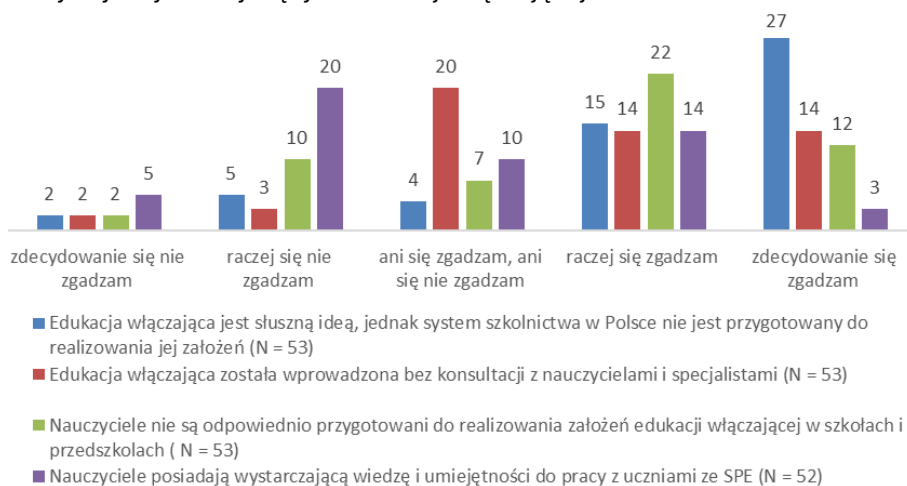
Poznanie opinii wobec zdania: „Edukacja włączająca została wprowadzona bez konsultacji z nauczycielami i specjalistami”, wskazywało, iż najwięcej respondentów – 20 osób – deklarowało odpowiedź „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam”. Kolejnymi pod względem liczebności kategoriami były odpowiedzi „raczej się zgadzam” oraz „zdecydowanie się zgadzam” z tym stwierdzeniem, wybrane przez 14 badanych każda. Odpowiedzi negatywne występowały rzadziej: 3 osoby zaznaczyły „raczej się nie zgadzam”, a 2 osoby – „zdecydowanie się nie zgadzam”.

Dyrektorów zapytano również o ustosunkowanie się do stwierdzenia, iż nauczyciele nie są odpowiednio przygotowani do realizacji założeń edukacji włączającej w placówkach edukacyjnych. Najwięcej respondentów – 22 osoby – raczej zgodziło się z tą opinią. Odpowiedź „zdecydowanie się zgadzam” została wybrana przez 12 osób, natomiast

niemalże 1/5 badanych (10 respondentów) deklaruwała wybór kategorii „raczej się nie zgadzam”. Postawę neutralną („ani się zgadzam, ani się nie zgadzam”) przyjęło 7 respondentów, a jedynie 2 osoby „zdecydowanie się nie zgadzały”.

Badani oceniali także twierdzenie: „Nauczyciele posiadają wystarczającą wiedzę i umiejętności do pracy z uczniami ze SPE”. Jego analiza wykazała przewagę odpowiedzi krytycznych. Najliczniejszą kategorią była odpowiedź „raczej się nie zgadzam”, którą zaznaczyło 20 respondentów. Z kolei 14 osób wybrało odpowiedź „raczej się zgadzam”. Neutralne stanowisko („ani się zgadzam, ani się nie zgadzam”) zajęło trzecie miejsce pod względem częstości – zostało wskazane przez 10 badanych. Odpowiedzi skrajne pojawiały się najrzadziej: 5 respondentów „zdecydowanie się nie zgadzało”, a jedynie 3 osoby „zdecydowanie się zgadzały” z tym twierdzeniem. Szczegółowe dane prezentuje wykres 12.

Wykres 12. Deklaracje dyrektorów na temat problemów systemowych i merytorycznych dotyczących edukacji włączającej



Źródło: badania własne

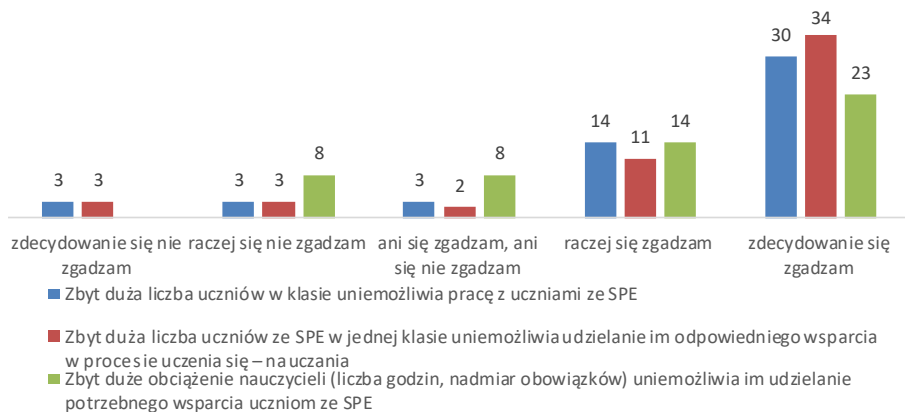
W wywiadach fokusowych badani odnosili się także do zagadnienia związanego z przeludnieniem klas i nadmiernym obciążeniem nauczycieli, co ma kluczowe znaczenie dla jakości realizacji edukacji włączającej i dobrostanu uczniów oraz nauczycieli.

Ważnym czynnikiem utrudniającym pracę z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wskazywanym przez uczestników badań fokusowych, była nadmierna liczebność klas oraz zbyt duża liczba uczniów ze SPE w jednej grupie. W kwestionariuszu ankiety zapytano więc dyrektorów o ustosunkowanie się do tych stwierdzeń. 30 dyrektorów zdecydowanie zgodziło się, ze stwierdzeniem: „Zbyt duża liczba uczniów w klasie uniemożliwia pracę z uczniami ze SPE”. Kolejne 14 osób „raczej się zgodziło” z tą opinią, co potwierdza silne przekonanie o istnieniu takiej bariery. Odpowiedzi neutralne pojawiły się sporadycznie – zaznaczyły je jedynie 3 osoby. Podobnie niewielka była liczba wskazań negujących – 3 dyrektorów „raczej się nie zgodziło”, a kolejne 3 osoby wyraziły zdecydowaną niezgodę.

Podobnie kształtowały się odpowiedzi na stwierdzenie dotyczące liczby uczniów ze SPE w klasie. Najliczniejszą grupę stanowili dyrektorzy zdecydowanie zgadzający się z tym twierdzeniem – 34 osoby, natomiast 11 respondentów wybrało odpowiedź „raczej się zgadzam”. Odpowiedzi w kategorii „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam” występowały sporadycznie – zaznaczyły ją tylko 2 osoby. Nieliczna była również grupa badanych wyrażających brak zgody: 3 dyrektorów „raczej się nie zgodziło”, a kolejne 3 osoby zdecydowanie odrzuciły to stwierdzenie.

Obciążenie pracą nauczycieli stanowi kolejny czynnik, który – obok liczebności klas – może ograniczać możliwości udzielania uczniom ze SPE potrzebnego wsparcia. Dyrektorów poproszono zatem o ocenę stwierdzenia: „Zbyt duże obciążenie nauczycieli (liczba godzin, nadmiar obowiązków) uniemożliwia im udzielanie potrzebnego wsparcia uczniom ze SPE”. Z analiz odpowiedzi wynika, iż niemalże połowa badanych (23 osoby) zdecydowanie zgadza się z tym poglądem, a 14 osób wybrało kategorię „raczej się zgadzam”. Neutralne stanowisko („ani się zgadzam, ani się nie zgadzam”) zostało wskazane przez 8 respondentów. Taka sama liczba osób (8) wyraziła umiarkowany brak zgody, zaznaczając kategorię „raczej się nie zgadzam”. W badanej grupie nie odnotowano odpowiedzi „zdecydowanie się nie zgadzam”. Szczegółowe dane prezentuje wykres 13.

Wykres 13. Deklaracje badanych dyrektorów na temat liczebności klas i obciążeń nauczycieli



Źródło: badania własne

N = 53

Edukacja włączająca stanowi wielowymiarowy proces, w którym istotne jest monitorowanie takich obszarów, jak: dostęp nauczycieli do rzetelnej diagnozy i współpracy ze specjalistami, rozpoznanie warunków środowiska pracy w zakresie wspierania uczniów ze SPE. Analiza tych aspektów pozwala na lepsze rozpoznanie rzeczywistych wyzwań placówek edukacyjnych, wdrażających ideę edukacji włączającej.

Jednymi z kluczowych komponentów edukacji włączającej są systematyczna i skoordynowana współpraca nauczycieli z różnymi specjalistami oraz zapewnienie dostępu do rzetelnych, pełnych informacji o uczeniu, obejmujących jego potrzeby, możliwości, ograniczenia oraz potencjał rozwojowy. Oba te elementy odpowiadają dwóm spośród pięciu fundamentalnych zasad („możliwie najwcześniej” oraz „wiarygodne dane”) definiowanych przez Europejską Agencję ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej⁹. Efektywne planowanie, realizowanie działań specjalistycznych, wychowawczych oraz dydaktycznych wymaga od nauczycieli zarówno znajomości diagnozy funkcjonalnej uczniów, ciągłości informacji przekazywanych na poszczególnych etapach edukacji, jak i istnienia jakościowej sieci specjalistycznego wsparcia. Z wywiadów

9 UNESCO, *Pięć kluczowych przesłań dla edukacji włączającej. Od teorii do praktyki* [2014], www.europeanagency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_PL.pdf [dostęp: 28.11.2025].

fokusowych wynikało, iż badani deklarowali braki czy też niedociągnięcia w opisywanych działaniach, co spowodowało uwzględnienie tych zagadnień w badaniu kwestionariuszowym.

Dyrektorów poproszono o ustosunkowanie się do stwierdzeń charakteryzujących warunki pracy nauczycieli w zakresie wspierania uczniów ze SPE. Jedne z uzyskanych odpowiedzi dotyczyły poglądu, iż wiedza na temat trudności i potrzeb uczniów umożliwia odpowiednie dostosowanie form pomocy do ich potrzeb. Analiza odpowiedzi wskazywała na niemalże jednogłośnie poparcie stwierdzenia. Dominującą grupę stanowili respondenci, którzy „zdecydowanie się zgadzali” – 37 osób. Kolejną kategorią była odpowiedź „raczej się zgadzam”, zaznaczona przez 12 badanych. Neutralne stanowisko („ani się zgadzam, ani się nie zgadzam”) przyjęły 2 osoby. Odpowiedzi wyrażające brak zgody pojawiały się sporadycznie – 1 respondent wskazał odpowiedź „raczej się nie zgadzam”, natomiast nikt nie zaznaczył kategorii „zdecydowanie się nie zgadzam”.

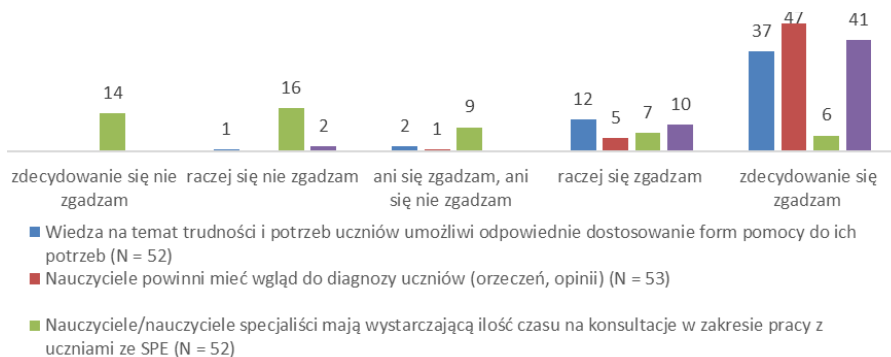
Kolejne zagadnienie dotyczyło prawa nauczycieli do wglądu do diagnozy uczniów (orzeczeń, opinii). Zdecydowana większość respondentów „zdecydowanie się zgadzała” z tym stwierdzeniem – 47 osób. Odpowiedź „raczej się zgadzam” wskazało 5 badanych. Neutralne stanowisko zajęło trzecie miejsce pod względem częstości i zostało wybrane przez 1 respondenta. W badanej grupie również nie odnotowano odpowiedzi wyrażających brak zgody.

Analiza deklaracji związanej z ustosunkowaniem się do opinii: „Nauczyciele/nauczyciele specjaliści mają wystarczającą ilość czasu na konsultacje w zakresie pracy z uczniami ze SPE”, wskazywała na przewagę opinii krytycznych. Wśród respondentów dominowała wypowiedź „raczej się nie zgadzam” – wybrało ją 16 osób. Z kolei 14 badanych „zdecydowanie się nie zgadzało”. Kategoria „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam” została wybrana przez 9 dyrektorów. Odpowiedzi aprobujące pojawiały się rzadziej: 7 respondentów „raczej się zgadzało”, natomiast jedynie 6 osób „zdecydowanie się zgadzało” z tym stwierdzeniem.

Opinię: „Nauczyciele powinni mieć wgląd do dokumentacji uczniów z poprzednich etapów edukacyjnych”, wybrało 41 respondentów, którzy zaznaczyli odpowiedź „zdecydowanie się zgadzam”. 10 badanych wybrało odpowiedź „raczej się zgadzam”, a 2 osoby wskazały kategorię „raczej

się nie zgadzam”. Żaden badany nie wyraził sprzeciwu ani nie zaznaczył wypowiedzi neutralnej. Szczegółowe dane prezentuje wykres 14.

Wykres 14. Deklaracje badanych na temat warunków pracy nauczycieli w zakresie wspierania uczniów ze SPE



Źródło: badania własne

Nierzadko dostęp do dokumentacji uczniów, w tym również do diagnozy na wszystkich etapach edukacji, i wspomaganie ich rozwoju związane jest z budowaniem sieci współpracy zarówno ze specjalistami wewnątrz placówki, jak i z instytucjami w obszarze pomocy psychologiczno-pedagogicznej w środowisku lokalnym.

W kwestionariuszu zapytano dyrektorów o odniesienie się do stwierdzenia, że liczba nauczycieli specjalistów w szkołach jest wystarczająca względem potrzeb. Analiza badań ujawniła, iż ponad połowa respondentów – 29 osób – wybrała odpowiedź „raczej się nie zgadzam”, a 10 badanych zdecydowanie się nie zgodziło z tą opinią. Kategorię „raczej się zgadzam” wybrało 7 badanych, natomiast odpowiedź neutralna była reprezentowana przez 4 osoby. Jedynie 2 osoby „zdecydowanie się zgadzały” z tym stwierdzeniem.

Analiza odpowiedzi na twierdzenie, że formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole są niewystarczające wobec potrzeb i trudności uczniów, wskazywała na przewagę opinii aprobujących. Najwięcej respondentów „zdecydowanie się zgadzało” – 21 osób, natomiast 18 badanych wybrało odpowiedź „raczej się zgadzam”. Dla 7 osób było to stwierdzenie, z którym raczej się nie zgadzali, z kolei dla 6 osób miało ono charakter neutralny, a tylko 1 osoba wybrała odpowiedź „zdecydowanie się nie zgadzam”.

Podobny rozkład odpowiedzi odnotowano przy stwierdzeniu dotyczącym tego, że współpraca między szkołą a poradnią psychologiczno-pedagogiczną jest niewystarczająca. Najlicniejszą grupę stanowili respondenci „zdecydowanie się zgadzający” z tą opinią – 17 osób. Kolejną kategorię stanowiła odpowiedź „raczej się zgadzam”, wskazana przez 16 badanych. Neutralne stanowisko zajęło trzecie miejsce – wybrało je 10 osób. Rzadziej pojawiały się odpowiedzi wyrażające brak zgody: 8 respondentów „raczej się nie zgadzało”, a 1 osoba „zdecydowanie się nie zgadzała”.

W przypadku stwierdzenia, że czas oczekiwania na diagnozę dziecka oraz dostępność specjalistów są zbyt długie, odpowiedzi miały jednoznacznie krytyczny charakter. Ponad połowa badanych (28 osób) „zdecydowanie się zgadzała” z tą opinią, natomiast 21 osób zaznaczyło odpowiedź „raczej się zgadzam”. Odpowiedzi neutralne („ani się zgadzam, ani się nie zgadzam”) wskazały 2 osoby. Brak zgody pojawiał się sporadycznie – po 1 respondencie w kategoriach „raczej się nie zgadzam” i „zdecydowanie się nie zgadzam”.

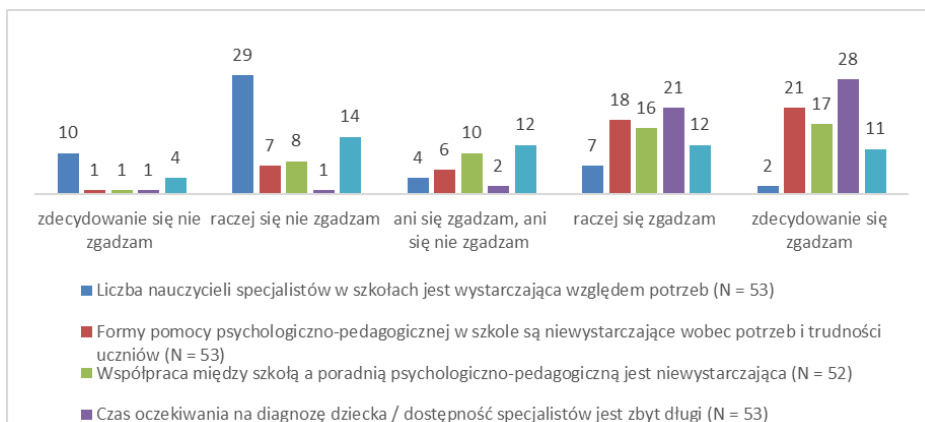
W kwestionariuszu ankiety zapytano dyrektorów również o ocenę stwierdzenia: „Współpraca nauczycieli z nauczycielami specjalistami jest niewystarczająca”. Ich opinia okazała się bardzo zróżnicowana. Aż 14 osób wskazało kategorię „raczej się nie zgadzam”, jednocześnie 12 respondentów wybrało odpowiedź neutralną. Odpowiedzi potwierdzające niewystarczającą współpracę były równie liczne – 12 dyrektorów wskazało „raczej się zgadzam”, a 11 wybrało „zdecydowanie się zgadzam”. Kategoria „zdecydowanie się nie zgadzam” była reprezentowana przez 4 osoby. Szczegółowe dane prezentuje wykres 15.

W kwestionariuszu poproszono również – opierając się na danych pochodzących z wywiadów fokusowych – o ustosunkowanie się do oceny aktualnego systemu edukacji integracyjnej, która ma w Polsce ponad 30-letnią praktykę¹⁰. Dyrektorzy zostali poproszeni o ocenę na 5-stopniowej skali twierdzeń odnoszących się do następujących kategorii: warunków organizacyjnych i strukturalnych placówek,

10 Na podstawie Zarządzenie nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego.

funkcjonowania kadry pedagogicznej oraz systemu wsparcia specjalistycznego, społeczno-dydaktycznego kontekstu kształcenia integracyjnego. Ważnym aspektem było stanowisko respondentów do kwestii zasobów finansowych związanych z organizacją kształcenia.

Wykres 15. Deklaracje badanych dyrektorów na temat dostępności i współpracy ze specjalistami



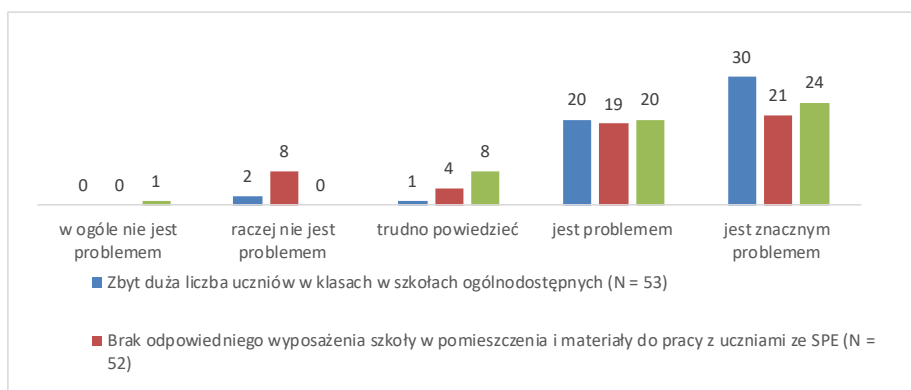
Źródło: badania własne

Badanych poproszono o ustosunkowanie się do twierdzenia o „zbyt dużej liczbie uczniów w klasach w szkołach ogólnodostępnych” w kontekście określenia skali problemu. Dla ponad połowy badanych dyrektorów (30 osób) było to zjawisko, które uznawali za znaczny problem, a 20 badanych określiło je jako problem, 2 badanych uznało je za zagadnienie „raczej niebędące problemem”, 1 osoba zajęła stanowisko „trudno powiedzieć”. Nikt z badanych nie wskazał odpowiedzi „w ogóle nie jest problemem”.

W kwestionariuszu ankiety uwzględniono również stosunek dyrektorów do kwestii związanej z brakiem odpowiedniego wyposażenia szkoły w pomieszczenia i materiały do pracy z uczniem. Najczęściej badani wskazywali, że jest to znaczny problem – 21 badanych, a niewiele mniej respondentów – 19 osób – uznało go za problem. Niemalże co 7 dyrektor stwierdził, iż zjawisko to „raczej nie jest problemem”. Neutralne stanowisko („trudno powiedzieć”) zajęły 4 osoby, natomiast nikt nie potraktował braku wyposażenia jako problemu całkowicie nieistotnego.

Niewątpliwie na dyrekcji jako organie zarządzającym placówką spoczywa wiele oczekiwań wobec kreowania środowiska nauczania – uczenia się. Badanych zapytano więc o ustosunkowanie się do stwierdzenia związanego z presją i oczekiwaniem wobec nich w kontekście organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w placówce. Niemalże połowa dyrektorów (24 osoby) uważała to zagadnienie za znaczny problem, z kolei odpowiedź „jest problemem” wskazało 20 badanych. Neutralne stanowisko („trudno powiedzieć”) było reprezentowane przez 8 osób. Odpowiedzi negujące problem pojawiały się sporadycznie – 1 dyrektor uznał, że presja ta „w ogóle nie jest problemem”, a nikt nie wskazał odpowiedzi „raczej nie jest problemem”. Szczegółowe dane prezentuje wykres 16.

Wykres 16. Deklaracje badanych dyrektorów na temat warunków organizacyjnych i strukturalnych pracy w edukacji integracyjnej



Źródło: badania własne

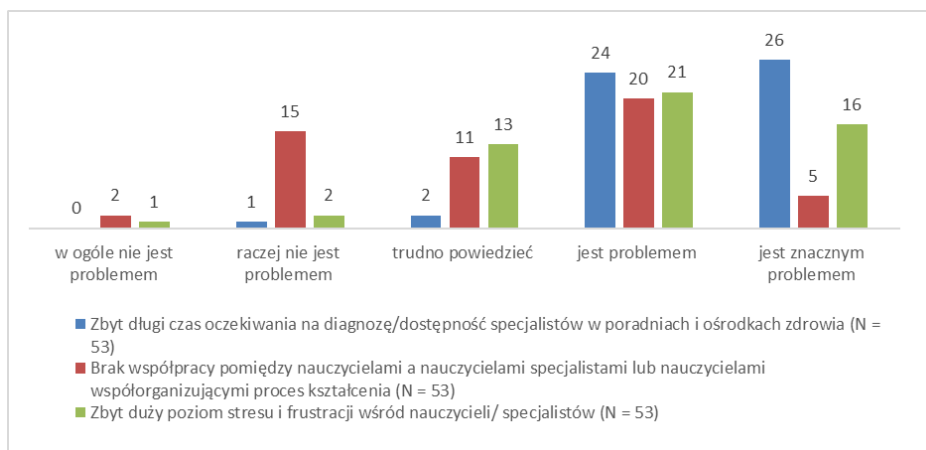
W kwestionariuszu ankiety dyrektorów zapytano również o ocenę funkcjonowania kadry pedagogicznej i systemu wsparcia specjalistycznego. Zbyt długie czas oczekiwania na diagnozę oraz utrudnienia w zakresie dostępności specjalistów w poradniach i ośrodkach zdrowia zdecydowana większość dyrektorów postrzegają jako poważną trudność systemową. Aż 26 respondentów określiło je jako znaczny problem, a 24 osób – jako problem. Tylko 2 osoby uznały je za zagadnienia raczej niebędące problemem, 1 respondent wskazał

odpowieź „trudno powiedzieć”, natomiast nikt z badanych nie stwierdził, że problem ten w ogóle nie występuje.

Analiza odpowiedzi dotyczących braku współpracy pomiędzy nauczycielami a nauczycielami specjalistami lub nauczycielami współorganizującymi proces kształcenia wskazywała bardziej zróżnicowane opinie badanych. Najczęściej dyrektorzy deklarowali, że jest to znaczny problem (20 osób), jednocześnie 15 respondentów uznało, że jest to zagadnienie raczej niebędące problemem. Dla 11 badanych brak współpracy był problemem, a 5 dyrektorów wskazało odpowiedź „trudno powiedzieć”. Najmniej liczna grupa – 2 osoby – stwierdziła, że brak współpracy w ogóle nie stanowi problemu.

W przypadku stwierdzenia odnoszącego się do zbyt dużego poziomu stresu i frustracji wśród nauczycieli i specjalistów dla 21 dyrektorów był to znaczny problem, natomiast 16 respondentom trudno było wypowiedzieć się na dany temat. Co czwarty badany określał to zjawisko jako problem, natomiast odpowiedzi negujące znaczenie tego zagadnienia pojawiały się sporadycznie – 2 osoby wskazały, że raczej nie jest to problem, a tylko 1 dyrektor uznał, że w ogóle nim nie jest. Szczegółowe dane prezentuje wykres 17.

Wykres 17. Deklaracje badanych na temat funkcjonowania kadry pedagogicznej i systemu wsparcia specjalistycznego

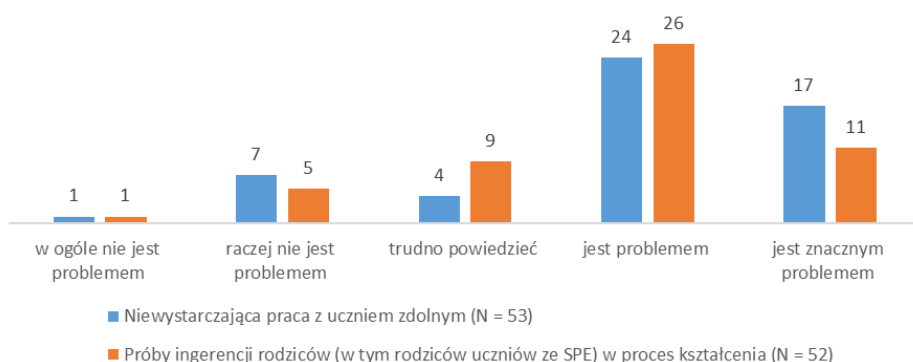


Źródło: badania własne

W wywiadach fokusowych badani zwracali uwagę na kwestie niewystarczającej pracy z uczniem zdolnym. W kwestionariuszu ankiety zapytano dyrektorów, jak w skali problemu oceniają dane zjawisko. Z analizy wyników badań wynika, iż badani postrzegają to zagadnienie jako istotne wyzwanie. Niemalże połowa badanych (24 osoby) uznała je za problem, 17 dyrektorów określiło je jako znaczny problem. W ocenie 7 respondentów zjawisko raczej nie występowało jako problem. Dla 4 osób był to temat, na jaki trudno było się im wypowiedzieć. Tylko 1 dyrektor stwierdził, że w ogóle nie stanowi to problemu.

Kolejnym ważnym aspektem było rozpoznanie, jak dyrektorzy ustosunkowują się do twierdzenia związanego z próbami ingerencji rodziców (w tym rodziców uczniów ze SPE) w proces kształcenia. Najczęściej (26 odpowiedzi) dyrektorzy wskazywali, iż jest to dla nich problem. Dla 11 z nich stanowiło to znaczny problem. Kategorię „trudno powiedzieć” wybrało 9 respondentów, natomiast odpowiedzi negujące problem pojawiały się rzadko: 5 badanych uznało, że ingerencja rodziców „raczej nie jest problemem”, a tylko 1 osoba stwierdziła, że w ogóle nim nie jest. Szczegółowe dane prezentuje wykres 18.

Wykres 18. Deklaracje badanych na temat społeczno-dydaktycznego kontekstu organizowania edukacji integracyjnej



Źródło: badania własne

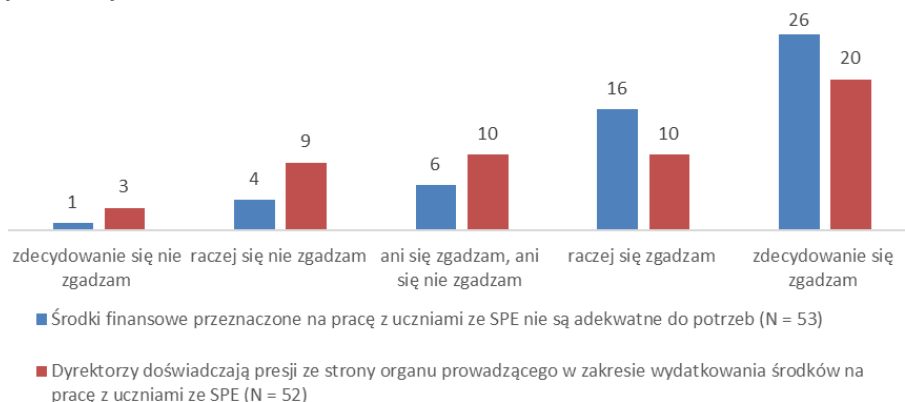
Za kluczowe dla funkcjonowania placówki – również w odniesieniu do jednego z czynników dbających o dobrostan uczniów, nauczycieli oraz rodziców – uznano kwestie finansowe. Dyrektorów zapytano więc o adekwatność środków otrzymywanych na prace z uczniami ze SPE

oraz doświadczaną presję ze strony organu prowadzącego, dotyczącą wydatkowania środków finansowych na rzecz uczniów ze SPE.

Co drugi dyrektor (co stanowi 26 osób) zdecydowanie zgadzał się z opinią, że środki finansowe przeznaczone na pracę z uczniami ze SPE nie są adekwatne, a 16 osób raczej się zgadzało z tą opinią. Neutralne stanowisko („ani się zgadzam, ani się nie zgadzam”) zajęło 6 osób. Odpowiedzi wyrażające brak zgody pojawiały się sporadycznie: 4 dyrektorów raczej się nie zgadzało, a jedynie 1 respondent zdecydowanie się nie zgadzał z takim wnioskiem.

W przypadku ustosunkowania się do stwierdzenia, iż dyrektorzy doświadczają presji ze strony organu prowadzącego w zakresie wydatkowania środków na pracę z uczniami ze SPE, aż 20 badanych zdecydowanie się z nim zgodziło. Po 10 dyrektorów wskazało odpowiedzi: „raczej się zgadzam” oraz neutralną – „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam”. Odpowiedzi negujące występowanie presji pojawiały się rzadziej: 9 badanych raczej się nie zgadzało z tym stwierdzeniem, a 3 osoby zdecydowanie się z nim nie zgadzały. Szczegółowe dane prezentuje wykres 19.

Wykres 19. Deklaracje badanych na temat zasobów finansowych i uwarunkowań systemowych



Źródło: badania własne

Badanym dyrektorom – jako osobom odpowiedzialnym za jakość procesu edukacyjnego oraz za zapewnienie nauczycielom możliwości podnoszenia kwalifikacji – zadano w kwestionariuszu ankiety pytania

o organizację i potrzeby doskonalenia zawodowego nauczycieli w obszarze SPE.

Pierwsze pytanie, do którego mieli się odnieść badani, dotyczyło twierdzenia, iż szkolenia proponowane nauczycielom są dostosowane do ich potrzeb w zakresie pracy z uczniami ze SPE. Niemalże połowa respondentów (23 osoby) wskazała odpowiedź „raczej się zgadzam”, natomiast 15 badanych wybrało kategorię „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam”, 8 osób udzieliło odpowiedzi „raczej się nie zgadzam”, a 7 dyrektorów odpowiedziało „zdecydowanie się zgadzam”. Żaden z badanych nie wybrał kategorii „zdecydowanie się nie zgadzam”.

Kolejne pytanie wiązało się z oceną jakości realizacji szkoleń i innych form doskonalenia. Niemalże 1/3 respondentów (17 badanych) wybrała opcję „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam”. Kolejna pod względem liczebności była grupa respondentów wskazujących odpowiedź „raczej się nie zgadzam” (15 osób). Odpowiedź „zdecydowanie się zgadzam” wybrało 9 dyrektorów, natomiast 10 – „raczej się zgadzam”. Najmniej liczną kategorią była odpowiedź „zdecydowanie się nie zgadzam”, którą zaznaczyły 2 osoby.

Zawód nauczyciela, zwłaszcza pracującego w charakterze pedagoga specjalnego, jest szczególnie obciążający emocjonalnie oraz wyraźnie podatny na wypalenie zawodowe z powodu trudnych warunków pracy, odroczonych efektów dydaktyczno-wychowawczych lub ich braku, konieczności konfrontacji z trudnymi, nierzadko agresywnymi zachowaniami uczniów. Źródłem stresu mogą być również: niewystarczające wynagrodzenie, brak uznania społecznego dla wykonywanego zawodu, praca pod presją czasu czy też niedostateczna jakość relacji interpersonalnych w zespole pedagogicznym¹¹. W badaniach fokusowych pojawiał się także wątek nadmiernego obciążenia pracą i wypalenia nauczycieli, dlatego postanowiono zapytać badanych o problem przeciążenia pedagogów.

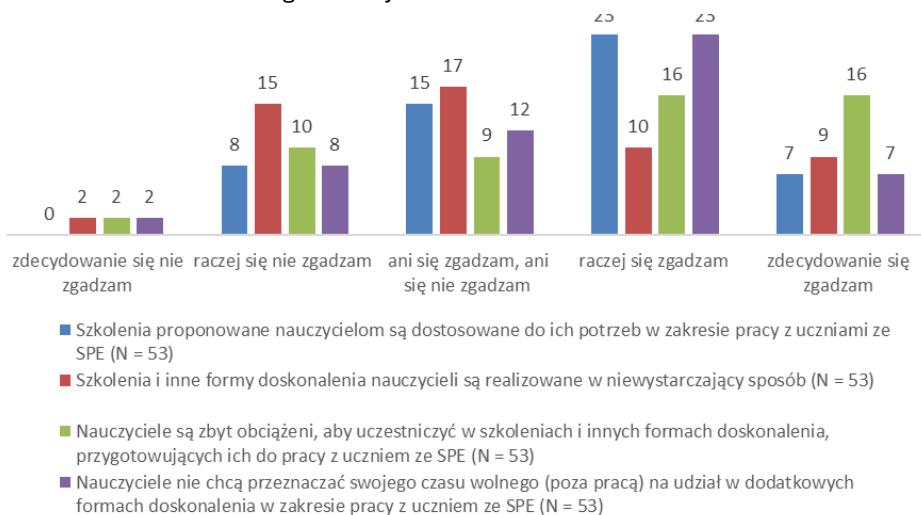
Uczestników badań poproszono o ocenę twierdzenia dotyczącego wpływu nadmiernego obciążenia pracą na możliwość udzielania uczniom ze SPE adekwatnego wsparcia. Najliczniej reprezentowane były odpowiedzi potwierdzające stwierdzenie: niemalże połowa

11 M. Węglarz-Mastowska, *Nawyki i skutki stresu nauczycieli w placówkach specjalnych i ogólnodostępnych w czasie pandemii*, „Przegląd Pedagogiczny” 2023, nr 2, s. 156.

badanych (23 osoby) zaznaczyła kategorię „zdecydowanie się zgadzam”, a 14 respondentów wybrało odpowiedź „raczej się zgadzam”. Mniej liczne były odpowiedzi „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam”, które wskazało 8 osób, tyle samo co odpowiedź „raczej się nie zgadzam”. Żaden z badanych nie wybrał kategorii „zdecydowanie się nie zgadzam”.

Kolejnym ważnym aspektem było rozpoznanie deklaracji dyrektorów na temat opinii: „Nauczyciele nie chcą przeznaczać swojego czasu wolnego (poza pracą) na udział w dodatkowych formach doskonalenia w zakresie pracy z uczniem ze SPE”. Najczęściej dyrektorzy raczej zgadzali się z tym stwierdzeniem – dotyczyło to blisko co drugiego dyrektora (23 osoby), natomiast 15 badanych zajmowało stanowisko neutralne. Rzadziej pojawiały się opinie krytyczne – mniej więcej co siódmy dyrektor (8 osób) raczej się nie zgadzał z tą oceną. Dla 7 badanych było to zagadnienie, z którym zdecydowanie się zgadzali, natomiast żadna osoba nie wyraziła zdecydowanego braku zgody. Szczegółowe dane prezentuje wykres 20.

Wykres 20. Deklaracje badanych dyrektorów na temat organizacji i potrzeby doskonalenia zawodowego nauczycieli w obszarze SPE



Źródło: badania własne

Za istotny element prawidłowego funkcjonowania szkoły, w tym zapewnienia wsparcia nauczycielom pracującym z uczniami ze SPE, uznano: dostępność pomocy psychologicznej, jakość współpracy

w zespole oraz rolę dyrektora w udzielaniu wsparcia kadrze pedagogicznej. Dyrektorów poproszono więc o ocenę tych obszarów. W odniesieniu do stwierdzenia, że nauczyciele powinni mieć możliwość skorzystania ze wsparcia psychologicznego w szkole, ponad dwie trzecie dyrektorów – 36 osób – zdecydowanie się zgadzało z tą tezą, natomiast co czwarty dyrektor (14 osób) raczej się zgadzał. Odpowiedzi neutralne oraz negujące pojawiały się sporadycznie – w obu przypadkach 1 osoba wskazała kategorię „ani się zgadza, ani się nie zgadzam”, a 2 osoby odpowiedziały „raczej się nie zgadzam”, nikt natomiast nie wyraził zdecydowanego braku zgody.

W przypadku oceny stwierdzenia, że współpraca nauczycieli z nauczycielami współorganizującymi proces kształcenia jest wystarczająca, najczęściej dyrektorzy raczej się zgadzali z tą opinią – dotyczyło to co drugiego badanego (22 osoby). Co trzeci dyrektor (17 osób) zajął stanowisko neutralne, natomiast co siódmy (8 osób) zdecydowanie się zgadzał z taką tezą. Odpowiedzi krytyczne pojawiały się rzadziej – 5 dyrektorów raczej się nie zgadzało, a nikt nie wskazał odpowiedzi „zdecydowanie się nie zgadzam”.

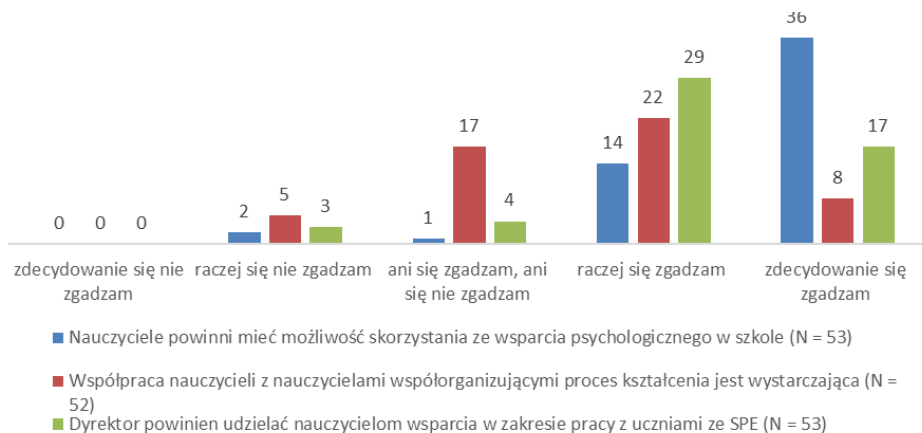
Analiza rozkładu odpowiedzi na opinię, iż dyrektor powinien udzielać nauczycielom wsparcia w zakresie pracy z uczniami ze SPE, wskazała, iż ponad połowa dyrektorów (29 osób) raczej się zgadzała z tym stwierdzeniem, a co trzeci badany (17 osób) zdecydowanie się z nim zgadzał. Neutralne stanowisko zajęło 4 dyrektorów, natomiast odpowiedzi negujące miały marginalny charakter – 3 osoby raczej się nie zgadzały, a nikt nie wyraził zdecydowanego sprzeciwu. Szczegółowe dane prezentuje wykres 21.

W roku szkolnym 2024/2025 w województwie śląskim wydano 52 337 orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego, ze względu na rodzaj niepełnosprawności. Najliczniej reprezentowane były orzeczenia związane z: autyzmem, w tym z zespołem Aspergera (33%, 17 206), niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją (22%, 11 748), niepełnosprawnościami sprzężonymi (21%, 10 905) oraz niepełnosprawnością w stopniu lekkim (10%, 5 271)¹². W wywiadach

12 *Uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wg gmin, typu szkoły oraz specyfiki oddziały w roku szkolnym 2024/2025: Uczniowie z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego...* [dostęp: 02.02.2026].

fokusowych respondenci zgłaszali potrzebę wsparcia szkoleniowego w zakresie uczniów przejawiających zachowania agresywne. Uwzględnienie tych uwarunkowań pozwoliło osadzić badania w szerszym kontekście funkcjonowania placówek oświatowych, w związku z czym w badaniach kwestionariuszowych postanowiono zgłębić zagadnienie deklarowanych form wsparcia, prosząc dyrektorów szkół o ustosunkowanie się do tematyki 13 obszarów szkoleniowych. Odpowiedzi udzielano, wybierając jedną z trzech kategorii: „tak”, „nie” lub „nie mam zdania”.

Wykres 21. Deklaracje badanych dyrektorów na temat wsparcia i współpracy nauczycieli w pracy z uczniami ze SPE



Źródło: badania własne

W raporcie przede wszystkim postanowiono odnieść się do analizy zagadnień, które uzyskały najwyższą liczbę odpowiedzi „tak”, przy jednocześnie niskiej liczbie odpowiedzi „nie” oraz „nie mam zdania”. Może to sugerować: wysoką użyteczność praktyczną, aktualność problematyki oraz realną potrzebę wsparcia kadry pedagogicznej w tych obszarach.

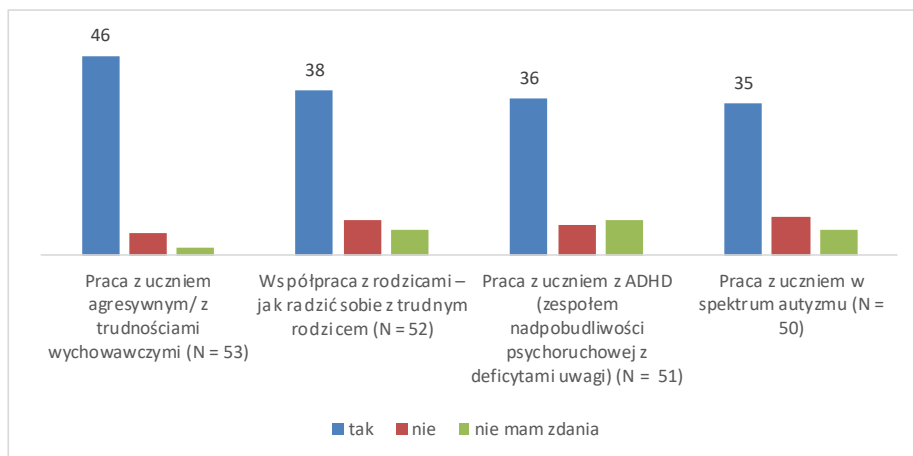
Spore zainteresowanie dyrektorów, co potwierdzają również wyniki badań fokusowych, wiązało się z preferencją szkolenia dotyczącego pracy z uczniami agresywnymi lub z trudnościami wychowawczymi (N = 53). Zyskało ono poparcie 46 dyrektorów, przy jedynie 5 odpowiedziach „nie” oraz 2 odpowiedziach „nie mam zdania”.

Znaczną wagę badani przypisali także problematyce współpracy z rodzicami, obejmującej zagadnienia związane z postępowaniem w sytuacjach trudnych relacji z matką/ojcem ($N = 52$). Potrzebę realizacji szkoleń w tym zakresie wskazało 38 respondentów, podczas gdy 8 dyrektorów nie uznało jej za istotną, a 6 badanych nie zajęło jednoznacznego stanowiska. Wyniki mogą wskazywać na potrzebę i znaczenie budowania efektywnej relacji szkoły z rodziną ucznia.

Kolejną wysoko ocenianą kategorią była praca z uczniami z ADHD ($N = 51$), którą za zasadną uznało 36 dyrektorów, przy 7 odpowiedziach „nie” oraz 8 odpowiedziach „nie mam zdania”.

Nieco mniejszy, choć wciąż znaczący poziom akceptacji dotyczył pracy z uczniami w spektrum autyzmu ($N = 50$), co może potwierdzać istotność tej problematyki w warunkach systematycznie rosnącej liczby uczniów w spektrum autyzmu w placówkach edukacyjnych¹³. Potrzebę szkoleń w tym zakresie wskazało 35 osób, natomiast niespełna 1/5 badanych (9 osób) wyraziła opinię negatywną, a 6 dyrektorów nie zajęło jednoznacznego stanowiska. Szczegółowe dane ilustruje wykres 2.

Wykres 22. Deklaracje badanych dyrektorów na temat preferencji szkoleniowych (cz. 1)



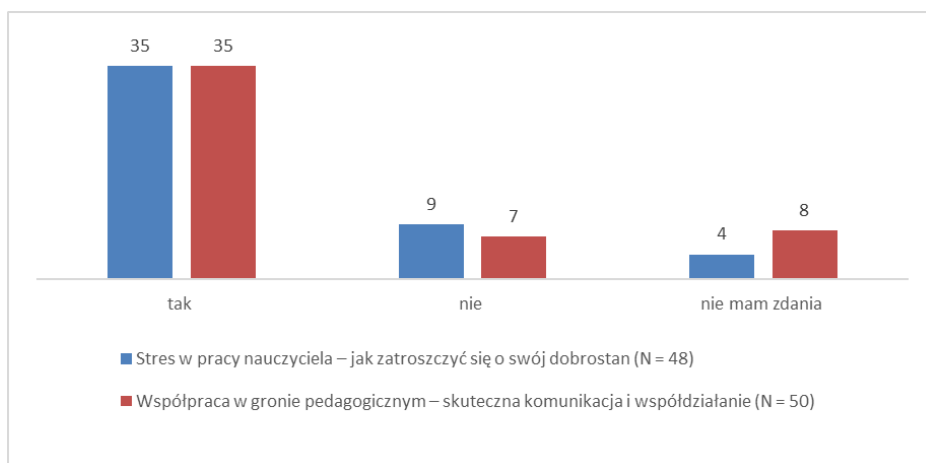
Źródło: badania własne

13 Na przestrzeni lat 2010/2011–2023/2024 nastąpił bardzo wyraźny wzrost liczby uczniów z rozpoznaniem ze spektrum autyzmu, w tym zespołu Aspergera – z niespełna 6 tys. do niemal 102 tys. osób. Por. G. Całek, *Uczeń w spektrum autyzmu – refleksje okołostatystyczne*, W: G. Całek (red.), *Dziecko w spektrum autyzmu. Aktualne badania i refleksje naukowe*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2024.

Istotnym obszarem było rozpoznanie deklaracji dyrektorów wobec szkolenia dotyczącego problematyki stresu w pracy nauczyciela oraz dbałości o własny dobrostan ($N = 48$). Potrzebę realizacji szkoleń w tym zakresie zadeklarowało 35 respondentów, natomiast 9 dyrektorów nie uznało jej za istotną, a 4 osoby nie wyraziły jednoznacznej opinii. Wyniki te mogą wskazywać, że znaczna część kadry kierowniczej dostrzega konieczność wspierania nauczycieli w radzeniu sobie z obciążeniem psychicznym, przeciwdziałaniu wypaleniu zawodowemu oraz budowaniu zasobów sprzyjających dobrostanowi.

Wysoki poziom akceptacji uzyskało także zagadnienie współpracy w gronie pedagogicznym, obejmujące kwestie skutecznej komunikacji i współdziałania ($N = 50$). Za zasadność realizacji szkoleń o takiej tematyce opowiedziała się zdecydowana większość dyrektorów (35 osób). Kategorię „nie mam zdania” wybrało 8 badanych, natomiast 7 respondentów udzieliło odpowiedzi negatywnej. Szczegółowe dane zamieszczone są na wykresie 23.

Wykres 23. Deklaracje badanych dyrektorów na temat preferencji szkoleniowych (cz. 2)

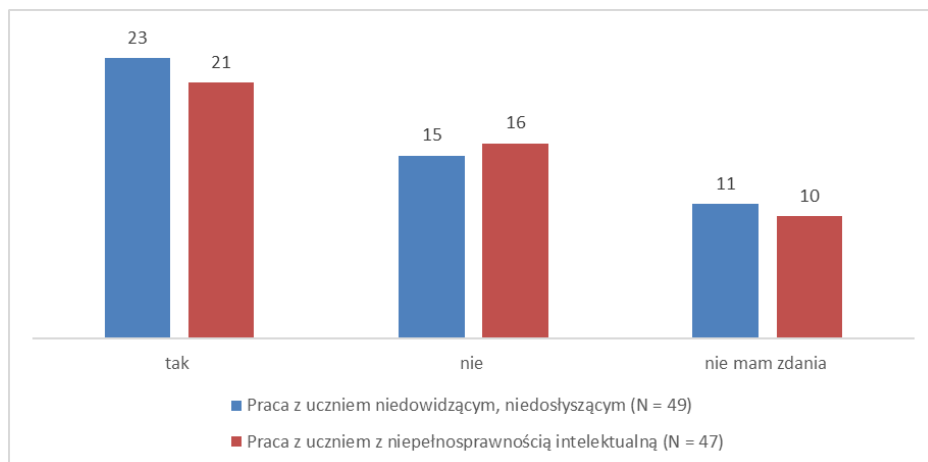


Źródło: badania własne

Interesujące było rozpoznanie deklaracji respondentów dotyczących umiarkowanej potrzeby szkoleń w zakresie pracy z uczniami niedowidzącymi i niedosłyszącymi ($N = 49$) oraz pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną ($N = 47$). Z danych Ministerstwa Edukacji Narodowej dotyczących uczniów z orzeczeniem

o potrzebie kształcenia specjalnego w województwie śląskim wynika, że około 10% wszystkich uczniów z orzeczeniem stanowią uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną, natomiast około 8% to uczniowie niewidomi, słabowidzący, niesłyszący i słabosłyszący¹⁴. Konieczność realizacji szkoleń w obszarze pracy z uczniami niedowidzącymi i niedosłyszącymi wskazało 23 badanych, natomiast 15 respondentów uznało je za nieistotne, a 11 osób zadeklarowało brak jednoznacznej opinii. Podobne tendencje zaobserwowano w odniesieniu do pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną ($N = 47$). Potrzebę organizowania szkoleń w tym zakresie zadeklarowało 21 respondentów, 16 badanych nie dostrzegło zasadności ich realizacji, natomiast 10 osób wybrało odpowiedź „nie mam zdania”. Szczegółowe dane zamieszczone są na wykresie 24.

Wykres 24. Deklaracje badanych dyrektorów na temat preferencji szkoleniowych (cz. 3)



Źródło: badania własne

W odniesieniu do oceny predyspozycji nauczycieli i specjalistów postanowiono zapytać dyrektorów w kwestionariuszu ankiety, jak określają na 5-stopniowej skali następujące problemy: zbyt wiele obowiązków nałożonych na nauczycieli/specjalistów, niewystarczająca

14 Uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wg gmin, typu szkoły oraz specyfiki oddziały w roku szkolnym 2024/2025: Uczniowie z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego... [dostęp: 02.02.2026].

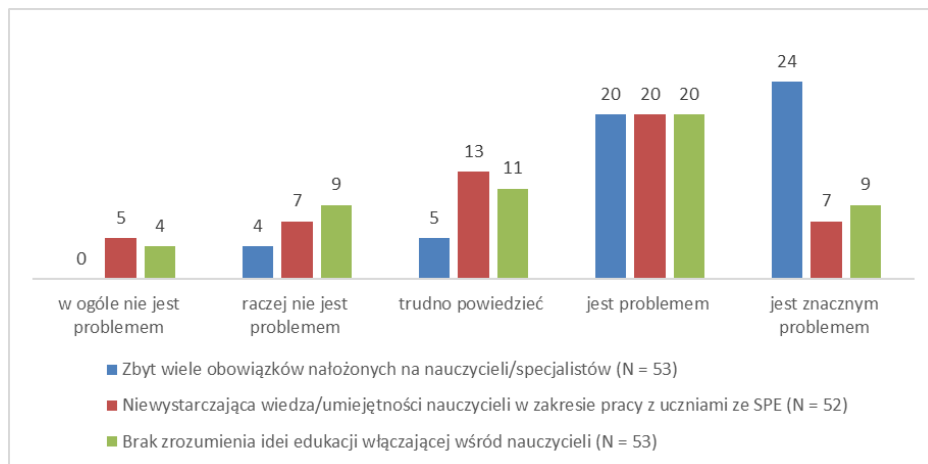
wiedza i umiejętności w zakresie pracy z uczniami ze SPE oraz brak zrozumienia idei edukacji włączającej.

Nałożenie na nauczycieli/specjalistów zbyt wielu obowiązków stanowi istotny kontekst organizacyjny, który może ograniczać możliwość pełnego wykorzystania posiadanych predyspozycji. Z analizy wyników badań wynika, iż respondenci postrzegali zagadnienie jako ważne wyzwanie. Niemalże połowa badanych (24 osoby) uznała je za znaczny problem, natomiast 20 dyrektorów określiło je jako problem. Dla 5 respondentów było to zagadnienie, wobec którego trudno było im zająć jednoznaczne stanowisko, a 4 osoby wskazały, że raczej nie stanowi ono problemu. Żaden z badanych nie uznał nadmiaru obowiązków za zjawisko całkowicie nieproblematyczne.

Kolejnym analizowanym aspektem była niewystarczająca wiedza i umiejętności nauczycieli w zakresie pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Z uzyskanych danych wynika, że badani dyrektorzy najczęściej wskazywali, że jest to problem (20 odpowiedzi), natomiast 13 badanych wybrało odpowiedź „trudno powiedzieć”, co może świadczyć o niejednoznaczności doświadczeń w tym obszarze. Dla 7 respondentów zagadnienie to stanowiło znaczny problem, tyle samo badanych uznało, że raczej nie jest ono problemem, a 5 osób stwierdziło, że w ogóle nim nie jest.

W badaniach uwzględniono również kategorię braku zrozumienia idei edukacji włączającej wśród nauczycieli, która pojawiała się w wypowiedziach uczestników wywiadów fokusowych jako potencjalna bariera wdrażania rozwiązań inkluzyjnych. Analiza wyników ankiety wskazała, że dla 20 respondentów to zagadnienie stanowiło problem, jednocześnie 11 badanych wskazało odpowiedź „trudno powiedzieć”. Brak zrozumienia idei edukacji włączającej został oceniony przez 9 dyrektorów jako zjawisko raczej nieproblemowe, natomiast taka sama liczba respondentów zakwalifikowała je jako problem o znacznym natężeniu, z kolei 4 respondenci stwierdziło, że zjawisko to w ogóle nie stanowi problemu w ich placówkach. Szczegółowe dane prezentuje wykres 25.

Wykres 25. Deklaracje badanych dyrektorów na temat oceny predyspozycji i przygotowania nauczycieli/specjalistów do pracy z uczniami ze SPE



Źródło: badania własne

Kluczowym elementem badań było rozpoznanie deklaracji dyrektorów dotyczących oceny nasilenia problemów związanych z niewystarczającą ilością czasu przeznaczanego przez nauczycieli specjalistów dla uczniów ze SPE, z niewystarczającym zaangażowaniem nauczycieli współorganizujących proces kształcenia oraz brakiem czasu na indywidualizację procesu nauczania uczniów ze SPE.

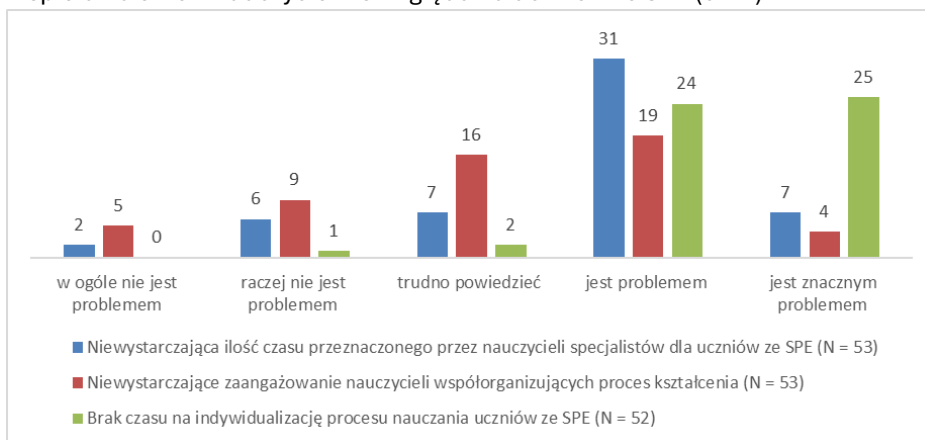
Stwierdzenie dotyczące niewystarczającej ilości czasu przeznaczanego przez nauczycieli specjalistów dla uczniów ze SPE było postrzegane jako problem przez nieco więcej niż co drugiego respondenta (31 osób). Jednocześnie 7 badanych miało trudność z jednoznacznym ustosunkowaniem się do tego zagadnienia, a taka sama liczba respondentów uznała je za problem o znacznym natężeniu. Dla 6 dyrektorów zjawisko to raczej nie stanowiło problemu, natomiast jedynie 2 osoby wskazały, że w ogóle nie jest ono trudnością.

Niewystarczające zaangażowanie nauczycieli współorganizujących proces kształcenia było analizowanym aspektem istotnym z perspektywy spójności działań podejmowanych wobec uczniów ze SPE. Najliczniejsza grupa respondentów uznała to zagadnienie za problem (19 osób), następnie 16 badanych wskazało odpowiedź „trudno powiedzieć”. Dla 9 respondentów było to zagadnienie raczej nieproblemowe, 5 osób uznało, że w ogóle nie stanowi ono problemu, natomiast najmniejsza

grupa badanych (4 dyrektorów) określiła je jako problem o znacznym natężeniu.

Brak czasu na indywidualizację procesu nauczania uczniów ze SPE został uznany za problem (24 osoby) lub za problem o znacznym natężeniu (25 osób). Zdecydowanie mniej respondentów miało trudność z jednoznaczną oceną tego zjawiska (2 osoby), a jedynie 1 badany wskazał, że raczej nie jest to problem. Żaden z respondentów nie uznał braku czasu na indywidualizację za zjawisko całkowicie nieproblematyczne. Szczegółowe dane prezentuje wykres 26.

Wykres 26. Deklaracje badanych na temat zmian potrzebnych w zakresie wspierania szkół i nauczycieli ze względu na uczniów ze SPE (cz. 1)

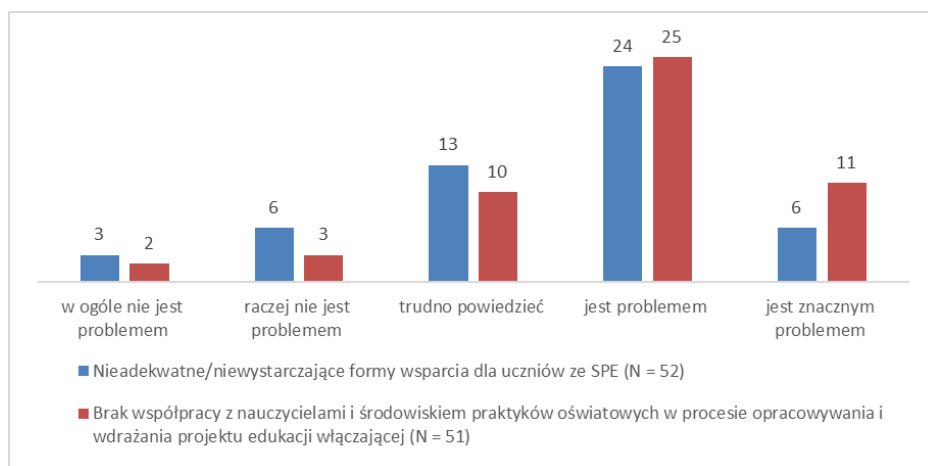


Źródło: badania własne

W kwestionariuszu ankiety zawarto również twierdzenia związane z: nieadekwatnymi/niewystarczającymi formami wsparcia dla uczniów ze SPE oraz brakiem współpracy z nauczycielami i środowiskiem praktyków oświatowych w procesie opracowywania i wdrażania projektu edukacji włączającej.

Analiza rozkładu odpowiedzi na stwierdzenie „nieadekwatne/niewystarczające formy wsparcia dla uczniów ze SPE” wskazała, iż dla niemalże połowy badanych (24 osoby) było to zagadnienie stanowiące problem, z kolei 13 badanych wybrało odpowiedź „trudno powiedzieć”, 6 dyrektorów uznało je za problem o znacznym natężeniu, taka sama liczba respondentów stwierdziła, że raczej nie stanowiło ono problemu, natomiast najmniej liczna grupa (3 osoby) uznała, że w ogóle nim nie było.

W przypadku opinii o braku współpracy z nauczycielami i środowiskiem praktyków oświatowych w procesie opracowywania i wdrażania projektu edukacji włączającej 25 dyrektorów uznało to za problem, a 11 osób potraktowało jako problem o znacznym natężeniu. Z kolei 10 badanych miało trudność z jednoznaczną oceną tego zagadnienia, wybierając odpowiedź „trudno powiedzieć”. Najmniej liczne grupy respondentów stwierdziły, że zagadnienie to raczej nie jest problemem (3 osoby) lub w ogóle nim nie jest (2 osoby). Szczegółowe dane prezentuje wykres 27.



Źródło: badania własne

Kluczowym aspektem badań było odniesienie się do roli i odpowiedzialności rodziców uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w procesie wsparcia edukacyjnego, ujmowane w deklaracjach respondentów wobec utworzonych zagadnień.

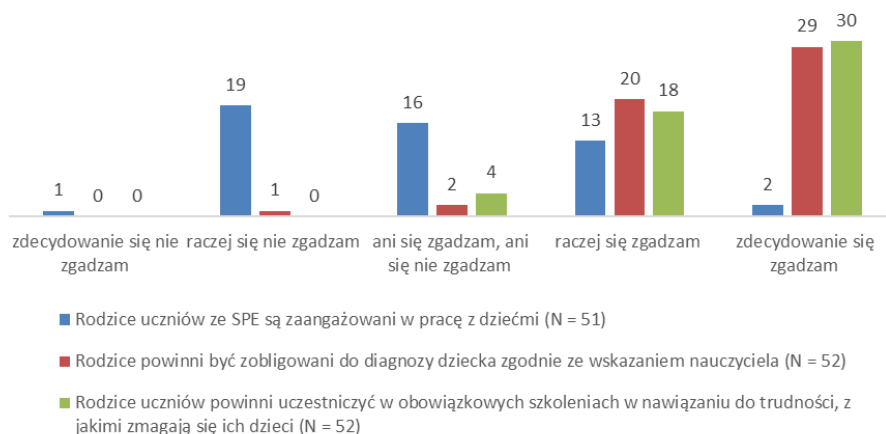
Analiza odpowiedzi dotyczących stwierdzenia, że rodzice uczniów ze SPE są zaangażowani w pracę z dziećmi ($N = 51$), pokazała, iż 19 badanych raczej się nie zgodziło z tym przekonaniem, natomiast 16 badanych nie potrafiło jednoznacznie ocenić poziomu zaangażowania rodziców, wybierając odpowiedź „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam”. Z danym zjawiskiem 13 respondentów raczej się zgadzało, a jedynie 2 osoby zdecydowanie się zgadzały z tą opinią. Odpowiedź „zdecydowanie się nie zgadzam” wskazał tylko 1 badany.

W przypadku stwierdzenia, iż rodzice powinni być zobligowani do diagnozy dziecka zgodnie ze wskazaniem nauczyciela ($N = 52$), większość

badanych wyraziła postawy aprobujące wobec takiego rozwiązania. Najlichnieszą grupę stanowili respondenci, którzy zdecydowanie się zgodzili z tym twierdzeniem (29 osób), natomiast 20 badanych raczej się z nim zgadzało. Odpowiedź „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam” wskazały 2 osoby, a jedynie 1 respondent raczej się nie zgadzał. Nie odnotowano odpowiedzi „zdecydowanie się nie zgadzam”, co wskazuje na wyraźną dominację postaw pozytywnych wobec obowiązku diagnozy dziecka zgodnie ze wskazaniem nauczyciela.

Analiza wypowiedzi odnoszących się do przekonania, że rodzice uczniów powinni uczestniczyć w obowiązkowych szkoleniach związanych z trudnościami doświadczanymi przez ich dzieci ($N = 52$), wskazała, że ponad co drugi respondent (30 osób) zdecydowanie popierał to stanowisko, natomiast około co trzeci dyrektor (18 osób) deklarował umiarkowaną zgodę. Stanowisko neutralne zajęło 4 respondentów. W badanej grupie nie pojawiły się odpowiedzi wskazujące na brak zgody z analizowanym stwierdzeniem. Szczegółowe dane prezentuje wykres 28.

Wykres 28. Deklaracje badanych na temat zmian potrzebnych w zakresie wspierania szkół i nauczycieli ze względu na uczniów ze SPE (cz. 3)



Źródło: badania własne

Kluczowymi kwestiami, o które zapytano dyrektorów, były deklarowane przez nich trudności/braki w zakresie pracy z uczniem ze SPE i jego rodziną. W wywiadach fokusowych korespondowały z narastającym

przeciążeniem, presją rodziców, oczekiwaniami społecznymi czy też ograniczeniami systemowymi.

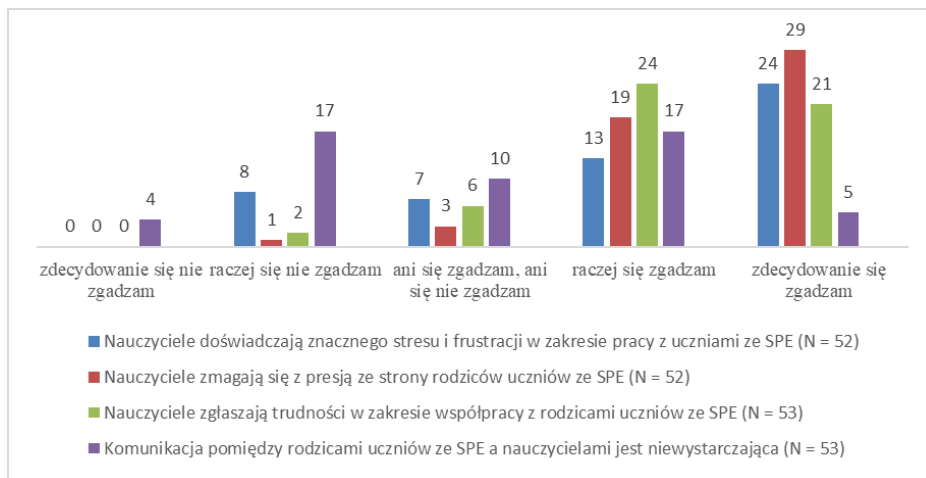
Pierwsze analizowane stwierdzenie dotyczyło opinii, że „nauczyciele doświadczają znacznego stresu i frustracji w zakresie pracy z uczniami ze SPE”. W badanej grupie dominowały odpowiedzi aprobujące – 24 respondentów „zdecydowanie się zgadzało” z tym stwierdzeniem, natomiast 13 osób wskazało odpowiedź „raczej się zgadzam”. Odpowiedź „raczej się nie zgadzam” zaznaczyło 8 badanych, a neutralne stanowisko („ani się zgadzam, ani się nie zgadzam”) zostało wybrane przez 7 dyrektorów. Nie odnotowano odpowiedzi „zdecydowanie się nie zgadzam”.

Kolejne zagadnienie odnosiło się do stwierdzenia, że „nauczyciele zmagają się z presją ze strony rodziców uczniów ze SPE”. Najczęściej wybieraną kategorią była odpowiedź „zdecydowanie się zgadzam”, którą zaznaczyło 29 respondentów, natomiast 19 dyrektorów wskazało odpowiedź „raczej się zgadzam”. Neutralne stanowisko zajęło 3 badanych, a jedynie 1 respondent wyraził częściowy brak zgody, wybierając odpowiedź „raczej się nie zgadzam”. W badanej grupie nie uzyskano odpowiedzi „zdecydowanie się nie zgadzam”.

Analiza deklaracji dotyczących trudności we współpracy nauczycieli z rodzicami uczniów ze SPE wskazała, że niemal co drugi respondent (24 osoby) wyrażał umiarkowaną zgodę z tym stwierdzeniem, natomiast 21 dyrektorów zdecydowanie je potwierdzało. Co dziewiąty badany zajmował stanowisko neutralne (6 osób), a jedynie 2 osoby wyrażały częściowy brak zgody. W badanej grupie nie odnotowano wypowiedzi wskazujących na zdecydowany sprzeciw wobec tego stwierdzenia.

W odniesieniu do zdania, że „komunikacja pomiędzy rodzicami uczniów ze SPE a nauczycielami jest niewystarczająca”, około co trzeci respondent (17 osób) wskazywał odpowiedź „raczej się nie zgadzam” oraz również co trzeci badany (17 osób) wyrażał umiarkowaną zgodę z tym stwierdzeniem. Kategoria „ani się zgadzam ani się nie zgadzam” była wybierana przez 10 respondentów, natomiast 5 badanych zdecydowanie zgadzało się z oceną niewystarczającej komunikacji. Najrzadziej wskazywano odpowiedź „zdecydowanie się nie zgadzam” – wybrały ją 4 osoby. Szczegółowe dane prezentuje wykres 29.

Wykres 29. Deklaracje badanych na temat trudności/braków w zakresie pracy z uczniem ze SPE i jego rodziną (cz. 1)



Źródło: badania własne

Dyrektorów poproszono również o ustosunkowanie się do deklaracji dotyczących postrzeganych trudności i oczekiwań rodziców uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wobec szkoły, w odniesieniu do stwierdzeń zaproponowanych przez badaczy na podstawie wyników wywiadów fokusowych.

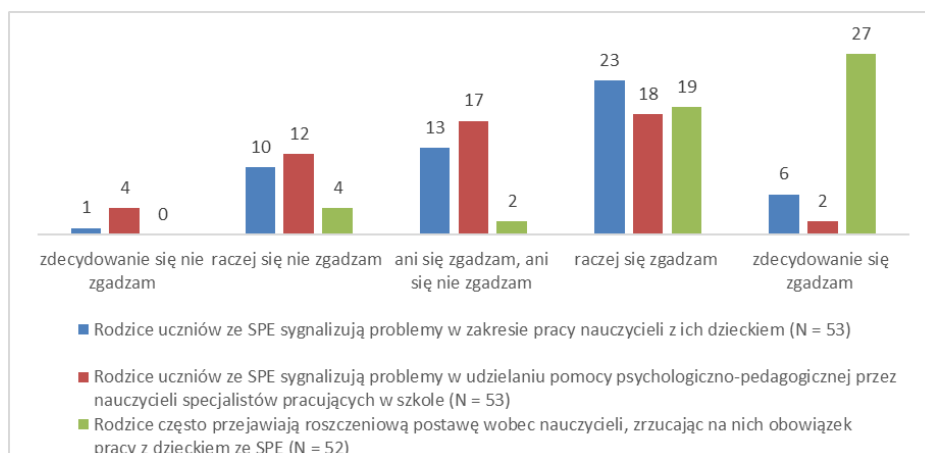
Jedno z analizowanych twierdzeń odnosiło się do przekonania, że rodzice uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zgłaszają zastrzeżenia dotyczące pracy nauczycieli z ich dzieckiem. Wśród respondentów przeważały odpowiedzi wyrażające zgodę z tym poglądem – 23 dyrektorów wskazało odpowiedź „raczej się zgadzam”, a kategorię „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam” wybrało 13 badanych. Częściowy brak zgody zadeklarowało 10 respondentów, a 6 badanych zdecydowanie się z tą opinią zgodziło. Jedynie 1 osoba wyraziła zdecydowany wobec niej sprzeciw.

Kolejne zagadnienie dotyczyło przekonania, że rodzice uczniów ze SPE sygnalizują trudności związane z udzielaniem pomocy psychologiczno-pedagogicznej przez nauczycieli specjalistów zatrudnionych w szkole. Najczęściej wybieraną kategorią była odpowiedź „raczej się zgadzam” (18 wskazań), a niemal równie liczna grupa respondentów zajęła stanowisko neutralne (17 osób). Odpowiedź „raczej się nie zgadzam” wskazało 12 dyrektorów, natomiast 4 osoby wyraziły zdecydowany brak

zgody. Najrzadziej pojawiała się odpowiedź „zdecydowanie się zgadzam”, zaznaczona przez 2 respondentów.

Za istotną trudność, która charakteryzuje jakość współpracy szkoły z rodzicami, uznano opinię, że rodzice uczniów ze SPE często przyjmują roszczeniową postawę wobec nauczycieli, przenosząc na nich odpowiedzialność za pracę z dzieckiem. W tym przypadku 27 respondentów zadeklarowało odpowiedź „zdecydowanie się zgadzam”, natomiast 19 osób wskazało odpowiedź „raczej się zgadzam”. Neutralne stanowisko zajęło 2 badanych, a odpowiedź „raczej się nie zgadzam” została wybrana przez 4 respondentów. W badanej grupie nie odnotowano odpowiedzi „zdecydowanie się nie zgadzam”. Szczegółowe dane prezentuje wykres 30.

Wykres 30. Deklaracje badanych na temat trudności/braków w zakresie pracy z uczniem ze SPE i jego rodziną (cz. 2)



Źródło: badania własne

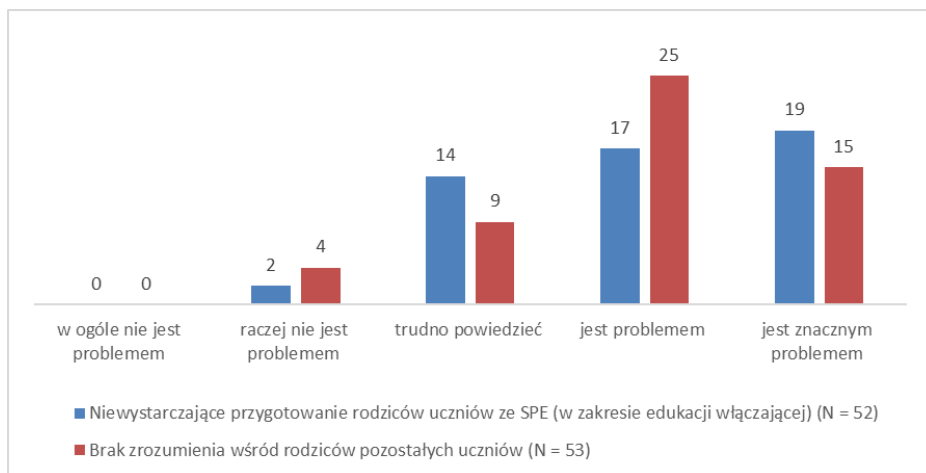
W podjętych badaniach uwzględniono również deklaracje dyrektorów związane z twierdzeniami odnoszącymi się do gotowości rodziców do współpracy w ramach edukacji włączającej.

Badanych zapytano o ocenę opinii, iż rodzice uczniów ze SPE posiadają niewystarczające przygotowanie w zakresie edukacji włączającej (N = 52). Analiza odpowiedzi respondentów wskazała, że brak odpowiedniego przygotowania rodziców uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w zakresie edukacji włączającej był

postrzegany jako istotna trudność – 19 osób oceniło go jako problem o znacznym nasileniu, natomiast 1/3 badanych (17 osób) uznała ten aspekt za problem. Kategorię „trudno powiedzieć” zadeklarowało 14 dyrektorów. Odpowiedzi wskazujące na brak problemu pojawiały się sporadycznie – 2 badanych uznało, że raczej nie stanowi on problemu, natomiast żaden z respondentów nie wskazał odpowiedzi „w ogóle nie jest problemem”.

Równie istotnym wyzwaniem w kontekście współpracy szkoły z rodzicami okazał się brak zrozumienia wśród rodziców uczniów bez specjalnych potrzeb edukacyjnych ($N = 53$). Ponad połowa respondentów (25 osób) uznała ten aspekt za problem, natomiast 15 badanych określiło go jako znaczący problem. Neutralne stanowisko zajęło 9 respondentów. Odpowiedzi wskazujące na brak problemu pojawiały się rzadko – 4 osoby zadeklarowały, że raczej nie jest to problem, natomiast żadna z badanych osób nie uznała, że analizowane zjawisko w ogóle nie stanowi problemu. Szczegółowe dane prezentuje wykres 31.

Wykres 31. Deklaracje badanych na temat trudności/braków w zakresie pracy z uczniem ze SPE i jego rodziną (cz. 3)



Źródło: badania własne

Edukacja włączająca z perspektywy nauczycieli

Edukacja włączająca jest ukierunkowana na zapewnienie wszystkim uczniom dostępu do kształcenia przy jednoczesnym uwzględnieniu ich indywidualnych potrzeb, możliwości oraz zróżnicowanych uwarunkowań rozwojowych. Jej istota wykracza poza samą obecność ucznia w systemie edukacyjnym, koncentrując się na tworzeniu rzeczywistych warunków sprzyjających pełnemu uczestnictwu, integracji oraz wyrównywaniu szans w procesie uczenia się i nauczania. W badaniach kwestionariuszowych zapytano również nauczycieli o rozumienie pojęcia edukacji włączającej wobec ustosunkowania się do podanych twierdzeń¹⁵ na 5-stopniowej skali, pozwalającej na rozpoznanie stopnia akceptacji tej idei czy też potencjalnych barier w jej wdrażaniu.

Analiza odpowiedzi dotyczących przekonania, że zadaniem edukacji włączającej jest umożliwienie kształcenia wszystkim uczniom z uwzględnieniem ich indywidualnych potrzeb i możliwości ($N = 438$), ujawniła, iż 43% badanych (189 respondentów) zdecydowanie się z nim zgadzało, natomiast 32% (139 wskazań) deklarowało raczej zgodę. Postawę neutralną przyjęło 7% ankietowanych (30 osób). Brak akceptacji dla tego założenia występował rzadziej – po 9% badanych (41 i 39 osób) wskazało odpowiedzi „zdecydowanie się nie zgadzam” oraz „raczej się nie zgadzam”.

Nauczycieli poproszono również o ustosunkowanie się do stwierdzenia, że edukacja włączająca ma na celu integrację uczniów z uwzględnieniem ich indywidualnych potrzeb i możliwości ($N = 433$). Najwięcej respondentów zdecydowanie zgadzało się z tym twierdzeniem – 43% (188 osób), natomiast 36% (154 osoby) wyraziło raczej zgodę. Odpowiedzi neutralne pojawiły się u 7% badanych (31 osób). Brak zgody deklarowało również po 7% dyrektorów (30 osób), wskazujących odpowiedzi: „raczej się nie zgadzam” i „zdecydowanie się nie zgadzam”.

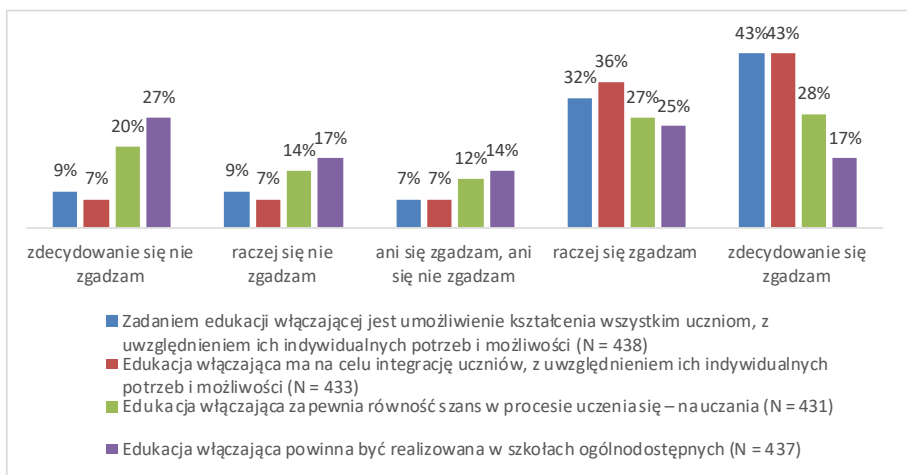
Większe zróżnicowanie opinii ujawniło się w odniesieniu do stwierdzenia, że edukacja włączająca zapewnia równość szans

15 Ze względu na brak obowiązku udzielania odpowiedzi na wszystkie pytania przez każdego respondenta w raporcie — przy prezentacji danych dyrektorów i nauczycieli na wykresach — podano liczebność osób, które zadeklarowały poszczególne odpowiedzi ($N = 438$, $N = 436$).

w procesie uczenia się i nauczania ($N = 431$). Co prawda 28% respondentów (120 osób) zdecydowanie zgadzało się z tym twierdzeniem, a 27% (115 osób) raczej je popierało, jednak jednocześnie znacząca część badanych wyrażała stanowisko krytyczne. Aż 20% ankietowanych (86 osób) zdecydowanie nie zgadzało się z tą opinią, a 14% (59 respondentów) raczej jej nie podzielało. Postawę neutralną przyjęło 12% badanych (51 osób).

W odniesieniu do opinii dotyczącej powinnośi realizacji edukacji włączającej w szkołach ogólnodostępnych ($N = 437$) nieco ponad co czwarty nauczyciel (27%, 120 osób) zdecydowanie nie zgadzał się z tym stwierdzeniem, a 25% respondentów (108 osób) raczej się z nim zgadzało. Następnie odnotowano odpowiedzi wskazujące na raczej brak zgody – 17% (75 osób), oraz zdecydowaną zgodę – 17% (74 respondentów). Najmniej liczna grupa badanych przyjęła postawę neutralną, co dotyczyło 14% ankietowanych (60 osób). Szczegółowe dane zostały umieszczone na wykresie 32.

Wykres 32. Deklaracje badanych nauczycieli na temat założeń i celów edukacji włączającej (cz. 1)



Źródło: badania własne

W badaniach kwestionariuszowych nauczycieli poproszono o ustosunkowanie się do twierdzenia, że wszyscy uczniowie – niezależnie od swoich potrzeb i możliwości – powinni mieć możliwość uczenia się w szkole ogólnodostępnej ($N = 436$). W przypadku tej opinii po 29%

respondentów (odpowiednio 126 i 125 osób) deklarowało odpowiedzi „raczej się nie zgadzam” oraz „zdecydowanie się nie zgadzam”. Odpowiedzi aprobujące pojawiały się rzadziej – 15% nauczycieli (64 osoby) raczej zgadzało się z tym stwierdzeniem. Zarówno 14% (61 respondentów) wyraziło zdecydowaną zgodę, jak i 14% (60 badanych) deklarowało postawę neutralną.

Jeszcze bardziej jednoznaczne stanowisko respondentów ujawniło się w przypadku opinii, że wszyscy uczniowie, niezależnie od swoich potrzeb i możliwości, powinni mieć takie same wymagania edukacyjne ($N = 438$). Zdecydowana większość badanych nie zgadzała się z tym stwierdzeniem – 36% nauczycieli (156 osób) wyraziło zdecydowany sprzeciw, a kolejne 32% (142 respondentów) deklarowało raczej brak zgody. Odpowiedzi neutralne pojawiły się u 13% ankietowanych (56 osób). Postawy aprobujące miały charakter marginalny – 11% badanych (46 osób) raczej się zgadzało, a jedynie 9% (38 respondentów) zdecydowanie popierało to założenie.

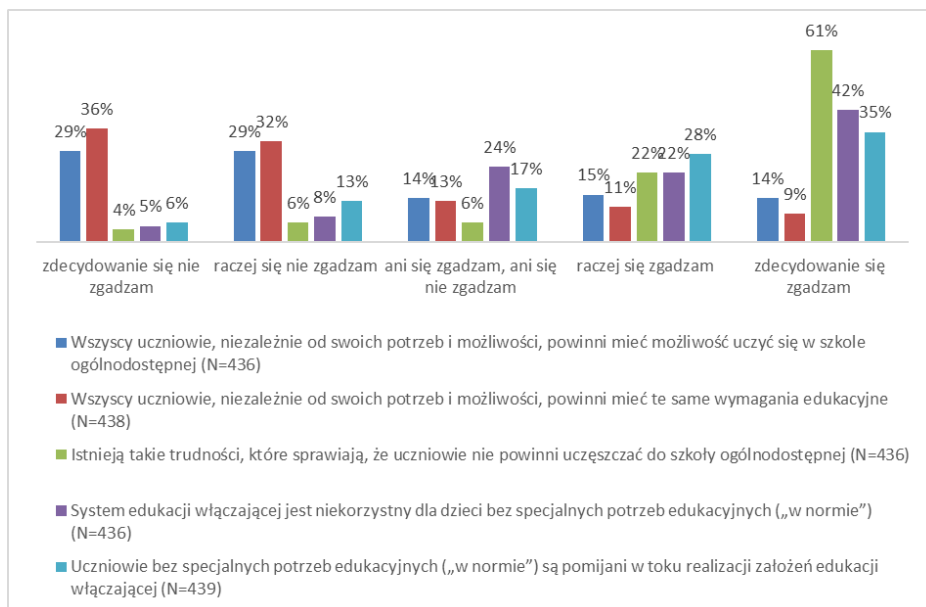
W przypadku stwierdzenia, że istnieją takie trudności, które sprawiają, iż uczniowie nie powinni uczęszczać do szkoły ogólnodostępnej ($N = 436$), ponad co drugi nauczyciel (61% badanych, 265 osób) zdecydowanie zgadzał się z tą opinią, a kolejne 22% nauczycieli (97 respondentów) deklarowało raczej zgodę. Kategorię „ani się zgadzam ani się nie zgadzam” wybrało 6% nauczycieli (28 osób), podobnie jak odpowiedź „raczej się nie zgadzam” (6% badanych, 27 osób). Zdecydowany brak zgody wobec danej opinii wyraziło 4% badanych (19 osób).

Znaczące zróżnicowanie opinii wystąpiło w odniesieniu do stwierdzenia, że system edukacji włączającej jest niekorzystny dla dzieci bez specjalnych potrzeb edukacyjnych („w normie”) ($N = 436$). Najczęściej wskazywaną odpowiedzią była zdecydowana zgoda (42% respondentów, 182 osoby). Kolejne 22% badanych (94 osoby) raczej zgadzało się z tym twierdzeniem, a 24% nauczycieli (103 osoby) przyjęło postawę neutralną. Dla 8% nauczycieli (37 osób) było to przekonanie, z którym raczej się nie zgadzali, a zdecydowanie się z nim nie zgadzało 5% badanych (20 osób).

Kolejne analizowane odpowiedzi na przekonanie, że uczniowie bez specjalnych potrzeb edukacyjnych („w normie”) są pomijani w toku realizacji założeń edukacji włączającej ($N = 439$) ujawniło, iż co trzeci nauczyciel (35% badanych, 155 osób) zdecydowanie zgadzał się z tym

stwierdzeniem, natomiast 28% respondentów (123 osoby) deklarowało raczej zgodę. Kategorię „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam” wybrało 17% ankietowanych (75 osób), a brak zgody pojawiał się rzadziej – 13% nauczycieli (59 osób) raczej się nie zgadzało, a 6% respondentów (27 osób) wyraziło zdecydowany sprzeciw. Szczegółowe dane zostały umieszczone na wykresie 33.

Wykres 33. Deklaracje badanych nauczycieli na temat założeń i celów edukacji włączającej (cz. 2)



Źródło: badania własne

Lognitudalne badania prowadzone przez Stanisławę Byrę oraz Zenona Gajdicię na temat przekonań polskich nauczycieli wobec edukacji włączającej w latach 2020–2022 wskazują na istotne osłabienie ich postaw proinkludujących. W 2020 r. nauczyciele wyraźnie silniej popierali edukację włączającą i częściej postrzegali siebie jako kluczowych aktorów tego procesu, zwłaszcza w zakresie personalizacji nauczania, różnicowania metod, udzielania informacji zwrotnej i wspierania uczenia się uczniów. W 2022 r. przekonania te uległy znacznemu osłabieniu, co – przy wysokiej wielkości efektu – wskazuje na realną zmianę opinii, ocenianą jako niekorzystna dla rozwoju edukacji dla wszystkich.

Badacze interpretują tę zmianę głównie w kontekście gwałtownego wzrostu liczby uczniów z Ukrainy oraz niewystarczającego systemowego wsparcia nauczycieli, co zwiększyło poczucie przeciążenia i trudności organizacyjne. Dodatkowym czynnikiem była silnie upolityczniona i zdeorientowana debata publiczna wokół reform edukacji włączającej, sprzyjająca narastaniu niepewności i ambiwalencji wobec inkluzji. Postawy nauczycieli różnicowały się w zależności od cech i warunków pracy: bardziej proinkludyjne przekonania częściej deklarowali nauczyciele przedszkoli i młodszych etapów edukacyjnych, a słabsze – nauczyciele szkół średnich. W 2020 r. silniejsze poparcie występowało także wśród kobiet, nauczycieli młodszych, miejskich i zatrudnionych w szkołach niepublicznych¹⁶.

W prowadzonych badaniach zarówno nauczycieli, jak i uprzednio dyrektorów poproszono o ocenę funkcjonowania systemu edukacji włączającej w placówkach oświatowych, a także o wskazanie zmian niezbędnych do rzeczywistej realizacji jej założeń na podstawie odniesienia się do gotowego zestawu twierdzeń, wykorzystując 5-stopniową skalę odpowiedzi. W badaniu nauczyciele zostali poproszeni o ocenę zestawu twierdzeń, które – z jednej strony – odzwierciedlały ich postawy wobec edukacji włączającej, z drugiej natomiast – ujawniały poziom przygotowania do jej realizacji w codziennej praktyce szkolnej. Respondenci odnosili się do stwierdzeń opracowanych na podstawie wyników badań fokusowych, obejmujących zagadnienia związane z uwarunkowaniami systemowymi i merytorycznymi, liczebnością oddziałów oraz zakresem obciążeń zawodowych nauczycieli. Szczególną uwagę poświęcono również warunkom pracy nauczycieli w kontekście wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a także dostępności specjalistów i jakości współpracy z nimi.

W badaniach kwestionariuszowych nauczycieli poproszono o ustosunkowanie się do twierdzenia, że edukacja włączająca jest słuszną ideą, jednak system szkolnictwa w Polsce nie został przygotowany do realizowania jej założeń ($N = 436$). Blisko połowa nauczycieli (45% badanych, 196 osób) zdecydowanie zgadzała się z tym przekonaniem,

16 S. Byra, Z. Gajdzica, *Teachers' Beliefs about Inclusive Education. A study in the Context of Major Increases in Refugee Learners*, Vandenhoeck & Ruprecht unipress, Göttingen 2024.

a kolejne 26% respondentów (113 osób) raczej się z nim zgadzało. Kategorię „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam”) deklarowało 12% badanych (52 osób). Odpowiedzi negujące pojawiały się rzadziej – 10% nauczycieli (45 osób) zdecydowanie się nie zgadzało z tą opinią, a dla 7% badanych (30 osób) było to stwierdzenie, z którym raczej się nie zgadzali.

Ważnym aspektem analizy było również rozpoznanie deklaracji nauczycieli dotyczących stopnia uwzględniania ich udziału jako praktyków w konsultacjach związanych ze zmianami w edukacji. W tym celu respondentów poproszono o ustosunkowanie się do stwierdzenia, że edukacja włączająca została wprowadzona bez konsultacji z nauczycielami i specjalistami ($N = 437$). Zdecydowaną zgodę z tym stwierdzeniem wyraziło 36% respondentów (156 osób), natomiast 25% nauczycieli (109 osób) deklarowało raczej zgodę. Najliczniejszą grupę odpowiedzi pośrednich stanowiły wskazania neutralne – 32% badanych (139 osób). Brak zgody deklarowało niewielu respondentów – 5% nauczycieli (21 osób) raczej się nie zgadzało, a jedynie 3% respondentów (12 osób) zdecydowanie odrzucało to przekonanie.

Analiza odpowiedzi na stwierdzenie, że nauczyciele są odpowiednio przygotowani do realizowania założeń edukacji włączającej w szkołach i przedszkolach ($N = 436$), ukazała, iż co czwarty nauczyciel (26% badanych, 112 osób) zdecydowanie nie zgodził się z tą opinią, a 23% respondentów (102 osoby) raczej się nie zgodziło. Odpowiedź neutralną wskazało 22% badanych (96 osób). Postawy aprobujące były rzadsze – 20% nauczycieli (89 osób) raczej się zgadzało z tym stwierdzeniem, natomiast jedynie 8% respondentów (37 osób) deklarowało zdecydowaną zgodę.

W przypadku stwierdzenia, że nauczyciele posiadają wystarczającą wiedzę i umiejętności do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ($N = 437$) analiza odpowiedzi wykazała, iż niemal 1/4 badanych (24%, czyli 105) raczej się nie zgadzała z tym przekonaniem. Podobny rozkład odpowiedzi (24% badanych, 105 osób) zanotowano przy kategorii „raczej się zgadzam”. Z tym stwierdzeniem zdecydowanie się nie zgadzało 22% nauczycieli (96 badanych), a postawę neutralną przyjęło 21% respondentów (91 osób). Zdecydowana zgoda był reprezentowana przez 9% nauczycieli (40 osób). Szczegółowe dane zostały umieszczone na wykresie 34.

Wykres 34. Deklaracje nauczycieli na temat problemów systemowych i merytorycznych dotyczących edukacji włączającej



Źródło: badania własne

W wywiadach fokusowych zwrócono uwagę na nadmierną liczebność klas oraz zbyt duże obciążenia nauczycieli, istotnie wpływające na jakość realizacji edukacji włączającej. W badaniach kwestionariuszowych postanowiono rozpoznać więc, jak nauczyciele ustosunkowują się do opinii, że zbyt duża liczba uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w jednej klasie uniemożliwia udzielanie im odpowiedniego wsparcia w procesie uczenia się – nauczania ($N = 438$). Zdecydowana większość badanych wyraziła zgodę z tym stwierdzeniem – aż 78% nauczycieli (341 osób) zdecydowanie się z nim zgadzało, a kolejne 18% respondentów (77 osób) deklarowało raczej zgodę. Odpowiedzi negujące pojawiały się marginalnie – 2% nauczycieli (8 osób) zdecydowanie się nie zgadzało z tą opinią, a kolejne 2% badanych (7 osób) raczej się z nią nie zgadzało. Kategorię „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam” przyjęło jedynie 1% badanych (5 osób).

Analiza odpowiedzi na stwierdzenie dotyczące tego, że zbyt wielu uczniów posiadających orzeczenie lub opinię w jednej klasie stanowi barierę w realizacji procesu edukacyjnego ($N = 427$), ujawniła, iż 68% respondentów (290 osób) zdecydowanie zgodziło się z tym przekonaniem, natomiast 27% badanych (117 osób) raczej się z nim zgadzało. Kategorię neutralną wskazało 3% nauczycieli (13 osób). Brak zgody był deklarowany sporadycznie – 1% respondentów (6 osób) raczej się nie zgadzało

z tym stwierdzeniem, a pojedyncze wskazania (0% badanych, 1 osoba) dotyczyły zdecydowanego braku zgody.

W odniesieniu do stwierdzenia, że zbyt duże obciążenie nauczycieli, wynikające z liczby godzin pracy oraz nadmiaru obowiązków, uniemożliwia im udzielanie potrzebnego wsparcia uczniom ze SPE ($N = 439$), odnotowano, iż ponad połowa badanych (54% nauczycieli, 239 osób) zdecydowanie zgadzała się z tym stwierdzeniem, a kolejne 30% respondentów (131 osób) deklarowało raczej zgodę. Niejednoznaczne stanowisko – „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam” – wskazało 10% badanych (42 osoby). Brak zgody występował rzadko – 5% nauczycieli (20 osób) raczej się nie zgadzało z tym przekonaniem, natomiast 2% respondentów (7 osób) wyraziło zdecydowany sprzeciw. Szczegółowe dane zostały umieszczone na wykresie 35.

Wykres 35. Deklaracje badanych na temat liczebności klas i obciążeń nauczycieli



Źródło: badania własne

Edukacja włączająca jest procesem złożonym, wymagającym monitorowania m.in. dostępu nauczycieli do rzetelnej diagnozy uczniów oraz warunków pracy sprzyjających wspieraniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zidentyfikowane w wywiadach fokusowych niedociągnięcia/braki w tych obszarach, kluczowych dla skutecznego wdrażania edukacji włączającej, stały się podstawą do ich uwzględnienia w badaniu kwestionariuszowym. Nauczycieli poproszono więc o ocenę stwierdzeń opisujących ich warunki pracy w kontekście wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

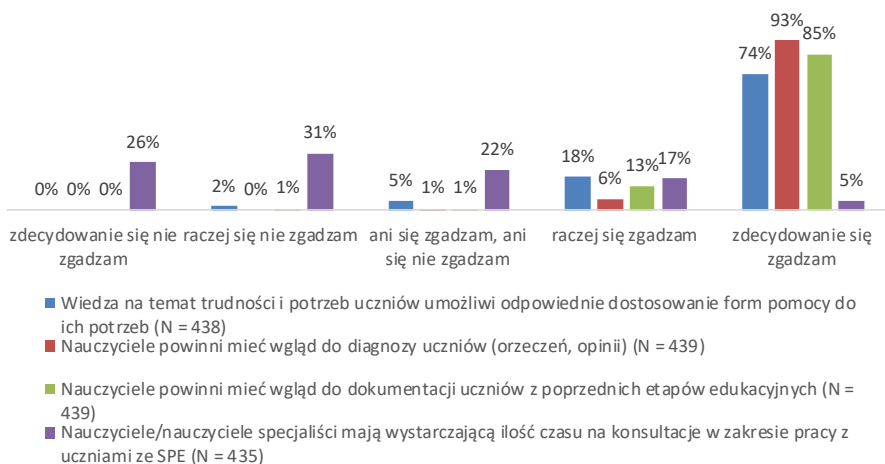
Badanych zapytano o ich stanowisko wobec opinii, że wiedza na temat trudności i potrzeb uczniów umożliwia odpowiednie dostosowanie form pomocy do ich potrzeb ($N = 438$). Zdecydowaną zgodę wyraziło 74% nauczycieli (325 osób), a 18% respondentów (80 osób) raczej się z nim zgadzało. Postawę neutralną przyjęło 5% ankietowanych (22 osoby), natomiast brak zgody deklarowany był marginalnie – 2% badanych (7 osób) raczej się nie zgadzało, a nikt nie wskazał odpowiedzi „zdecydowanie się nie zgadzam”.

Kolejne zagadnienie dotyczyło oceny twierdzenia, że nauczyciele powinni mieć wgląd do diagnozy uczniów, do orzeczeń, opinii ($N = 439$). Aż 93% respondentów (407 osób) zdecydowanie się zgodziło z tym twierdzeniem, a 6% badanych raczej je poparło (27 osób). Jedynie 1% nauczycieli (3 osoby) przyjęło stanowisko neutralne, natomiast brak zgody nie został praktycznie odnotowany (1 osoba).

Podobny rozkład odpowiedzi uzyskano w odniesieniu do opinii, że nauczyciele powinni mieć wgląd do dokumentacji uczniów z poprzednich etapów edukacyjnych ($N = 439$). Zdecydowaną zgodę wyraziło 85% badanych (374 osób), a 13% nauczycieli (57 osób) raczej się z tym stwierdzeniem zgodziło. Odpowiedzi w kategorii „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam” były reprezentowane przez 1% badanych (4 osoby), podobnie 1% nauczycieli (3 osoby) raczej się nie zgodziło z tą opinią. Brak zgody w tym przypadku był incydentalny i wskazany przez 1 osobę.

Odmienny obraz wyłania się natomiast w przypadku oceny stwierdzenia, że nauczyciele oraz nauczyciele specjaliści mają wystarczającą ilość czasu na konsultacje w zakresie pracy z uczniami ze SPE ($N = 435$). W tym przypadku 31% badanych (134 osób) raczej nie zgadzało się z tym twierdzeniem, a zdecydowany brak zgody wyraziło 26% respondentów (111 osób). Brak jednoznacznego stanowiska reprezentowany był przez 1/5 nauczycieli (22% badanych, 96 osób). Odpowiedzi aprobujące były wyraźnie rzadsze – 17% nauczycieli (72 osoby) raczej się zgadzało, a jedynie 5% respondentów (22 osoby) wyraziło zdecydowaną zgodę. Szczegółowe dane zostały zilustrowane na wykresie 36.

Wykres 36. Deklaracje badanych na temat warunków pracy nauczycieli w zakresie wspierania uczniów ze SPE



Źródło: badania własne

Współpraca ze specjalistami i instytucjami wsparcia są kluczowe dla edukacji włączającej, ponieważ umożliwiają ciągłość działań i adekwatne dostosowanie wsparcia do indywidualnych potrzeb uczniów, co było również podkreślane w badaniach fokusowych. Nauczycieli poproszono w badaniach kwestionariuszowych o ustosunkowanie się do twierdzeń związanych z dostępnością oraz współpracą specjalistów.

Respondentów w badaniach kwestionariuszowych zapytano o ich stanowisko wobec opinii, że liczba nauczycieli specjalistów w szkołach jest wystarczająca względem potrzeb (N = 437). Analiza odpowiedzi ujawniła, iż niemalże co trzeci nauczyciel (34% badanych, 149 osób) zdecydowanie nie zgadzał się z tym stwierdzeniem, a kolejne 29% respondentów (128 osób) deklarowało raczej brak zgody. Brak jednoznacznego stanowiska był wyrażany przez 15% ankietowanych (65 osób). Odpowiedzi aprobujące pojawiały się rzadziej – 11% badanych (50 osób) raczej się zgadzało z tą opinią, natomiast 10% respondentów (45 osób) wyraziło zdecydowaną zgodę.

W przypadku oceny przekonania, że formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej oferowane w szkole są niewystarczające wobec potrzeb i trudności uczniów (N = 434), odnotowano, iż 43% respondentów (185 osób) wyraziło zdecydowaną zgodę, natomiast prawie 1/3 nauczycieli (29% badanych, 125 osób) deklarowała raczej zgodę. Odpowiedzi

neutralne wskazało 16% ankietowanych (68 osób). Brak zgody pojawiał się rzadziej – 10% nauczycieli (44 osoby) raczej się nie zgadzało z tą opinią, a 3% badanych (12 osób) zdecydowanie ją odrzucało.

Analiza odpowiedzi dotyczących stwierdzenia, że współpraca między szkołą a poradnią psychologiczno-pedagogiczną jest niewystarczająca ($N = 438$), ukazała przewagę odpowiedzi potwierdzających to stanowisko. Zdecydowaną zgodę z tym stwierdzeniem deklarowało 36% respondentów (156 osób), natomiast 32% badanych (138 osób) raczej się z nim zgadzało. Postawę neutralną przyjęło 21% nauczycieli (92 osoby). Odpowiedzi negujące pojawiały się rzadziej – 8% respondentów (35 osób) raczej się nie zgadzało z tym stwierdzeniem, a 4% badanych (17 osób) wyraziło zdecydowany brak zgody.

W przypadku opinii, że czas oczekiwania na diagnozę dziecka oraz dostępność specjalistów są zbyt długie ($N = 438$), odnotowano, iż 58% badanych (256 osób) zdecydowanie się z nią zgodziło, a 24% respondentów (105 osób) raczej się z nią zgadzało. Kategorię „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam” wskazało 11% ankietowanych (48 osób). Brak zgody występował marginalnie – 5% nauczycieli (22 osoby) raczej się nie zgadzało, a 2% badanych (7 osób) wyraziło zdecydowany sprzeciw.

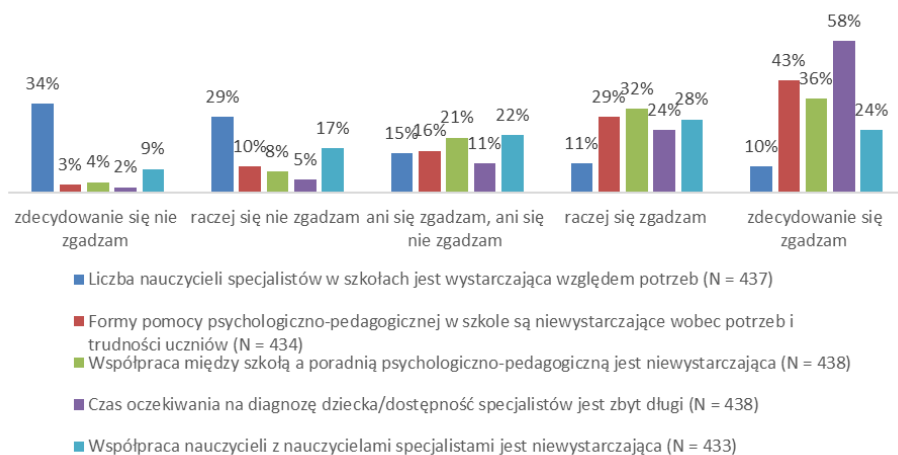
Kolejnym ważnym zagadnieniem było zajęcie przez badanych stanowiska wobec przekonania, że współpraca nauczycieli z nauczycielami specjalistami jest niewystarczająca ($N = 433$). W tym przypadku również przeważały odpowiedzi potwierdzające – 28% respondentów (123 osoby) raczej zgadzało się z tym stwierdzeniem, a 24% badanych (104 osoby) deklarowało zdecydowaną zgodę. Postawę neutralną przyjęło 22% ankietowanych (94 osoby). Odpowiedzi negujące pojawiały się rzadziej – 17% nauczycieli (72 osoby) raczej się nie zgadzało z tą opinią, natomiast 9% badanych (40 osób) wyraziło zdecydowany brak zgody. Szczegółowe dane zostały umieszczone na wykresie 37.

W kwestionariuszu nauczycieli poproszono również o ocenę funkcjonowania systemu edukacji integracyjnej z wykorzystaniem 5-stopniowej skali natężenia problemu w odniesieniu do twierdzeń dotyczących warunków organizacyjnych i strukturalnych placówek, funkcjonowania kadry pedagogicznej oraz systemu wsparcia specjalistycznego.

Respondentów zapytano o ich stanowisko wobec opinii, że zbyt duża liczba uczniów w klasach szkół ogólnodostępnych stanowi problem

($N = 430$). Analiza odpowiedzi wykazała, że aż 65% badanych (279 osób) uznało to za znaczący problem, natomiast kolejne 30% respondentów (129 osób) zadeklarowało, że jest to problem. Kategorię „trudno powiedzieć” wybrało 4% ankietowanych (16 osób). Odpowiedzi negujące występowały marginalnie – 1% badanych (4 osoby) uznało, że raczej nie jest to problem, a pojedyncze wskazania (0% badanych, 2 osoby) dotyczyły opinii, że w ogóle nie stanowi to problemu.

Wykres 37. Deklaracje badanych nauczycieli na temat dostępności i współpracy ze specjalistami



Źródło: badania własne

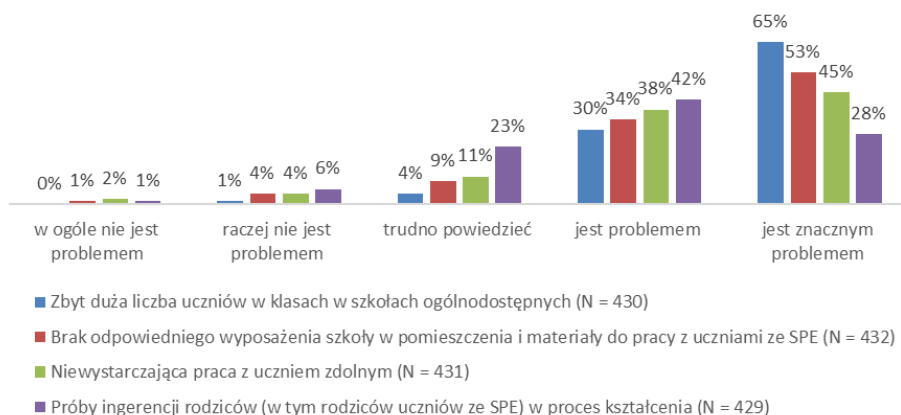
W przypadku oceny przekonania, że brak odpowiedniego wyposażenia szkoły w pomieszczenia i materiały do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stanowi problem ($N = 432$), również dominowały odpowiedzi wskazujące na trudności w tym obszarze. Ponad połowa respondentów – 53% badanych (227 osób) – uznała ten aspekt za znaczący problem, a 34% badanych (145 osób) wskazało, że jest to problem. Brak jednoznacznej oceny zadeklarowało 9% ankietowanych (39 osób). Odpowiedzi negujące pojawiały się rzadko – 4% respondentów (17 osób) uznało, że raczej nie jest to problem, natomiast 1% badanych (4 osoby) stwierdziło, że w ogóle nie stanowi on problemu.

W badaniach fokusowych zwracano również uwagę na zagadnienie dotyczące pracy z uczniem zdolnym w szkołach ogólnodostępnych.

W związku z tym nauczycieli poproszono o ocenę skali problemu w odniesieniu do stwierdzenia, że niewystarczająca praca z uczniem zdolnym stanowi problem w szkołach ogólnodostępnych ($N = 431$). Za znaczący problem uznano ten obszar 45% respondentów (193 osoby), natomiast 38% badanych (164 osoby) wskazało, że jest to problem. Kategorię „trudno powiedzieć” wybrało 11% nauczycieli (49 osób). Odpowiedzi negujące pojawiały się sporadycznie – 4% respondentów (16 osób) uznało, że raczej nie jest to problem, a 2% badanych (9 osób) stwierdziło, że w ogóle nie stanowi to problemu.

Analiza opinii, że próby ingerencji rodziców, w tym rodziców uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w proces kształcenia stanowią problem ($N = 429$), ujawniła, iż 42% respondentów (182 osoby) uznało to zjawisko za problem, a 28% badanych (119 osób) określiło je jako znaczący problem. Brak jednoznacznego stanowiska zadeklarowało 23% ankietowanych (100 osób). Odpowiedzi wyrażające deklaracje braku problemu pojawiały się rzadziej – 6% nauczycieli (25 osób) uznało, że raczej nie jest to problem, natomiast 1% badanych (3 osoby) stwierdziło, że w ogóle nie stanowi to problemu. Szczegółowe dane zostały umieszczone na wykresie 38.

Wykres 38. Deklaracje badanych nauczycieli na temat warunków organizacyjnych i strukturalnych pracy w edukacji integracyjnej



Źródło: badania własne

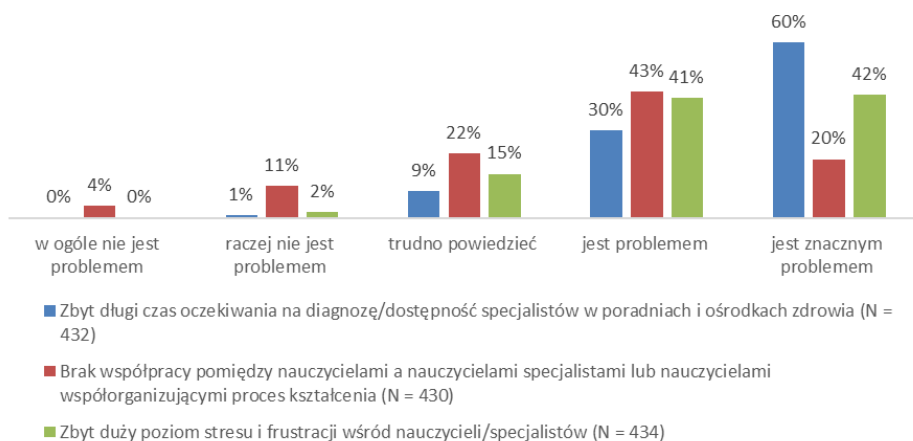
W badaniach interesowano się również kwestią rozpoznania oceny funkcjonowania kadry pedagogicznej i systemu wsparcia specjalistycznego w skali problemu przez nauczycieli.

Analiza odpowiedzi dotyczących opinii, że zbyt długi czas oczekiwania na diagnozę oraz ograniczona dostępność specjalistów w poradniach i ośrodkach zdrowia stanowią problem ($N = 432$), ujawniła, iż zdecydowana większość nauczycieli (60% badanych, 259 osób) uznała ten obszar za znaczący problem, a kolejne 30% respondentów (129 osób) wskazało, że jest to problem. Kategorię „trudno powiedzieć” wybrało 9% ankietowanych (38 osób). Brak problemu deklarowany był sporadycznie – 1% badanych (4 osoby) uznało, że raczej nie jest to problem, natomiast pojedyncze wskazania (0% badanych, 2 osoby) dotyczyły odpowiedzi „w ogóle nie jest problemem”.

Kolejne zagadnienie odnosiło się do rozpoznania przekonania, że brak współpracy pomiędzy nauczycielami a nauczycielami specjalistami lub nauczycielami współorganizującymi proces kształcenia stanowi problem ($N = 430$). Analizowany aspekt był wskazywany jako problem niemalże przez co drugiego nauczyciela (43% badanych, 184 osoby), natomiast 20% respondentów (84 osoby) lokowało swoje odpowiedzi w kategorii „jest znacznym problemem”. Brak jednoznacznego stanowiska („trudno powiedzieć”) deklarowało 22% nauczycieli (96 osób). Wskazania po stronie braku problemu pojawiały się rzadziej – 11% respondentów (48 osób) wybierało odpowiedź „raczej nie jest problemem”, a 4% badanych (18 osób) deklarowało, że „w ogóle nie jest problemem”.

W wywiadach fokusowych często pojawiała się kategoria przeciążenia, frustracji oraz zmęczenia doświadczanych przez kadrę pedagogiczną. Nauczycieli poproszono więc o ustosunkowanie się do opinii, że zbyt wysoki poziom stresu i frustracji wśród nauczycieli oraz specjalistów stanowi problem ($N = 434$). Kategorię „jest znacznym problemem” wskazało 42% respondentów (182 osoby), natomiast 41% badanych (176 osób) uznało, że jest to problem. Odpowiedź „trudno powiedzieć” deklarowało 15% ankietowanych (67 osób). Odpowiedzi lokujące się po stronie braku problemu występowały marginalnie i obejmowały 2% nauczycieli (7 osób) wskazujących kategorię „raczej nie jest problemem” oraz pojedyncze wskazania (0% badanych, 2 osoby) odpowiedzi „w ogóle nie jest problemem”. Szczegółowe dane zostały umieszczone na wykresie 39.

Wykres 39. Deklaracje badanych na temat funkcjonowania kadry pedagogicznej i systemu wsparcia specjalistycznego



Źródło: badania własne

W badaniach fokusowych spora część wypowiedzi respondentów odnosiła się do oczekiwań, potrzeb szkoleniowych oraz wsparcia kadry pedagogicznej. Nauczycieli poproszono więc w badaniach kwestionariuszowych o ustosunkowanie się do stwierdzeń związanych z organizacją i dostępnością doskonalenia zawodowego oraz wsparcia nauczycieli i współpracy w pracy z uczniami ze SPE na 5-stopniowej skali.

Respondentów zapytano o ocenę stopnia dopasowania szkoleń do potrzeb nauczycieli pracujących z uczniami ze SPE ($N = 437$). W tym przypadku, aż 1/3 nauczycieli (32% badanych, 138 osób) nie posiadała jednoznacznego stanowiska, a 30% respondentów (132 osoby) raczej się z nim zgadzało. Zdecydowana zgoda była deklarowana przez 11% badanych (50 osób), z kolei brak zgody deklarowało łącznie 27% nauczycieli, w tym 19% badanych (84 osoby) raczej się nie zgadzało, a 8% respondentów (33 osoby) zdecydowanie odrzucało tę opinię.

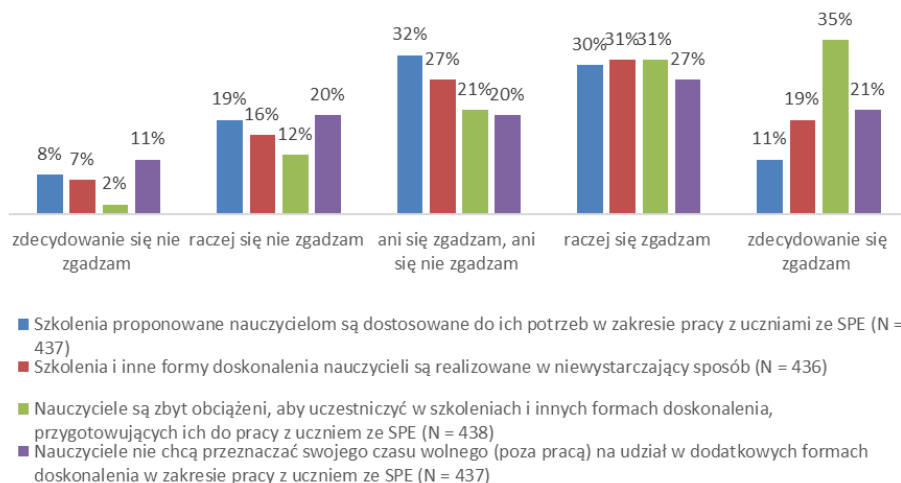
W odniesieniu do przekonania, że szkolenia i inne formy doskonalenia są realizowane w niewystarczającym zakresie ($N = 436$), raczej zgadzało się z nim 31% respondentów (136 osób), a postawę neutralną przyjęło 27% ankietowanych (117 osób). Zdecydowana zgoda była udziałem 19% badanych (85 osób), natomiast 16% respondentów (68 osób) raczej się nie zgadzało z taką opinią, a 7% ankietowanych (30 osób) zdecydowanie odrzucało to stwierdzenie.

Analiza odpowiedzi na twierdzenie, że nauczyciele są zbyt obciążeni, aby uczestniczyć w szkoleniach i innych formach doskonalenia przygotowujących ich do pracy z uczniem ze SPE ($N = 438$), ukazała, iż zdecydowanie zgadza się z tą opinią prawie co trzeci nauczyciel (35% badanych, 153 osoby), a 31% respondentów (134 osoby) raczej się z nim zgadzało. Brak jednoznacznej opinii wskazało 21% ankietowanych (90 osób). Brak zgody pojawiał się rzadziej – 12% nauczycieli (52 osoby) raczej się nie zgadzało, a jedynie 2% respondentów (9 osób) zdecydowanie odrzucało tę opinię.

Wyniki badań fokusowych wskazywały, że nauczyciele postrzegają udział w szkoleniach jako potrzebny, jednak możliwy przede wszystkim wtedy, kiedy jest on osadzony w ramach czasu pracy. Wyrazem tego był postulat wprowadzenia urlopu szkoleniowego z precyzyjnie określoną liczbą dni w semestrze. Takie rozwiązanie eliminowałoby konflikt między doskonaleniem zawodowym a obowiązkami szkolnymi. Na tym tle wyniki badań kwestionariuszowych dostarczają ilościowego potwierdzenia tej potrzeby. W odniesieniu do opinii, że nauczyciele nie chcą przeznaczać swojego czasu wolnego (poza pracą) na dodatkowe formy doskonalenia związane z pracą z uczniem ze SPE ($N = 437$), dominowały odpowiedzi potwierdzające to przekonanie. Raczej zgadzało się z nim 27% respondentów (120 osób), a 21% badanych (93 osoby) wyraziło zdecydowaną zgodę. Wśród badanych po 20% respondentów nie posiadało jednoznacznego stanowiska w tej sprawie (87 osób) i raczej się nie zgadzało z tą opinią (88 osób). Dla 11% respondentów (49 badanych) wiązało się to ze zdecydowanym brakiem zgody. Szczegółowe dane zostały umieszczone na wykresie 40.

Ze względu na liczne głosy w badaniach fokusowych dotyczące przemęczenia, przepracowania nauczycieli badanych zapytano w kwestionariuszu ankiety o ich ustosunkowanie się do opinii, że nauczyciele powinni mieć możliwość skorzystania ze wsparcia psychologicznego w szkole ($N = 435$). Zdecydowana większość badanych opowiedziała się za akceptacją tego twierdzenia. Aż 66% respondentów (287 osób) wyraziło zdecydowaną zgodę, natomiast 28% nauczycieli (120 osób) deklarowało raczej zgodę. Kategorię „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam” przyjęło 5% ankietowanych (20 osób). Odpowiedzi negujące pojawiały się sporadycznie – po 1% badanych (odpowiednio 5 osób i 3 osoby) wskazało odpowiedzi „zdecydowanie się nie zgadzam” oraz „raczej się nie zgadzam”.

Wykres 40. Deklaracje badanych na temat organizacji i dostępności doskonalenia zawodowego nauczycieli



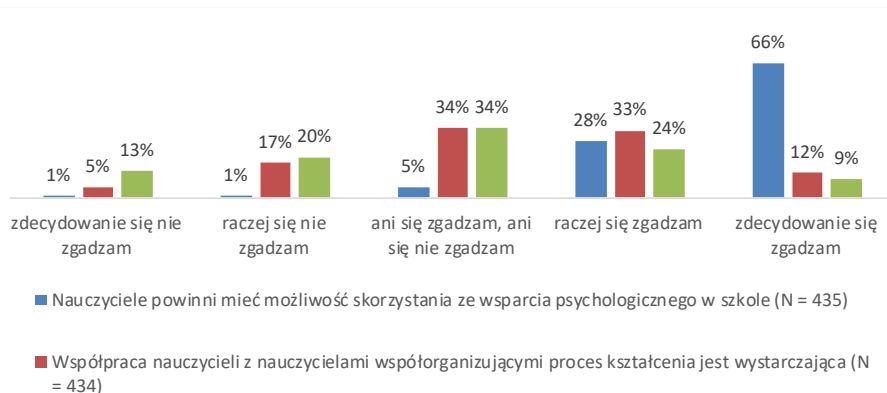
Źródło: badania własne

W odniesieniu do twierdzenia, że współpraca nauczycieli z nauczycielami współorganizującymi proces kształcenia jest wystarczająca ($N = 434$), najliczniejszą grupę stanowili respondenci przyjmujący postawę neutralną – 34% badanych (147 osób) wskazało odpowiedź „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam”, natomiast niemalże co trzeci nauczyciel (33% badanych, 143 osoby) raczej zgadzał się z tym stwierdzeniem. Kategorię „raczej się nie zgadzam” wybrało 17% ankietowanych (73 osoby), a 12% respondentów (50 osób) wyraziło zdecydowaną zgodę. Z oceną wystarczającej współpracy zdecydowanie się nie zgadzało 5% respondentów (21 osób).

Kolejnym zagadnieniem, o które zapytano nauczycieli, korespondowało z opinią, że dyrektorzy udzielają nauczycielom potrzebnego wsparcia w zakresie pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ($N = 439$). W tym przypadku nauczyciele najczęściej wybierali brak jednoznacznego stanowiska – 34% respondentów (151 osób) zaznaczyło kategorię „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam”. Odpowiedź „raczej się zgadzam” wskazało 24% respondentów (106 osób), z kolei brak aprobaty dla analizowanego stwierdzenia zadeklarowało 20% badanych (86 osób), wybierając odpowiedź „raczej się nie zgadzam”, a 13% respondentów (56 osób)

wskazało zdecydowany brak zgody. Zdecydowana zgoda z twierdzeniem była reprezentowana przez 9% ankietowanych (40 osób). Szczegółowe dane zostały umieszczone na wykresie 41.

Wykres 41. Deklaracje badanych na temat wsparcia nauczycieli i współpracy w pracy z uczniami ze SPE



Źródło: badania własne

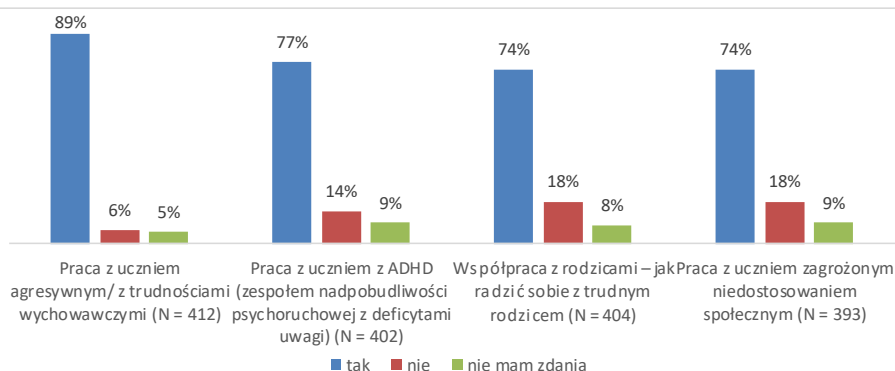
Badania kwestionariuszowe miały na celu również rozpoznanie deklarowanych potrzeb nauczycieli w zakresie wsparcia szkoleniowego. Nauczycieli poproszono o ustosunkowanie się do 13 obszarów tematycznych. Respondenci udzielali odpowiedzi, wybierając jedną z trzech kategorii: „tak”, „nie” lub „nie mam zdania”.

Analiza uzyskanych wyników wskazała, że nauczyciele najczęściej deklarowali potrzebę wsparcia w obszarze pracy z uczniem agresywnym lub z trudnościami wychowawczymi. Odpowiedź twierdzącą wskazało 89% badanych (368 osób), przy 6% ankietowanych (25 osób), którzy udzielili odpowiedzi negatywnych, oraz 5% (19 osób) respondentów decydujących się na odpowiedź „nie mam zdania”. Wysoki odsetek odpowiedzi „tak” odnotowano również w odniesieniu do pracy z uczniem z ADHD – 77% nauczycieli (309 osób) zadeklarowało potrzebę wsparcia w tym zakresie, wobec 14% badanych (58 osób), którzy odpowiedzieli „nie”, oraz 9% respondentów (35 osób) niemających zdania.

Często deklarowaną potrzebą wsparcia była także współpraca z rodzicami w sytuacjach trudnych – wskazało ją 74% respondentów (297 osób). W tym obszarze 18% nauczycieli (73 osoby) zadeklarowało brak potrzeby wsparcia, natomiast 8% badanych (34 osoby) nie zajęło

jednoznacznego stanowiska. Taka sama liczba odpowiedzi twierdzących (udzielonych przez 74% badanych) została odnotowana w przypadku pracy z uczniem zagrożonym niedostosowaniem społecznym – potrzebę wsparcia wskazało 289 nauczycieli, co odpowiada 74% badanych. Odpowiedzi „nie” udzieliło 18% nauczycieli (70 osób), a 9% (34 osoby) wskazało odpowiedź „nie mam zdania”. Szczegółowe dane zaprezentowano na wykresie 42.

Wykres 42. Deklaracje badanych nauczycieli na temat preferencji szkoleniowych (cz. 1)



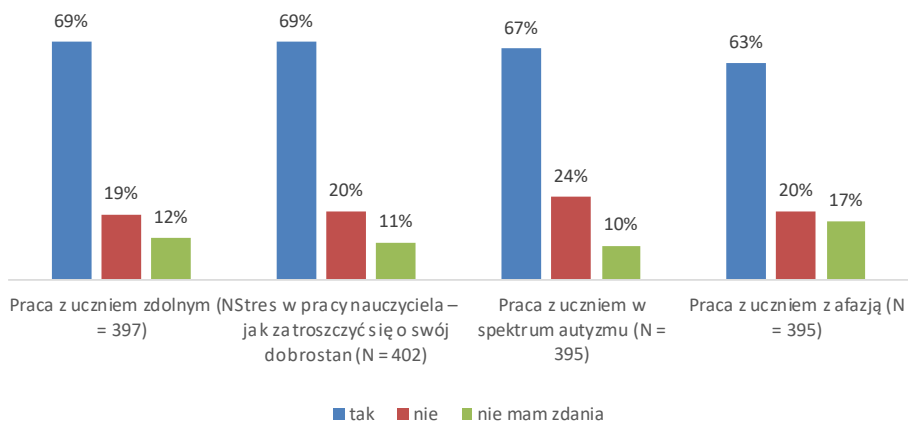
Źródło: badania własne

Znaczący udział deklaracji twierdzących dotyczył również pracy z uczniem zdolnym oraz stresu w pracy nauczyciela i troski o własny dobrostan. W obu obszarach 69% respondentów wskazało odpowiedź „tak” (odpowiednio 273 osoby oraz 278 osób). Jednocześnie 19% nauczycieli (76 osób) w przypadku pracy z uczniem zdolnym oraz 20% badanych (79 osób) w odniesieniu do stresu zawodowego zadeklarowało brak potrzeby wsparcia, natomiast odpowiedzi „nie mam zdania” udzieliło odpowiednio 12% ankietowanych (48 osób) i 11% respondentów (45 osób).

W odniesieniu do pracy z uczniem w spektrum autyzmu 67% nauczycieli (264 osoby) zadeklarowało potrzebę wsparcia szkoleniowego, przy 24% badanych (93 osoby), którzy udzielili odpowiedzi negatywnych, oraz 10% respondentów (38 osób), którzy wybrali odpowiedź „nie mam zdania”. Podobny rozkład odpowiedzi odnotowano w przypadku pracy z uczniem z afazją – 63% respondentów (247 osób) wskazało odpowiedź twierdzącą, 20% badanych (80 osób) udzieliło odpowiedzi negatywnej, a 17% nauczycieli (68 osób) nie zajęło jednoznacznego stanowiska.

Zróżnicowanie odpowiedzi nauczycieli ujawniło się w obszarze pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną – 56% respondentów (217 osób) wskazało potrzebę wsparcia, 30% badanych (117 osób) zadeklarowało jej brak, natomiast 14% nauczycieli (55 osób) nie miało w tej kwestii zdania. Podobnie rozkładały się odpowiedzi dotyczące współpracy w gronie pedagogicznym – odpowiedź „tak” zaznaczyło 55% badanych (218 osób), 30% respondentów (116 osób) wskazało odpowiedź „nie”, a 15% nauczycieli (59 osób) zadeklarowało brak jednoznacznego stanowiska. Szczegółowe dane zaprezentowano na wykresie 43.

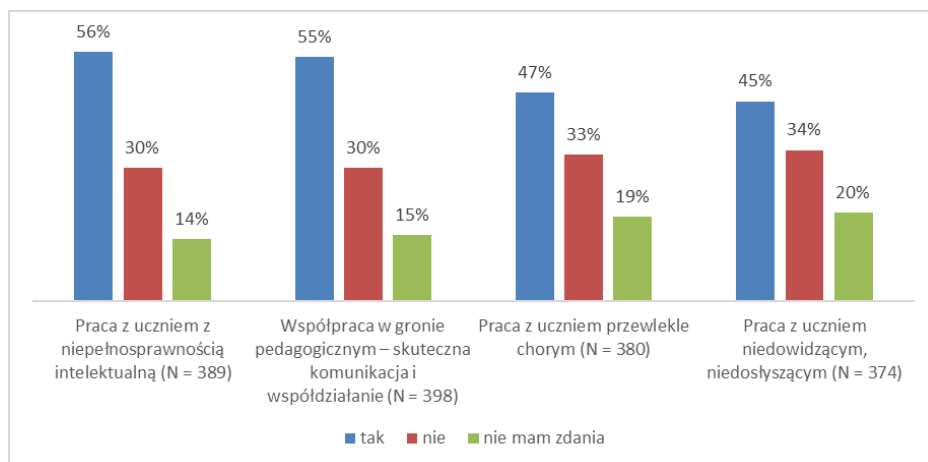
Wykres 43. Deklaracje badanych nauczycieli na temat preferencji szkoleniowych (cz. 2)



Źródło: badania własne

Najniższy poziom deklarowanej potrzeby wsparcia dotyczył pracy z uczniem niedowidzącym lub niedosłyszącym oraz pracy z uczniem przewlekle chorym. W pierwszym z wymienionych obszarów 45% nauczycieli (170 osób) wskazało odpowiedź twierdzącą, 34% badanych udzieliło odpowiedzi „nie” (128 osób), a 20% respondentów (76 osób) zdecydowało się na odpowiedź „nie mam zdania”. W przypadku pracy z uczniem przewlekle chorym potrzebę wsparcia zadeklarowało 47% respondentów (179 osób), 33% badanych (127 osób) wskazało jej brak, natomiast 19% nauczycieli (74 osoby) nie zajęło jednoznacznego stanowiska. Szczegółowe dane zaprezentowano na wykresie 44.

Wykres 44. Deklaracje badanych nauczycieli na temat preferencji szkoleniowych (cz. 3)



Źródło: badania własne

- Analiza odpowiedzi na pytanie otwarte dotyczące preferencji szkoleniowych ($N = 69$) wskazała, że nauczyciele nie zgłaszają zapotrzebowania na nowe tematy szkoleń, lecz wyraźnie podkreślają problem niskiej jakości i małej użyteczności praktycznej dotychczasowych form doskonalenia.
- Respondenci wielokrotnie zaznaczali w kwestionariuszu ankiety, że szkolenia:
 - są zbyt ogólne, oparte na teoriach, kryteriach diagnostycznych i ogólnych zaleceniach,
 - nie przekładają się na realne działania w klasie,
 - często powielają te same treści, które były już wielokrotnie omawiane,
 - nie uwzględniają rzeczywistych warunków pracy szkoły ani ograniczeń czasowych nauczycieli.

Najczęściej wskazywana potrzeba dotyczy szkoleń praktycznych i warsztatowych, pokazujących konkretne strategie postępowania, takie jak m.in.: radzenie sobie z agresją i autoagresją uczniów, praca z uczniem ze SPE (także kilkoma uczniami o różnych dostosowaniach w jednej klasie), współpraca nauczyciela wiodącego i współorganizującego, integracja zespołu klasowego i przeciwdziałanie wykluczeniu, trening umiejętności społecznych (TUS), radzenie sobie z trudnymi emocjami nauczycieli i wypaleniem zawodowym, współpraca z rodziną

i instytucjami wspierającymi ucznia, seksualność dzieci i młodzieży, w tym uczniów ze SPE, wykorzystanie nowoczesnych technologii i specjalistycznych pomocy dydaktycznych.

Część respondentów wskazała również, że kolejne szkolenia nie przyniosą efektów bez zmian systemowych. Za problem uznano także realizowanie ich kosztem prywatnego czasu nauczycieli.

W celu oceny predyspozycji nauczycieli i specjalistów badanych poproszono w kwestionariuszu ankiety o określenie, w jakim stopniu – na 5-stopniowej skali – występują wybrane problemy związane z: zbyt dużą liczbą obowiązków nakładanych na nauczycieli i specjalistów, niewystarczającą ofertą szkoleń oraz niedostateczną wiedzą i umiejętnościami w zakresie pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

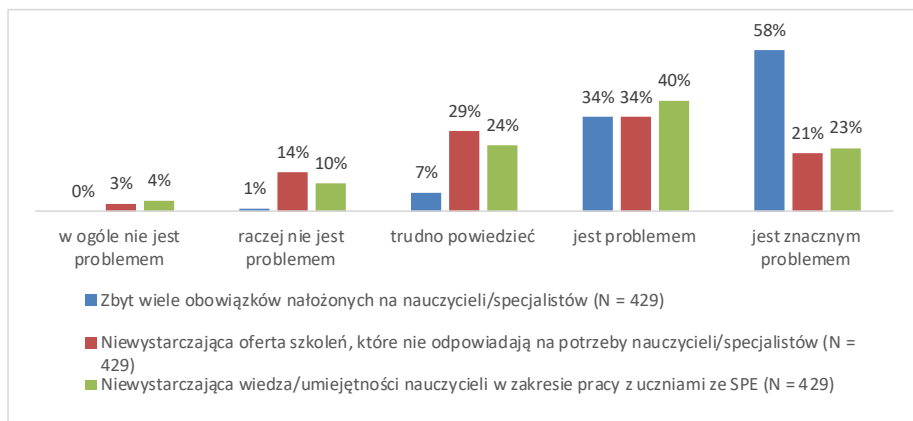
W przypadku przekonania, że zbyt wiele obowiązków nałożonych na nauczycieli i specjalistów stanowi problem ($N = 429$), zdecydowana większość respondentów wskazała na istotność tego zjawiska. Aż 58% badanych (248 osób) uznało je za znaczący problem, natomiast kolejne 34% respondentów (146 osób) zadeklarowało, że jest to problem. Brak jednoznacznego stanowiska wyraziło 7% ankietowanych (30 osób). Odpowiedzi negujące występowały marginalnie – 1% badanych (4 osoby) uznało, że raczej nie jest to problem, natomiast pojedyncze wskazania (0% badanych, 1 osoba) dotyczyły opinii, że w ogóle nie stanowi to problemu.

Analiza odpowiedzi odnoszących się do przekonania, że oferta szkoleń jest niewystarczająca lub nieadekwatna do potrzeb nauczycieli i specjalistów ($N = 429$), ujawnia wyraźne zróżnicowanie stanowisk respondentów. Najliczniejsza grupa badanych (34%, 146 osób) wskazała, że jest to problem, jednocześnie niemal 1/3 respondentów (29%, 124 osoby) wybrała odpowiedź „trudno powiedzieć”. Zjawisko to w kategorii problemu o dużym znaczeniu deklarowało 21% badanych (88 osób), a dla 14% nauczycieli (59 wskazań) raczej nie było ono problemem, z kolei 3% respondentów (12 osób) stwierdziło, że w ogóle nim nie jest.

Ważnym aspektem było poznanie, jak badani oceniają trudności wynikające z niewystarczającej wiedzy i umiejętności nauczycieli w zakresie pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ($N = 429$). Za problem uznało ten aspekt 40% respondentów (170 osób),

natomiast 23% badanych (97 osób) określiło go jako znaczący problem. Odpowiedź „trudno powiedzieć” wskazało 24% ankietowanych (105 osób), natomiast 10% nauczycieli (41 osób) uznało, że raczej nie jest to problem. Przez 4% respondentów (16 osób) analizowany aspekt nie był postrzegany jako problem. Szczegółowe dane zostały umieszczone na wykresie 45.

Wykres 45. Deklaracje badanych na temat oceny predyspozycji i przygotowania nauczycieli/specjalistów do pracy z uczniami ze SPE



Źródło: badania własne

W badaniach chciano również pogłębić kwestie – akcentowane przez respondentów w badaniach fokusowych – odnoszące się do zmian pozwalających na zwiększenie/dostrzeżenie potencjału pracy z uczniami ze SPE. Nauczycieli poproszono o ocenę – na 5-stopniowej skali – stopnia występowania wybranych problemów.

Jednym z istotnych zagadnień było rozpoznanie, jak badani oceniają twierdzenie związane z niewystarczającą ilością czasu przeznaczanego przez nauczycieli specjalistów na pracę z uczniami ze SPE ($N = 435$). Z analiz odpowiedzi wynikało, iż ograniczoną dostępność czasu nauczycieli specjalistów wskazują jako poważną trudność – aż 45% (195 respondentów) oświadczyło, że stanowi on problem, a 26% badanych (115 osób) uznało go za problem o dużym znaczeniu. Trudność z deklaracją jednoznacznego zdania miało 22% badanych (97 osób). Stanowiska kwestionujące występowanie tego problemu pojawiały się rzadko – 5% respondentów (21 osób) oceniło, że raczej nie jest to problem, natomiast 2% badanych (7 osób) uznało, że w ogóle on nie występuje.

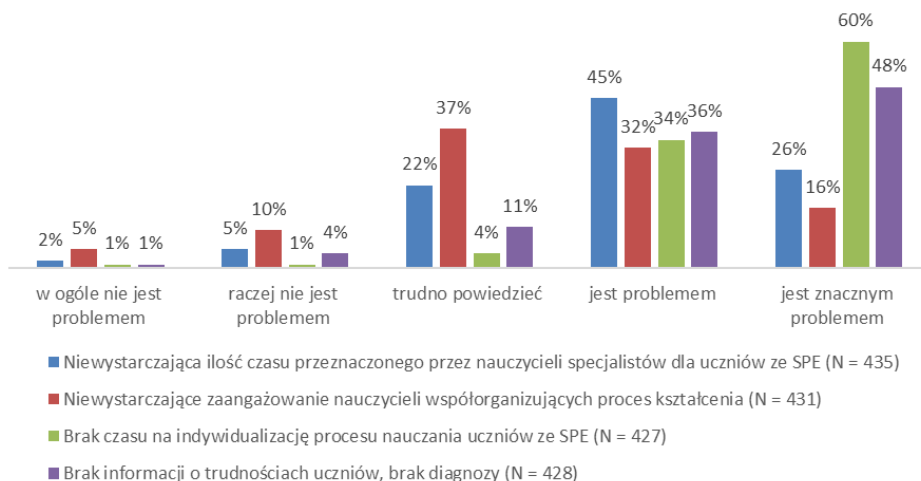
Kolejne analizowane przekonanie dotyczyło niewystarczającego zaangażowania nauczycieli współorganizujących proces kształcenia ($N = 431$). W tym przypadku blisko co trzeci badany (37%, 158 osób) miał trudność zająć jednoznaczne stanowisko, a 32% respondentów (138 osób) uznało to zjawisko za problem. Niedostateczne zaangażowanie nauczycieli współorganizujących proces kształcenia określiło jako znaczny problem 16% ankietowanych (71 osób). Przeciwnie opinie deklarowało 15% respondentów – 10% (44 osoby) wskazało, że raczej nie jest to problem, a 5% (20 osób) uznało, że w ogóle nim nie jest.

Brak czasu na indywidualizację procesu nauczania uczniów ze SPE ($N = 427$) aż 60% badanych (257 wskazań) potraktowało jako znaczący problem, a 34% respondentów (147 osób) uznało to zjawisko za problem. Odpowiedź „trudno powiedzieć” wskazało jedynie 4% badanych (15 osób). Opinie negujące miały charakter marginalny – według 1% respondentów raczej nie jest to problem (5 osób) lub w ogóle nim nie jest (3 osoby).

Za istotne wyzwanie w pracy z uczniami respondenci uznali również ograniczony dostęp do informacji dotyczących trudności uczniów oraz brak formalnej diagnozy ($N = 428$). Niemal połowa badanych (48%, 206 osób) uznała sytuację za problem o znacznym nasileniu, a ponad 1/3 badanych (36%, 152 osoby) wskazała, że analizowany aspekt stanowi problem. Brak jednoznacznej opinii w tej kwestii wyraziło 11% ankietowanych (49 osób). Z kolei 4% badanych (16 osób) zadeklarowało, że raczej nie postrzega tego zjawiska jako problemu, a jedynie 1% respondentów (5 osób) uznało, że w ogóle ono nie występuje. Szczegółowe dane zostały umieszczone na wykresie 46.

W badaniach interesowano się także opinią badanych na temat nieadekwatnych/niewystarczających form wsparcia dla uczniów ze SPE ($N = 432$). Analiza odpowiedzi wykazała, że aż 45% (193 osoby) uznało ten aspekt za problem, natomiast 27% respondentów (117 osób) określiło go jako problem o znacznym nasileniu. Kategorię „trudno powiedzieć” wybrało 22% badanych (94 osoby). Opinie podważające występowanie analizowanego problemu pojawiały się rzadko – 5% respondentów (23 osoby) wskazało, że raczej nie jest to problem, a jedynie 1% ankietowanych (5 osób) uznało, że w ogóle on nie występuje.

Wykres 46. Deklaracje badanych na temat zmian potrzebnych w zakresie wspierania szkół i nauczycieli ze względu na uczniów ze SPE (cz. 1)

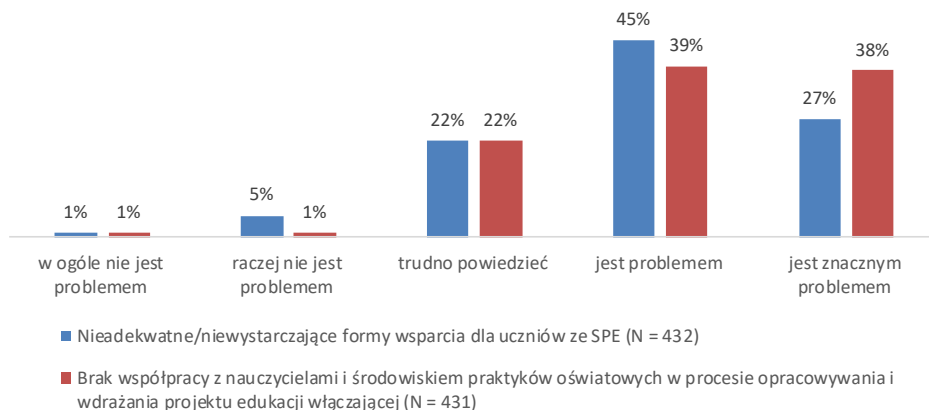


Źródło: badania własne

W kolejnym twierdzeniu odniesiono się do odpowiedzi z wywiadów fokusowych, w których pojawiały się głosy o wprowadzaniu zmian systemowych bez konsultacji z praktykami edukacyjnymi. Nauczycieli poproszono więc o ustosunkowanie się do przekonania o braku współpracy z nauczycielami i środowiskiem praktyków oświatowych w procesie opracowywania i wdrażania projektu edukacji włączającej (N = 431). Analiza odpowiedzi wykazała, iż 39% respondentów (166 osób) oceniło ten aspekt jako problem, natomiast 38% badanych (164 osoby) uznało go za problem o znacznym znaczeniu. Odpowiedź „trudno powiedzieć” wybrało 22% ankietowanych (94 osoby), co może świadczyć o zróżnicowanych doświadczeniach respondentów w zakresie współpracy międzyinstytucjonalnej. Opinie negujące miały charakter marginalny – po 1% badanych (odpowiednio 4 i 3 osoby) wskazało, że raczej nie jest to problem lub że w ogóle on nie występuje. Szczegółowe dane zostały umieszczone na wykresie 47.

Nauczycieli zapytano także o rolę rodziców w zakresie wspierania uczniów ze SPE, co stanowi istotny element jakości współpracy na rzecz dobrostanu ucznia i co było wskazywane jako potrzebna zmiana w wywiadach fokusowych. Nauczyciele odnosili się do oceny gotowych zagadnień na 5-stopniowej skali.

Wykres 47. Deklaracje badanych na temat zmian potrzebnych w zakresie wspierania szkół i nauczycieli ze względu na uczniów ze SPE (cz. 2)



Źródło: badania własne

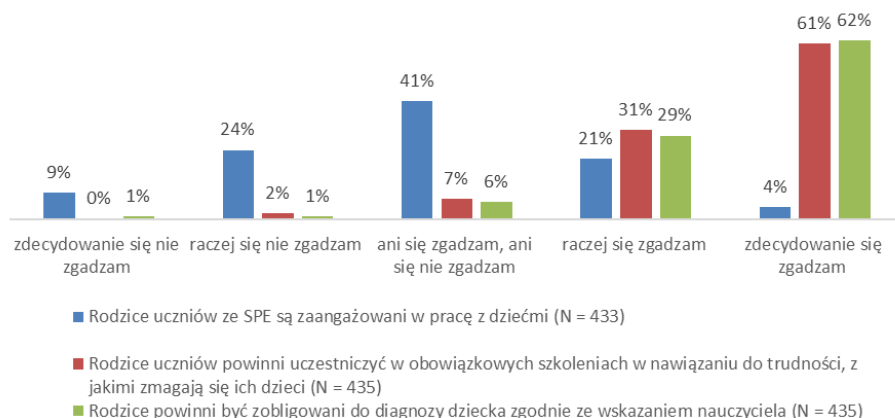
W odniesieniu do przekonania, że rodzice uczniów ze SPE są zaangażowani w pracę z dziećmi ($N = 433$), 41% badanych (179 wskazań) wyraziło brak jednoznacznej opinii, natomiast prawie co czwarty nauczyciel (24%, 106 osób) raczej nie zgadzał się z tym twierdzeniem. Dla 21% nauczycieli (89 osób) była to deklaracja, z którą raczej się zgadzali, a 9% (40 osób) zdecydowanie je odrzucało. Zdecydowana zgoda była reprezentowana w stanowisku 4% badanych (19 osób).

W kolejnym twierdzeniu dotyczącym deklaracji o obowiązku rodziców uczniów do uczestniczenia w obowiązkowych szkoleniach w nawiązaniu do trudności, z jakimi zmagają się ich dzieci ($N = 435$), nieco ponad co drugi nauczyciel (61%, 264 osoby) wyraził zdecydowaną zgodę wobec tego stwierdzenia, a 31% badanych (134 osoby) raczej się z tym zgadzało. Postawę neutralną przyjęło 7% ankietowanych (29 osób). Brak zgody był zjawiskiem marginalnym – 2% respondentów (8 osób) raczej się nie zgadzało z tym stwierdzeniem, natomiast zdecydowany brak zgody nie wystąpił w badanej próbie.

W przypadku deklaracji nauczycieli dotyczących opinii na temat tego, że rodzice powinni być zobligowani do diagnozy dziecka zgodnie ze wskazaniem nauczyciela ($N = 435$), zdecydowaną zgodę wyraziło 62% respondentów (270 osób), a 29% badanych (125 osób) raczej się z nią zgadzało. Odpowiedzi „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam” uzieliło 6% nauczycieli (28 respondentów). Postawy negujące to twierdzenie

pojawiały się sporadycznie – 1% respondentów (6 osób) raczej się nie zgadzało z tą opinią oraz 1% badanych (6 osób) zdecydowanie ją odrzucało. Szczegółowe dane zostały umieszczone na wykresie 48.

Wykres 48. Deklaracje badanych na temat zmian potrzebnych w zakresie wspierania szkół i nauczycieli ze względu na uczniów ze SPE (cz. 3)



Źródło: badania własne

W wywiadach fokusowych pojawiły się deklaracje na temat trudności, jakimi są obciążenia emocjonalne i psychiczne nauczycieli związane z pracą z uczniami ze SPE i ich rodzicami/opiekunami prawnymi. Postanowiono poznać je lepiej w badaniach kwestionariuszowych, w których poproszono o ustosunkowanie się do twierdzeń na 5-stopniowej skali.

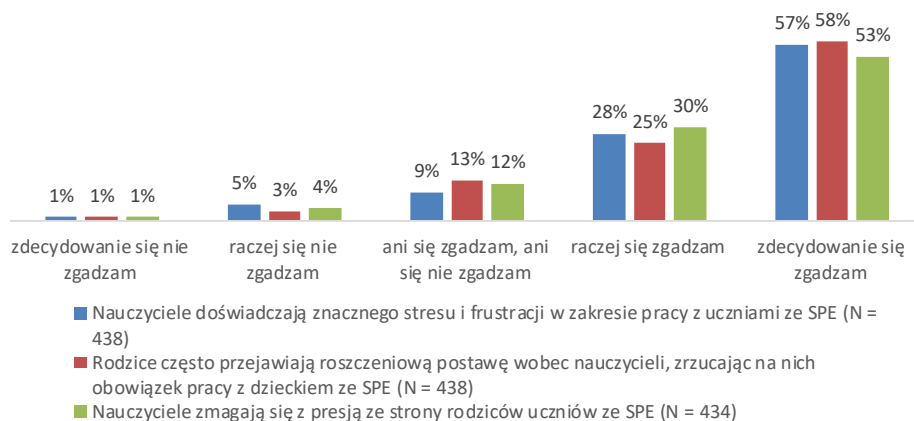
Badanych zapytano o ocenę przekonania, iż nauczyciele doświadczają znacznego stresu i frustracji w zakresie pracy z uczniami ze SPE ($N = 438$). Zdecydowana większość respondentów wyraziła postawy akceptujące to stanowisko. Zdecydowaną zgodę zadeklarowało 57% badanych (248 osób), a kolejne 28% nauczycieli (123 osoby) raczej się z tym zgadzało. Kategorię „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam” przyjęło 9% respondentów (41 osób). Brak zgody występował sporadycznie – 5% badanych (20 osób) raczej się nie zgadzało z tym twierdzeniem, natomiast 1% respondentów (6 osób) zdecydowanie je odrzucało.

Zainteresowano się również stanowiskiem nauczycieli związanym z opinią, iż rodzice często przejawiają roszczeniową postawę wobec

nauczycieli, zrzucając na nich obowiązek pracy z dzieckiem ze SPE ($N = 438$). W tym przypadku ponad połowa nauczycieli (58%, 266 osób) deklaruwała zdecydowaną zgodę z tą opinią, a 25% badanych (110 osób) raczej się z nim zgadzało. Brak jednoznacznego stanowiska zadeklarowało 13% ankietowanych (55 osób). Postawy negujące występowały rzadko – 3% respondentów (12 osób) raczej się nie zgadzało z tym twierdzeniem, a 1% badanych (6 osób) zdecydowanie się z nim nie zgadzało.

W odniesieniu do opinii, że nauczyciele zmagają się z presją ze strony rodziców uczniów ze SPE ($N = 434$), również przeważały odpowiedzi wskazujące na jej występowanie. Zdecydowaną zgodę wyraziło 53% respondentów (229 osób), a prawie co trzeci nauczyciel (30%, 129 osób) raczej się z tym zgadzał. Postawę neutralną przyjęło 12% ankietowanych (53 osoby). Brak zgody był marginalny – 4% badanych (17 osób) raczej się nie zgadzało z tym stwierdzeniem, natomiast 1% respondentów (6 osób) zdecydowanie je odrzucało. Szczegółowe dane zostały umieszczone na wykresie 49.

Wykres 49. Deklaracje badanych na temat przejawianych trudności w zakresie wspierania szkół i nauczycieli ze względu na uczniów ze SPE (cz. 1)



Źródło: badania własne

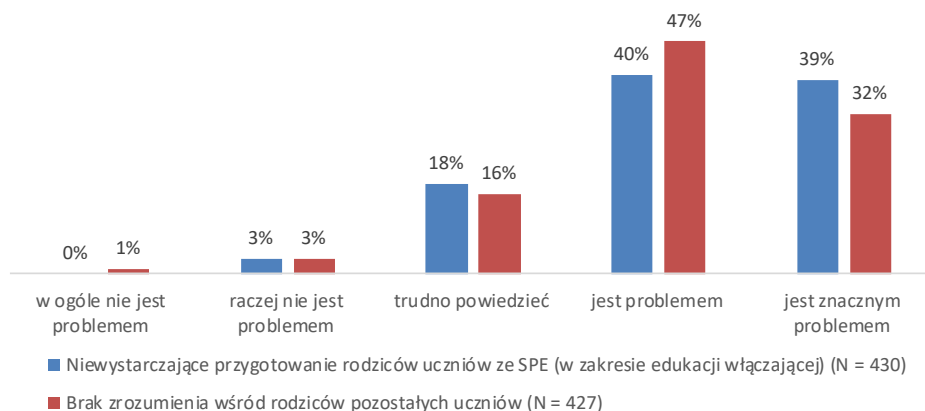
W analizie wyników badań uwzględniono również oceny respondentów, dokonywane na 5-stopniowej skali, dotyczące niewystarczającego przygotowania rodziców uczniów ze SPE w zakresie edukacji włączającej oraz braku zrozumienia wśród rodziców pozostałych uczniów. Oceny te

wskazują, w jakim stopniu wymienione kwestie mogą stanowić problem w pracy zawodowej nauczycieli.

W odniesieniu do niewystarczającego przygotowania rodziców uczniów ze SPE ($N = 430$) zdecydowana większość badanych uznała tę kwestię za problematyczną – aż 40% respondentów (172 osoby) wskazało, że jest to problem, natomiast 39% nauczycieli (169 osób) oceniło ją jako znaczny problem. Brak jednoznacznej oceny zadeklarowało 18% badanych (76 osób). Odpowiedzi sugerujące brak trudności występowały marginalnie – 3% respondentów (11 osób) uznało tę kwestię za raczej niebędącą problemem, a nikt z ankietowanych nie wskazał, że w ogóle nie stanowi ona problemu.

Podobny rozkład odpowiedzi odnotowano w przypadku oceny braku zrozumienia wśród rodziców pozostałych uczniów ($N = 427$). Niemal połowa nauczycieli (47%, 200 osób) uznała tę kwestię za problem, a 32% badanych (138 osób) określiło ją jako znaczny problem. Odpowiedź „trudno powiedzieć” wybrało 16% nauczycieli (70 osób). Nieliczni respondenci nie postrzegali tej kwestii jako trudności – 3% ankietowanych (14 osób) wskazało, że raczej nie jest ona problemem, natomiast 1% badanych (5 osób) uznało, że w ogóle nie stanowi problemu. Szczegółowe dane zostały umieszczone na wykresie 50.

Wykres 50. Deklaracje badanych na temat przejawianych trudności w zakresie wspierania szkół i nauczycieli ze względu na uczniów ze SPE (cz. 2)



Źródło: badania własne

Edukacja włączająca w opinii rodziców

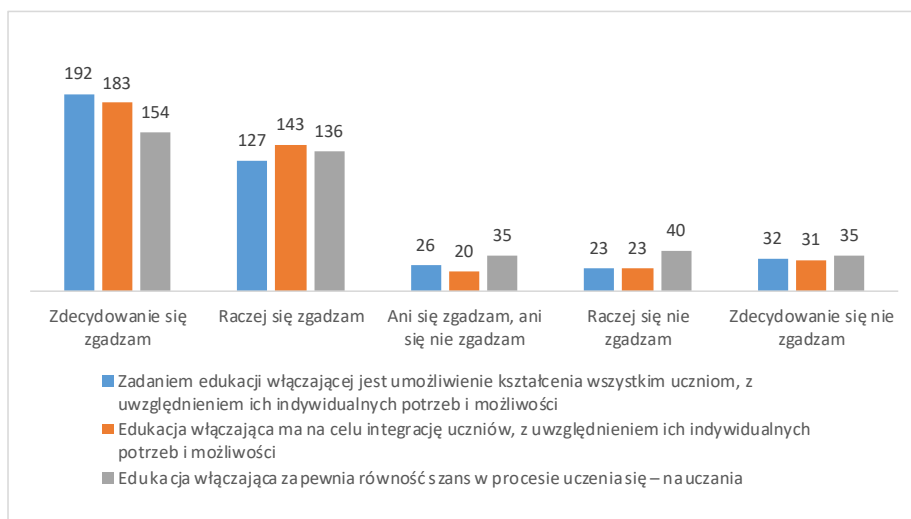
Zasadnicza część kwestionariusza dla rodziców zawierała pytania o opinię rodziców na temat edukacji włączającej sensu stricto oraz realiów realizacji jej założeń w śląskich szkołach.

W przypadku pytań dotyczących założeń edukacji włączającej badani rodzice byli stosunkowo zgodni. W pierwszej części kwestionariusza respondenci odnosili się do twierdzeń, korzystając z 5-stopniowej skali odpowiedzi. Pierwsze twierdzenie brzmiało: „Zadaniem edukacji włączającej jest umożliwienie kształcenia wszystkim uczniom, z uwzględnieniem ich indywidualnych potrzeb i możliwości”. 48% badanych (192 osoby) zadeklarowało, że zdecydowanie się z nim zgadza, 32% badanych (127 osób) przyznało, że raczej się zgadza, 6% badanych (26 osób) wskazało odpowiedź „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam”, 6% badanych (23 osoby) raczej nie zgodziło się z tym twierdzeniem, a 8% badanych (32 osoby) zadeklarowało, że zdecydowanie się z nim nie zgadza.

Podobny rozkład wyników uzyskano w przypadku drugiego twierdzenia: „Edukacja włączająca ma na celu integrację uczniów, z uwzględnieniem ich indywidualnych potrzeb i możliwości”. Zdecydowanie zgodziło się z nim 46% rodziców (183 osoby), odpowiedź „raczej się zgadzam” wskazało 36% rodziców (143 osoby), 5% rodziców (20 osób) wybrało odpowiedź „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam”, a zaledwie kilkanaście procent badanych wskazało, że raczej się nie zgadza (23 osoby) lub zdecydowanie się nie zgadza (31 osób).

Z twierdzeniem, że: „Edukacja włączająca zapewnia równość szans w procesie uczenia się – nauczania”, zdecydowanie zgadza się 38% rodziców (154 osoby), raczej zgadza się 34% rodziców (136 osób), 9% rodziców (35 osób) wybrało odpowiedź „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam”, raczej nie zgadza się 10% badanych (40 osób), a 9% badanych (35 osób) zdecydowanie się nie zgadza. Rozkład odpowiedzi rodziców ilustruje wykres 51.

Wykres 51. Rozumienie edukacji włączającej przez rodziców uczniów



Źródło: badania własne

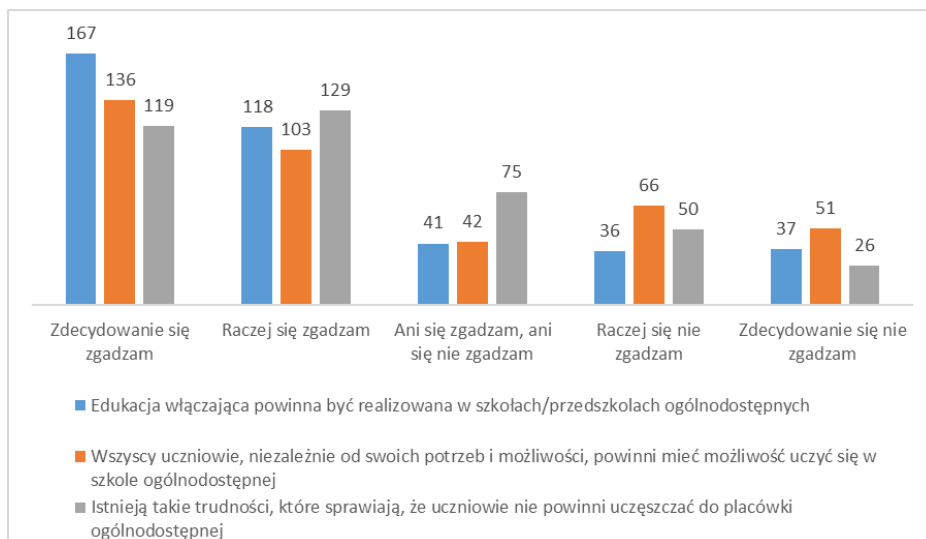
=N = 400

Rodzice zostali poproszeni o ustosunkowanie się do twierdzenia: „Edukacja włączająca powinna być realizowana w szkołach/przedszkolach ogólnodostępnych”. Rozkład odpowiedzi na pytania dotyczące edukacji włączającej w szkołach ogólnodostępnych obrazuje przekonania rodziców na ten temat – 42% badanych (167 osób) zdecydowanie się zgadza z tą opinią, 30% badanych (118 osób) raczej się z nią zgadza, 10% badanych (41 osób) ani się nią zgadza, ani się nie zgadza. Jedynie 18% badanych (74 osoby) nie zgadza się z tym twierdzeniem.

Pewną sprzeczność można zauważyć w opiniach rodziców na temat możliwości uczęszczania do szkół ogólnodostępnych uczniów z różnymi trudnościami. Kiedy rodzice odnosili się do twierdzenia: „Wszyscy uczniowie, niezależnie od swoich potrzeb i możliwości, powinni mieć możliwość uczyć się w szkole ogólnodostępnej”, 34% badanych (136 osób) zdecydowanie się z nim zgodziło, 26% badanych (103 osoby) raczej się zgodziło, 11% respondentów (42 osoby) wybrało odpowiedź „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam”, 17% respondentów (66 osób) raczej się nie zgodziło, a 13% badanych (51 osób) zdecydowanie się nie zgodziło. Mimo to, określając swój stosunek do twierdzenia: „Istnieją takie trudności, które sprawiają, że uczniowie nie powinni uczęszczać do placówki ogólnodostępnej”, 30% badanych (119 osób) wskazało odpowiedź „zdecydowanie się zgadzam”, a 32% badanych (129 osób)

udzieliło odpowiedzi „raczej się zgadzam”. Jedynie 13% respondentów (50 osób) raczej się nie zgodziło, a 7% respondentów (26 osób) zadeklarowało, że zdecydowanie się nie zgadza. Rozkład odpowiedzi ilustruje wykres 52.

Wykres 52. Edukacja włączająca w szkole ogólnodostępnej w opinii rodziców uczniów



Źródło: badania własne

N = 400

Można stwierdzić, że choć rodzice są zdania, że wszyscy uczniowie powinni mieć możliwość uczęszczania do szkoły ogólnodostępnej, to dostrzegają takie trudności, które sprawiają, że wybór szkoły ogólnodostępnej nie jest słusznym rozwiązaniem.

Na każdym etapie postępowania badawczego sygnalizowano, że istnieją takie trudności dzieci, które stanowią przeszkodę w uczęszczaniu do szkoły ogólnodostępnej – wśród trudności tych zwykle wskazywano zachowania agresywne uczniów, zagrażające rówieśnikom, nauczycielom i bezpośrednio dzieciom, przejawiającym te zachowania. Problem ten był zgłaszany przez uczestników badań fokusowych, pojawił się również w toku wywiadu eksperckiego z psychoterapeutką dzieci i młodzieży.

Ekspertka zwróciła uwagę na występowanie takich zaburzeń, które w swojej istocie generują trudność w funkcjonowaniu w środowisku

szkolnym i mogą uniemożliwiać uczniom odnalezienie się w przestrzeni szkolnej. W szczególny sposób podkreśliła trudności związane z pracą z uczniem przejawiającym zachowania agresywne, które są zagrażające dla pozostałych osób w klasie, oraz brak rozwiązań systemowych, które można wdrożyć w takiej sytuacji, aby zapewnić bezpieczeństwo wszystkim osobom.

Rodzice zastanowili się również nad tym, na ile możliwe jest w ogóle wprowadzenie założeń edukacji włączającej, zwłaszcza w kontekście polskiego systemu oświaty. Kiedy określono edukację włączającą jako niemożliwą do zrealizowania, swojego rodzaju utopię edukacyjną, zdania rodziców były mocno podzielone. Spośród badanych rodziców 14% (57 osób) zdecydowanie widziało możliwość realizacji edukacji włączającej, a 27% respondentów (106 osób) raczej widziało taką możliwość. Po stronie utopii edukacyjnej opowiedziało się łącznie 38% respondentów (151 osób), w tym 17% badanych (66 osób) w sposób zdecydowany.

Większa zgodność wystąpiła wśród badanych, kiedy realizację edukacji włączającej osadzono w polskim szkolnictwie. Rodzice odnosili się do twierdzenia: „Edukacja włączająca jest słuszną ideą, jednak system szkolnictwa w Polsce nie jest przygotowany do realizowania jej założeń” – 46% badanych (182 osoby) zdecydowanie się zgodziło z tą opinią, 34% badanych (135 osób) raczej się zgodziło, 10% badanych (40 osób) wskazało odpowiedź „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam”. Niewiele ponad 10% badanych dostrzegło szansę dla realizacji edukacji włączającej w polskim systemie oświaty („zdecydowanie się nie zgadzam” – takiej odpowiedzi udzieliło 27 osób, „raczej się nie zgadzam” – tak odpowiedziało 16 osób).

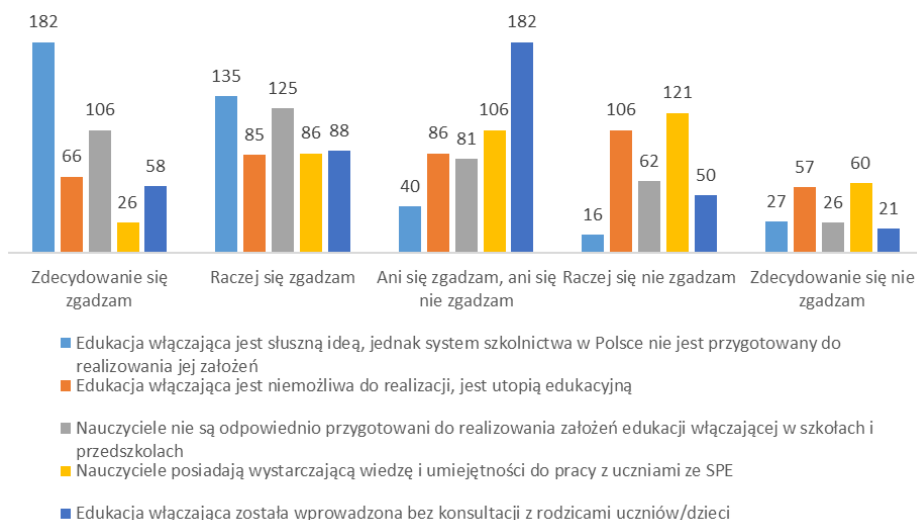
Kiedy poproszono rodziców o ustosunkowanie się do twierdzenia: „Edukacja włączająca została wprowadzona bez konsultacji z rodzicami uczniów/dzieci”, prawie połowa badanych (46%, 182 osoby) miała trudność z określeniem swojego stanowiska, wybierając odpowiedź „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam”. Wśród pozostałej części zdania były podzielone („zdecydowanie się zgadzam” – 15% badanych, 58 osób; „raczej się zgadzam” – 22% badanych, 88 osób; „raczej się nie zgadzam” – 12% badanych, 50 osób; „zdecydowanie się nie zgadzam” – 5% badanych, 21 osób).

Polskie szkolnictwo tworzą w dużej mierze nauczyciele, którzy zostali zobowiązani do odnalezienia się we „włączającej” szkole. Rodzice

zostali poproszeni o wyrażenie swojej opinii na temat przygotowania nauczycieli (w tym ich wiedzy i umiejętności) do realizacji założeń edukacji włączającej. Zdaniem większości badanych nauczyciele nie są odpowiednio przygotowani do realizowania założeń edukacji włączającej w szkołach i przedszkolach – z tym twierdzeniem zdecydowanie zgodziło się 27% badanych (106 osób), raczej zgodziło się 31% badanych (125 osób), 20% respondentów (81 osób) wybrało odpowiedź „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam”, 16% respondentów (62 osoby) raczej się nie zgodziło, a 6% rodziców (26 osób) zadeklarowało, że zdecydowanie się nie zgadza.

Tendencja ta znalazła swoje potwierdzenie w kolejnym pytaniu kwestionariusza. Prawie połowa badanych jest zdania, że nauczyciele nie posiadają wystarczającej wiedzy i umiejętności do pracy z uczniami ze SPE. Spośród badanych 27% (106 osób) wskazało odpowiedź „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam”, a jedynie 29% twierdzi, że nauczyciele takie kompetencje posiadają („zdecydowanie się zgadzam” – 7% badanych, 26 osób; „raczej się zgadzam” – 22% badanych, 86 osób). Odpowiedzi rodziców w tej części kwestionariusza zostały zestawione na wykresie 53.

Wykres 53. Realizacja edukacji włączającej w polskich szkołach w opinii badanych rodziców



Źródło: badania własne

N = 400

Realizacja założeń edukacji włączającej w dużej mierze opiera się na stworzeniu uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi takich warunków, aby w przestrzeni szkolnej w pełni można było odpowiadać na ich potrzeby oraz trudności, wzmacniając zarazem ich mocne strony. W trakcie badań fokusowych badani przyznali, że realia pracy w polskich szkołach uniemożliwiają realizację założeń edukacji włączającej. Również psychoterapeutka, która uczestniczyła w wywiadzie, twierdziła, że choć edukacja włączająca jest wartością samą w sobie, to istnieją takie ograniczenia systemowe, które uniemożliwiają pełną realizację jej założeń. Wśród ograniczeń tych wskazała: brak rozumienia specjalnych potrzeb uczniów przez środowisko szkolne, przeciążenie nauczycieli czy wymagania i ograniczenia, które na nich nakłada system oświaty, oraz trudności we współpracy z rodzicami uczniów. Podobne spostrzeżenia można odnotować na podstawie opinii rodziców.

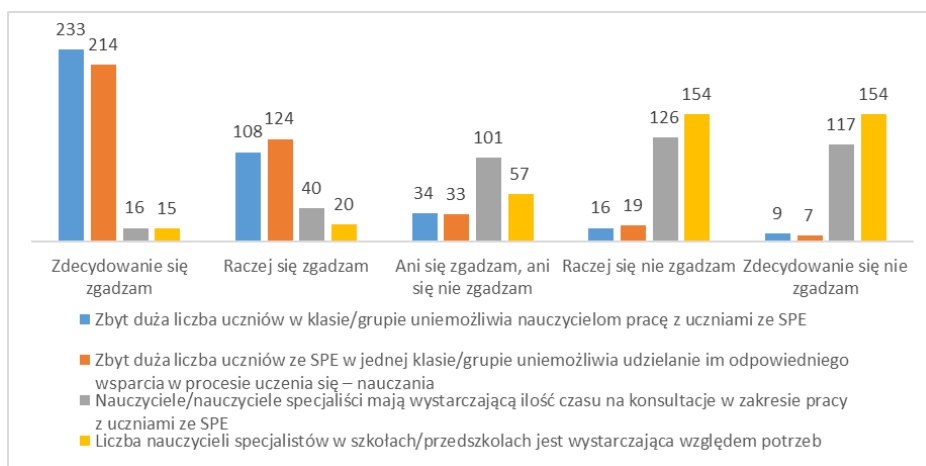
Zgodnie z sugestiami, które pojawiły się w toku badań fokusowych, rodzice przyznają, że zbyt duża liczba uczniów w klasie uniemożliwia nauczycielom pracę z uczniami ze specjalnymi potrzebami – z tym twierdzeniem zgadza się 85% badanych (341 osób), z czego aż 233 osoby w sposób zdecydowany. W odpowiedzi na to pytanie 9% badanych (34 osoby) wskazało odpowiedź „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam”, 4% badanych (16 osób) zadeklarowało, że raczej się nie zgadza, a 2% respondentów (9 osób) oświadczyło, że zdecydowanie się nie zgadza. Na to pytanie rodzice udzielali najbardziej zgodnych odpowiedzi. Ekspertka, Anna Płotek, także przyznała, że nie sposób podążać za każdym dzieckiem i być blisko jego przeżyć wewnętrznych, jeśli klasy szkolne są tak liczne.

Podobna spójność pojawiła się w ocenach rodziców przy kolejnym twierdzeniu w tej części kwestionariusza. Rodzice odnosili się do zdania: „Zbyt duża liczba uczniów ze SPE w jednej klasie/grupie uniemożliwia udzielanie im odpowiedniego wsparcia w procesie uczenia się – nauczania”. Aż 84% rodziców (338 osób) zgodziło się z tym twierdzeniem („zdecydowanie się zgadzam” – 214 osób, „raczej się zgadzam” – 124 osoby), 8% badanych (33 osoby) wskazało odpowiedź „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam”, 5% respondentów (19 osób) zadeklarowało, że raczej się nie zgadza, a niespełna 2% badanych (7 osób) oświadczyło, że nie zgadza się zdecydowanie. Przeludnienie klas i zbyt duża liczba osób ze specjalnymi potrzebami w jednym zespole wydają się zatem kluczowymi problemami w kontekście uczniów ze SPE we włączającej szkole.

Innym aspektem, który pojawił się zarówno w badaniach fokusowych, jak i w wywiadzie eksperckim, jest niewystarczająca ilość czasu, który nauczyciele mogą przeznaczyć na konsultacje w zakresie pracy z uczniami ze SPE. Spośród badanych rodziców 243 osoby (61%) przyznały, że ilość tego czasu jest niewystarczająca („raczej się nie zgadzam” – 126 osób, „zdecydowanie się nie zgadzam” – 117 osób). Jedynie 14% badanych (56 osób) zadeklarowało, że tego czasu jest wystarczająco („zdecydowanie się zgadzam” – 16 osób, „raczej się zgadzam” – 40 osób). Z kolei 1/4 badanych rodziców (101 osób) wybrała odpowiedź „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam”.

Szczególnym wsparciem dla uczniów ze SPE w przestrzeni szkolnej powinni być nauczyciele specjaliści (psycholog, pedagog, logopeda, pedagog specjalny). Według badanych rodziców liczba specjalistów w szkołach jest niewystarczająca – tego zdania jest 77% badanych, z czego połowa (154 osoby) jest o tym przekonana („zdecydowanie się nie zgadzam”). Spośród badanych rodziców 14% (57 osób) wskazało odpowiedź „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam”, a 9% (35 osób) uważało, że liczba specjalistów jest wystarczająca (z tym zdecydowanie zgadzało się 15 osób, co stanowi 4% badanej grupy). Niewystarczająca liczba specjalistów w placówkach oświatowych to problem, który sygnalizowali także uczestnicy badań fokusowych. Rozkład odpowiedzi z tej części kwestionariusza ilustruje wykres 54.

Wykres 54. Praca z uczniami ze SPE w opinii rodziców



Źródło: badania własne

N = 400

Badani rodzice są niezwykle zgodni, twierdząc, że nauczyciele powinni mieć wgląd do diagnozy uczniów (orzeczeń, opinii). Z tym twierdzeniem zgodziło się aż 91% badanych (364 osoby), z czego ponad 60% w sposób zdecydowany. Jedynie 4% respondentów (15 osób) uważało, że nauczyciele nie powinni mieć wglądu do diagnozy uczniów („raczej się nie zgadzam” – 2% badanych, 8 osób; „zdecydowanie się nie zgadzam” – 2% badanych, 7 osób). W odniesieniu do tego twierdzenia 5% badanych (21 osób) zadeklarowało neutralny stosunek.

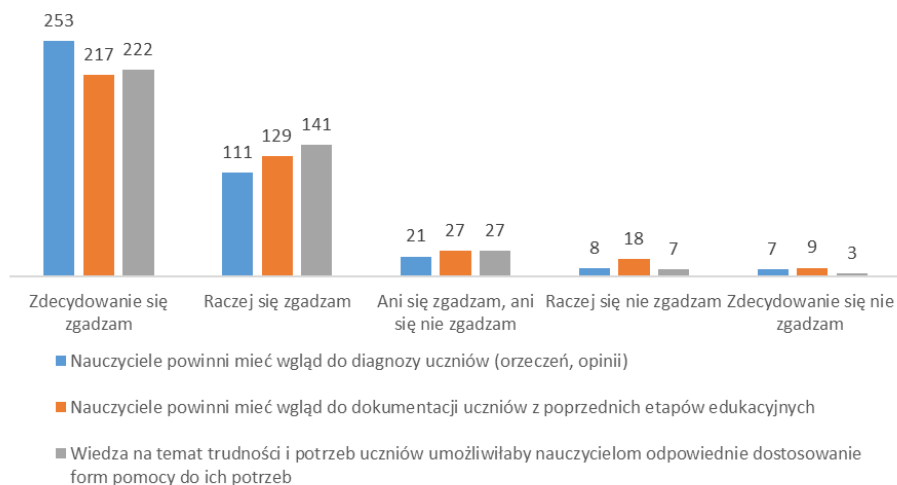
Zdecydowana większość badanych, bo aż 87%, przyznała, że nauczyciele powinni mieć wgląd do dokumentacji uczniów z poprzednich etapów edukacyjnych („zdecydowanie się zgadzam” – 217 osób, „raczej się zgadzam” – 141 osób). Odpowiedź „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam” wskazało 7% badanych (27 osób), raczej nie zgodziło się 5% badanych (18 osób), a 2% rodziców (9 osób) nie zgodziło się w sposób zdecydowany.

Problem dostępu do diagnozy, opinii i dokumentacji z poprzednich etapów edukacyjnych jest o tyle istotny, że wiedza na temat trudności i potrzeb uczniów umożliwiłaby nauczycielom odpowiednie dostosowanie form pomocy do ich potrzeb – z tym twierdzeniem zgadza się 91% rodziców (363 osoby), przy czym odpowiedź „zdecydowanie się zgadzam” wybrały 222 osoby, a „raczej się zgadzam” – 141 osób. Neutralny stosunek zadeklarowało 7% badanych (27 osób), a tylko 3% rodziców (10 osób) nie zgodziło się z tym zdaniem (z czego 3 osoby w sposób zdecydowany). Rozkład wyników z tej części kwestionariusza ilustruje wykres 55.

Dostęp do diagnozy uczniów oraz ich dokumentacji z poprzednich etapów edukacyjnych to niezbędny warunek skutecznej pracy z uczniami ze SPE także w opinii nauczycieli i specjalistów, którzy uczestniczyli w badaniach fokusowych. Z tym poglądem zgodziła się również psychoterapeutka, która udzieliła wywiadu eksperckiego. Zdaniem ekspertki rodzice powinni być zobowiązani do przedstawienia opinii/orzeczenia, które dziecko otrzymało w poradni lub innym miejscu związanym z pomocą psychologiczną.

Ekspertka została poproszona o odniesienie się do sytuacji, w której nauczyciele nie mają wglądu do dokumentacji dziecka z poprzednich etapów edukacyjnych. Jej zdaniem równie ważne jak przekazywanie informacji o dziecku wraz z jego przejściem na kolejny etap edukacyjny jest zachęcenie nauczycieli do korzystania z takich informacji. Wskazała na sytuacje, w których nauczyciele starszych klas nie chcą korzystać z opinii nauczycieli wcześniejszych etapów, podając je w wątpliwość.

Wykres 55. Dostęp nauczycieli do diagnozy uczniów w opinii rodziców



Źródło: badania własne

N = 400

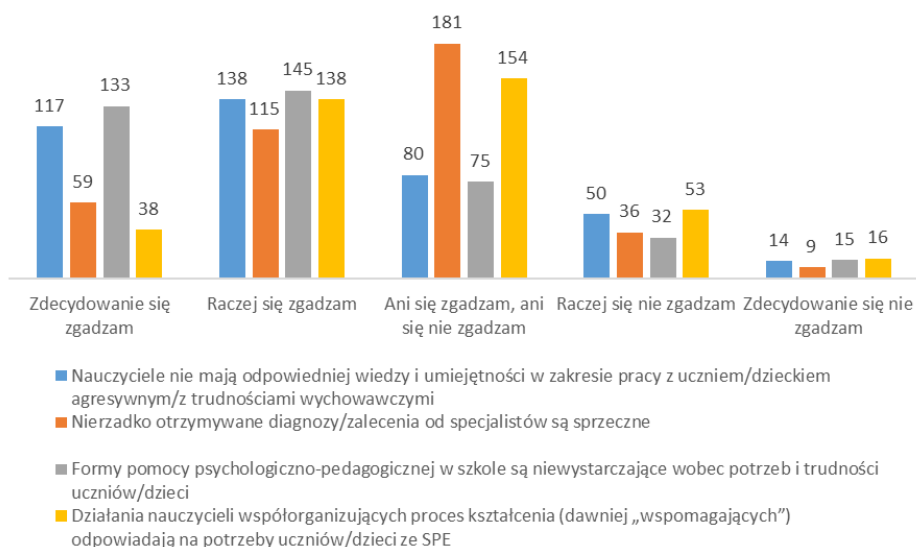
Wśród pytań kwestionariusza znalazły się też te obligujące rodziców do oceny działań nauczycieli i specjalistów w placówkach oświatowych. Rodzice odnosili się do twierdzenia: „Nauczyciele nie mają odpowiedniej wiedzy i umiejętności w zakresie pracy z uczniem/ dzieckiem agresywnym/z trudnościami wychowawczymi”. Spośród 400 osób badanych 44% (177 osób) wskazało odpowiedź „zdecydowanie się zgadzam”, 35% badanych (138 osób) zaznaczyło odpowiedź „raczej się zgadzam”, 20% respondentów (80 osób) zachowało neutralność, 12% rodziców (50 osób) wybrało odpowiedź „raczej się nie zgadzam”, a niespełna 4% badanych (14 osób) zaprzeczyło w sposób zdecydowany.

Nieco mniej jednogłośnie odpowiedzi pojawiły się w przypadku pytania o diagnozy i zalecenia specjalistów. Spośród badanych rodziców 44% (174 osoby) przyznało, że nierzadko diagnozy i zalecenia specjalistów są sprzeczne („zdecydowanie się zgadzam” – 59 osób, „raczej się zgadzam” – 115 osób). Odpowiedź „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam” wskazało 45% respondentów, a więc 181 osób. Z kolei 11% badanych (44 osoby) nie zgodziło się z tym twierdzeniem, z czego 2% badanych (9 osób) w sposób zdecydowany.

Z kolejnym twierdzeniem: „Formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole są niewystarczające wobec potrzeb i trudności uczniów/dzieci”, zgodziło się prawie 70% badanych (278 osób). Odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” udzieliło 33% badanych (133 osoby), a „raczej się zgadzam” – 36% badanych (145 osób). Odpowiedź „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam” zaznaczyło 19% respondentów (75 osób), a 12% respondentów (47 osób) nie zgodziło się z tym twierdzeniem („raczej się nie zgadzam” – 8% badanych, 32 osoby; „zdecydowanie się nie zgadzam” – 4% badanych, 15 osób).

Działania nauczycieli współorganizujących proces kształcenia (dawniej „wspomagających”) zostały ocenione przez rodziców uczniów neutralnie lub raczej pozytywnie. Jedynie 17% badanych (69 osób) nie zgodziło się z twierdzeniem, że działania nauczycieli współorganizujących proces kształcenia odpowiadają na potrzeby uczniów/dzieci ze SPE. W badanej grupie 39% rodziców (154 osoby) zadeklarowało neutralny stosunek. Odpowiedź „zdecydowanie się zgadzam” wybrało niespełna 10% badanych (38 osób), a „raczej się zgadzam” – prawie 35% respondentów (138 osób). Odpowiedzi rodziców na pytania z tej części kwestionariusza obrazuje wykres 56.

Wykres 56. Działania nauczycieli i specjalistów w pracy z dziećmi ze SPE w opinii rodziców



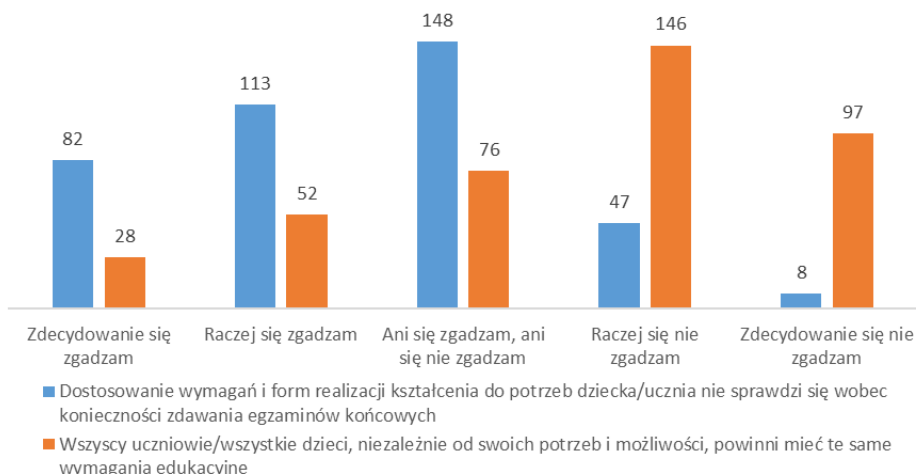
Źródło: badania własne

N = 400

W przestrzeni szkolnej jedną ze spornych kwestii jest dostosowanie wymagań edukacyjnych w toku realizacji idei edukacji włączającej. Większość rodziców (61% badanych, 243 osoby) nie zgodziła się z twierdzeniem, że wszyscy uczniowie, niezależnie od swoich potrzeb i możliwości, powinni mieć te same wymagania edukacyjne. W badanej grupie prawie 1/4 rodziców (24% badanych, 97 osób) nie zgodziła się w sposób zdecydowany. Odpowiedź „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam” wskazało 19% badanych (76 osób). Z podanym twierdzeniem zgodziło się 20% rodziców (80 osób), z czego 7% badanych (28 osób) w sposób zdecydowany.

Mimo przychylności dla dostosowywania wymagań edukacyjnych do potrzeb i możliwości uczniów, rodzice dostrzegają zagrożenie wynikające z konieczności zdawania egzaminów końcowych przez wszystkich uczniów. Zdaniem prawie połowy badanych rodziców (49% badanych, 195 osób) dostosowanie wymagań i form realizacji kształcenia do potrzeb dziecka nie sprawdzi się wobec konieczności zdawania egzaminów końcowych („zdecydowanie się zgadzam” – 21% badanych, 82 osoby; „raczej się zgadzam” – 28% badanych, 113 osób). Odpowiedź „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam” wskazało 37% badanych (148 osób). Wśród badanych rodziców 14% respondentów (55 osób) nie zgodziło się z powyższym twierdzeniem, przy czym 2% badanych (8 osób) – w sposób zdecydowany. Rozkład odpowiedzi rodziców ilustruje wykres 57.

Wykres 57. Dostosowanie wymagań edukacyjnych w opinii rodziców



Źródło: badania własne

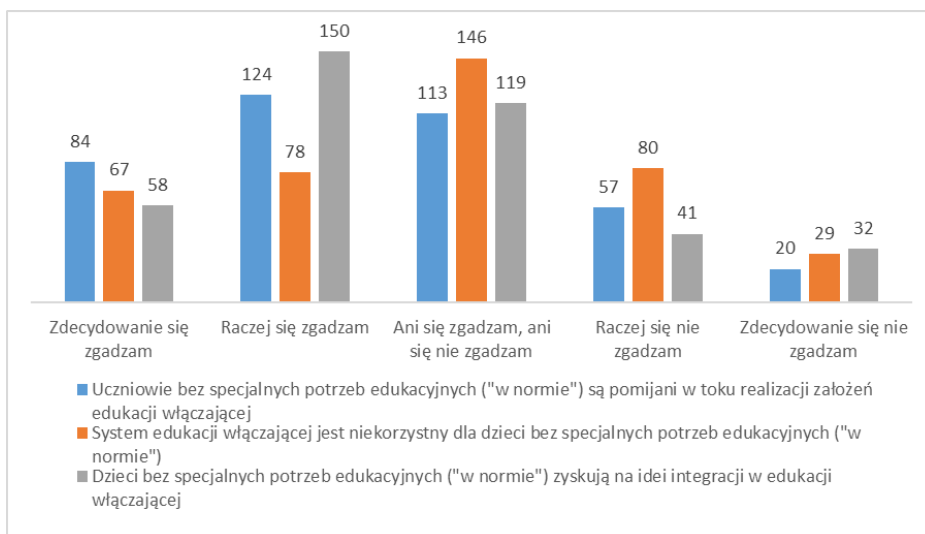
N = 400

W toku wywiadu eksperckiego Anna Płotek została poproszona o ocenę sytuacji dzieci w tzw. „normie” (bez specjalnych potrzeb edukacyjnych) w klasie szkolnej. Jej zdaniem istnieje ryzyko, że dzieci bez specjalnych potrzeb edukacyjnych mogą tracić na realizacji edukacji włączającej w sytuacji, gdy potrzeby dzieci ze SPE nie są opiekowane we właściwy sposób. Ponownie odniosła się do zachowań agresywnych, które zakłócają proces lekcyjny i zmuszają nauczycieli do podjęcia działań, mających na celu zapewnienie bezpieczeństwa uczniom, kosztem nauczania.

Ponad połowę badanych rodziców stanowili rodzice dzieci nieobjętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną. Respondenci zostali poproszeni o odniesienie się do twierdzeń, dotyczących sytuacji uczniów bez specjalnych potrzeb edukacyjnych („w normie”) w klasie szkolnej. Ponad połowa badanych rodziców (52% respondentów, 208 osób) przyznała, że: „Uczniowie bez specjalnych potrzeb edukacyjnych (»w normie«) są pomijani w toku realizacji założeń edukacji włączającej” – ustosunkowując się do tego twierdzenia, 21% badanych (84 osoby) wskazało odpowiedź „zdecydowanie się zgadzam”, a 31% badanych (124 osoby) udzieliło odpowiedzi „raczej się zgadzam”. Twierdzeniu temu zaprzeczyło jedynie 19% respondentów (77 osób), z czego 5% badanych (20 osób) w sposób zdecydowany. Z kolei 28% badanych (113 osób) wybrało odpowiedź „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam”.

Kolejne pytania kwestionariusza rozwijały tę kwestię. Kiedy rodzice oceniali swój stosunek do twierdzenia: „System edukacji włączającej jest niekorzystny dla dzieci bez specjalnych potrzeb edukacyjnych (»w normie«)”, rozkład odpowiedzi był bardziej zróżnicowany („zdecydowanie się zgadzam” – 17% badanych, 67 osób; „raczej się zgadzam” – 20% badanych, 78 osób; „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam” – 36% badanych, 146 osób; „raczej się nie zgadzam” – 20% badanych, 80 osób; „zdecydowanie się nie zgadzam” – 7% badanych, 29 osób). Co więcej, badani rodzice przyznali, że dzieci bez specjalnych potrzeb edukacyjnych („w normie”) zyskują na idei integracji w edukacji włączającej – z tym twierdzeniem zgodziło się 52% ankietowanych (208 osób), z czego 15% (58 osób) w sposób zdecydowany. Z grupy 400 rodziców tylko 18% badanych (73 osób) nie dostrzegło tego zysku. Kompletny rozkład odpowiedzi rodziców na pytania z tej części kwestionariusza ilustruje wykres 58.

Wykres 58. Uczniowie bez SPE we „włączającej” szkole w opinii rodziców uczniów



Źródło: badania własne

N = 400

Wydawać by się mogło, że rozkład odpowiedzi trzech powyższych pytań stanowi sprzeczność. Warto jednak wziąć pod uwagę, że mimo iż rodzice przyznają, że dzieci „w normie” mogą być pomijane w toku realizacji założeń edukacji włączającej, to sama idea integracji w przestrzeni szkolnej niesie ze sobą wiele korzyści, także dla dzieci bez specjalnych potrzeb edukacyjnych.

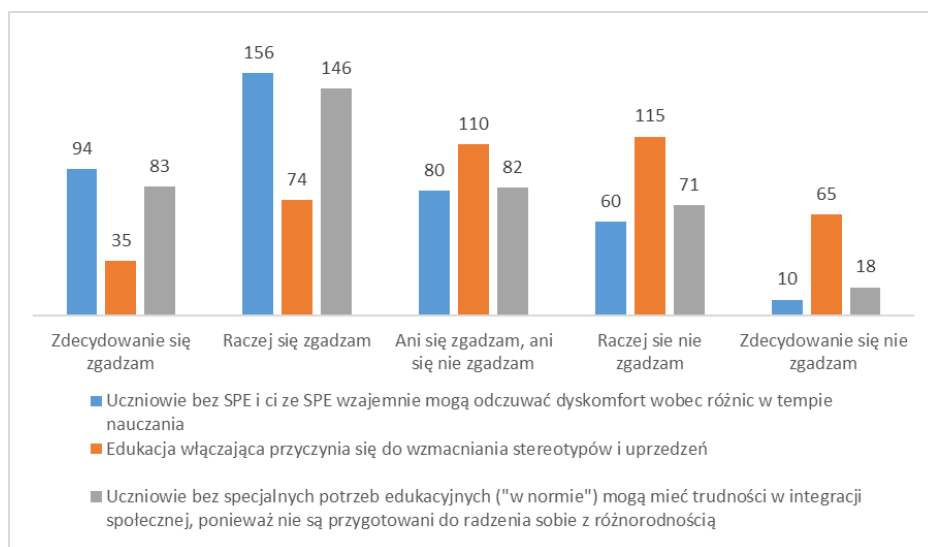
Innym ciekawym zagadnieniem są relacje między uczniami we „włączającej” szkole, w tym wzajemny stosunek uczniów ze SPE i bez specjalnych potrzeb edukacyjnych. Badani, zapytani o to, czy dzieci ze SPE i bez specjalnych potrzeb edukacyjnych mogą odczuwać dyskomfort wobec różnic w tempie/sposobach nauczania, przyznali, że w istocie tak właśnie jest – z tym twierdzeniem zgodziło się 63% badanych (250 osób), przy czym odpowiedź „zdecydowanie się zgadzam” wybrało 24% badanych (94 osoby), a odpowiedź „raczej się zgadzam” – 39% badanych (156 osób). Spośród badanych rodziców 18% (70 osób) nie dostrzegало takiego problemu, a 20% respondentów (80 osób) zaznaczyło odpowiedź pośrednią.

Trudno jednoznacznie wskazać, czy zdaniem rodziców edukacja włączająca przyczynia się do wzmacniania stereotypów i uprzedzeń. Wśród badanych znalazło się 9% rodziców (35 osób) o tym przekonanych

(„zdecydowanie się zgadzam”), 19% badanych (74 osoby) dopuszczało taką możliwość („raczej się zgadzam”), 28% respondentów (110 osób) wskazało odpowiedź „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam”, 29% badanych (115 osób) udzieliło odpowiedzi „raczej się nie zgadzam”, a 16% badanych (65 osób) zdecydowanie nie widziało takiego zagrożenia.

Przyczyną sytuacji, w których uczniowie bez specjalnych potrzeb edukacyjnych mogą mieć trudności z realizacją założeń integracji, jest fakt, że nie są oni odpowiednio przygotowani do radzenia sobie z różnorodnością – tak twierdziła ponad połowa badanych rodziców (57% respondentów, 229 osób). Określając swój stosunek do tego twierdzenia, 21% badanych (83 osoby) zadeklarowało zdecydowaną zgodę, 36% badanych (146 osób) wskazało odpowiedź „raczej się zgadzam”, niezdecydowanych było 21% badanych (82 osoby), z kolei 18% respondentów (71 osób) zadeklarowało, że raczej się nie zgadza, a 5% badanych (18 osób) nie zgodziło się w sposób zdecydowany. Opinie rodziców na temat relacji uczniów ze SPE i tych bez specjalnych potrzeb zostały zobrazowane na wykresie 59.

Wykres 59. Relacje uczniów ze SPE i uczniów bez specjalnych potrzeb w opinii rodziców



Źródło: badania własne

N = 400

Bardzo ważną rolę w szkole, która realizuje zamysł edukacji włączającej, odgrywają rodzice. Znaczenie współpracy z rodzicami podkreślili nauczyciele i specjaliści, uczestniczący w badaniach fokusowych. Na budowanie relacji z rodzicami uczniów zwróciła uwagę także psychoterapeutka dzieci i młodzieży, która wzięła udział w wywiadzie eksperckim. Ekspertka podkreśliła nadrzędne znaczenie rodziców w procesie diagnozy i rozpoznania potrzeb dziecka. Jej zdaniem rodzice, którzy odmawiają pójścia po pomoc, sami zmagają się z własnymi emocjami, lękiem i innymi trudnościami. Według niej najlepszym sposobem na nawiązanie współpracy z rodzicami jest rozmowa pozwalająca budować relacje, które będą skłaniać rodziców do współpracy.

Na etapie badań sondażowych rodzice uczniów ($N = 400$) śląskich placówek oświatowych zostali poproszeni o określenie swojego stosunku do twierdzeń, dotyczących postawy i zaangażowania rodziców w pracę z uczniami ze SPE.

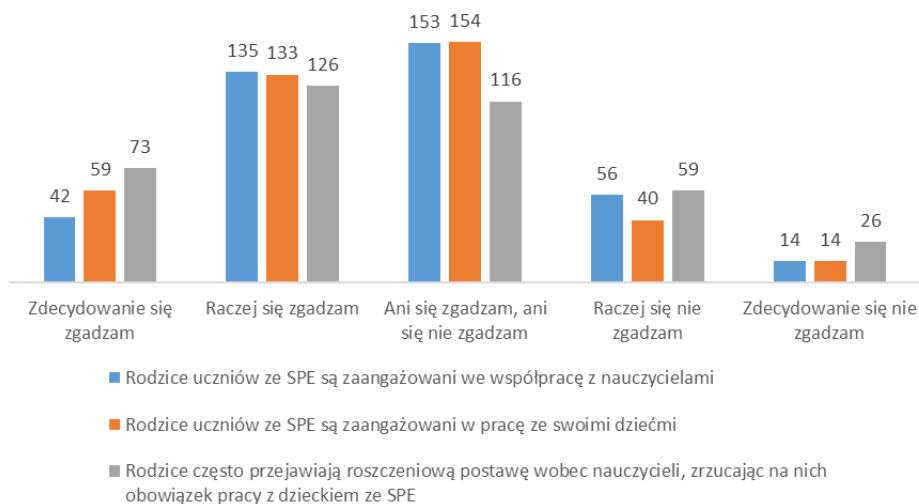
W kwestionariuszu znalazło się twierdzenie: „Rodzice uczniów ze SPE są zaangażowani we współpracę z nauczycielami”. Należy pamiętać, że w badanej grupie aż 44% respondentów (177 osób) to rodzice uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną, a zatem ich odpowiedzi w dużej mierze dyktowane były ich własnymi doświadczeniami w kontekście trudności i potrzeb ich dzieci. Spośród badanych rodziców 177 osób (44%) uważa, że rodzice uczniów ze SPE są zaangażowani we współpracę z nauczycielami („zdecydowanie się zgadzam” – 10% badanych, 42 osoby; „raczej się zgadzam” – 34% badanych, 135 osób). Odpowiedź „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam” wskazało 38% badanych (153 osoby). Z powyższym twierdzeniem nie zgodziło się niewiele ponad 17% badanych rodziców, czyli 70 osób („raczej się nie zgadzam” – 14% badanych, 56 osób; „zdecydowanie się nie zgadzam” – 3% badanych, 14 osób).

Podobny rozkład odpowiedzi uzyskano w odniesieniu do twierdzenia, że „rodzice dzieci ze SPE są zaangażowani w pracę ze swoimi dziećmi”. Prawie połowa badanych (48% respondentów, 192 osoby) przyznała, że tak w istocie jest („zdecydowanie się zgadzam” – 15% badanych, 59 osób; „raczej się zgadzam” – 33% badanych, 133 osoby). Neutralny stosunek zadeklarowało 39% respondentów (154 osoby). Sprzeciw

wyraziło nieco ponad 13% badanych (54 osoby), z czego 3% badanych (14 osób) nie zgodziło się w sposób zdecydowany.

W toku badań fokusowych uczestnicy wnosili problem roszczeniowej postawy rodziców i przerzucania na nauczycieli obowiązku wspierania dzieci ze SPE. Rodzice, skonfrontowani z tym twierdzeniem, przyznawali, że w istocie może tak być. Z tym twierdzeniem zgodziło się 199 rodziców, co stanowi prawie połowę badanej grupy („zdecydowanie się zgadzam” – 18% badanych, 73 osoby; „raczej się zgadzam” – 32% badanych, 126 osób). Niespełna 30% badanych (116 osób) wskazało odpowiedź „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam”. Z roszczeniową postawą rodziców nie zgodziła się 1/5 respondentów (21% badanych, 85 osób), z czego 7% rodziców (26 osób) zaprzeczyło w sposób zdecydowany. Odpowiedzi rodziców z tej części kwestionariusza zostały zobrazowane na wykresie 60.

Wykres 60. Rodzice uczniów ze SPE w opinii badanych



Źródło: badania własne

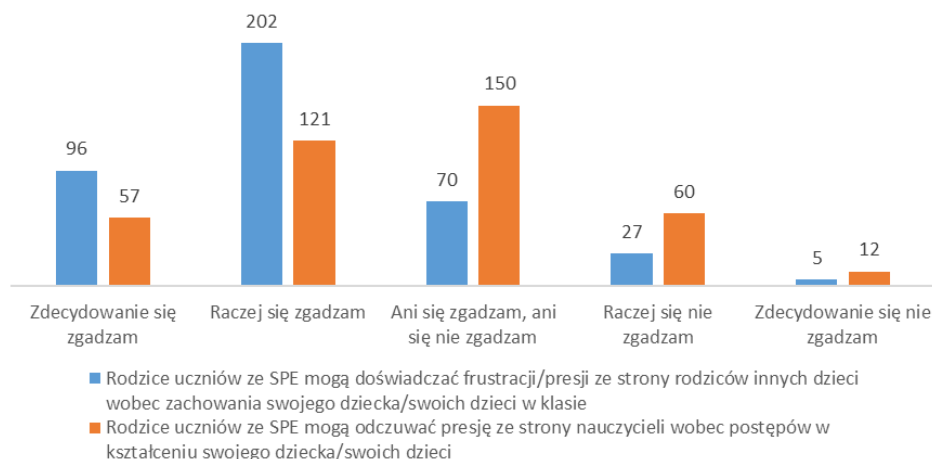
N = 400

Badani rodzice zauważają sytuacje, w których rodzice dzieci ze SPE nie angażują się w pełni w pracę ze swoimi dziećmi i we współpracę z nauczycielami. Ekspertka w wywiadzie podkreśliła, że brak współpracy i porozumienia z rodzicami to zjawisko, które wynika z wielu różnych przyczyn, z czego bardzo istotną są niezaopiekowane potrzeby rodziców oraz ich własne trudności.

Respondenci zostali poproszeni o ocenę twierdzenia: „Rodzice uczniów ze SPE mogą doświadczać frustracji/presji ze strony rodziców innych dzieci wobec zachowania swojego dziecka/swoich dzieci w klasie”. Z tym zdaniem zgadza się aż 3/4 badanej grupy (75% respondentów, 298 osób) – 24% rodziców (96 osób) wskazało odpowiedź „zdecydowanie się zgadzam”, a aż 51% badanych (202 osoby) zaznaczyło wariant „raczej się zgadzam”. Neutralny stosunek zadeklarowało 18% rodziców (70 osób). Jedynie 8% badanych (32 osoby) zaprzeczyło, z czego tylko 1% badanych (5 osób) w sposób zdecydowany.

Mimo iż nauczyciele wnoszą, że rodzice prezentują roszczeniową postawę wobec nich, rodzice sygnalizują zupełnie inny kierunek dynamiki tej relacji. Badani odnosili się do twierdzenia: „Rodzice uczniów ze SPE mogą odczuwać presję ze strony nauczycieli wobec postępów w kształceniu swojego dziecka/swoich dzieci”. Zgodę zadeklarowało 44% badanych (178 osób), z czego 14% respondentów (57 osób) wskazało odpowiedź „zdecydowanie się zgadzam”. Wariant „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam” wybrało 38% badanych (150 osób), a 18% rodziców (72 osoby) nie zgodziło się z powyższym zdaniem („zdecydowanie się nie zgadzam” – 3% badanych, 12 osób; „raczej się nie zgadzam” – 15% badanych, 60 osób). Rozkład odpowiedzi ilustruje wykres 61.

Wykres 61. Doświadczenia rodziców uczniów ze SPE w opinii badanych



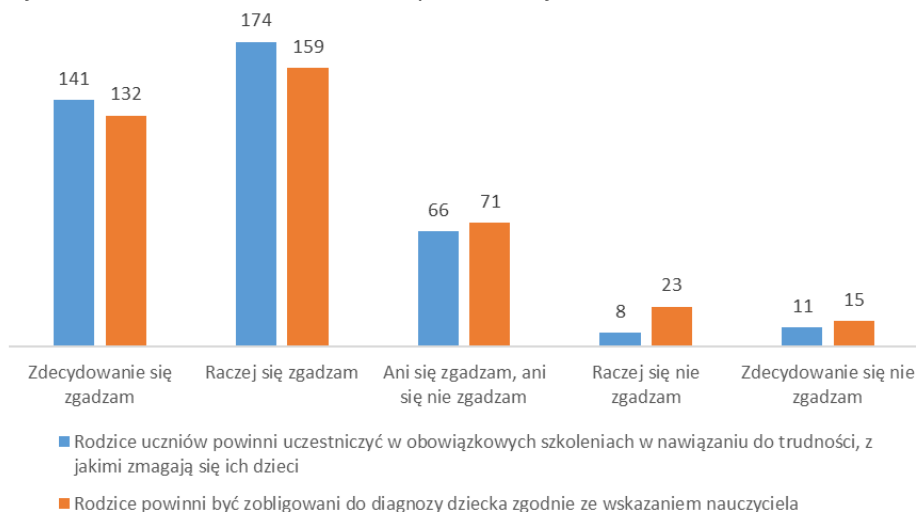
Źródło: badania własne

N = 400

Badani zostali zobligowani także do zastanowienia się nad powinnościami rodziców dzieci ze SPE względem zaleceń nauczycieli i specjalistów. W kwestionariuszu pojawiło się twierdzenie: „Rodzice uczniów powinni uczestniczyć w obowiązkowych szkoleniach w nawiązaniu do trudności, z jakimi zmagają się dzieci”. Odpowiedzi badanych były mało zróżnicowane – zdecydowana większość (79% respondentów, 315 osób) zgodziła się z tym twierdzeniem („zdecydowanie się zgadzam” – 35% badanych, 141 osób; „raczej się zgadzam” – 44% badanych, 174 osoby). Tylko 5% respondentów (19 osób) nie zgodziło się z powyższym twierdzeniem („raczej się nie zgadzam” – 2% badanych, 8 osób; „zdecydowanie się nie zgadzam” – 3% badanych, 11 osób). Neutralną odpowiedź wskazało 16% rodziców (66 osób).

Podobna zgodność w opiniach rodziców wystąpiła w odniesieniu do kolejnego twierdzenia: „Rodzice powinni być zobowiązani do diagnozy dziecka zgodnie ze wskazaniem nauczyciela”. Z tą opinią zgodziło się 73% badanej grupy, a więc 291 osób („zdecydowanie się zgadzam” – 33% badanych, 132 osoby; „raczej się zgadzam” – 40% badanych, 159 osób). Odpowiedź „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam” wskazało 18% respondentów (71 osób). Z obowiązkiem diagnozy nie zgodziło się niespełna 10% rodziców (38 osób), przy czym 4% badanych (15 osób) w sposób zdecydowany. Szczegółowe dane umieszczono na wykresie 2.

Wykres 62: Powinności rodziców w opinii badanych



Źródło: badania własne

N = 400

Jednomyślność badanych w kontekście powinności rodziców uczniów ze SPE może być podstawą do podjęcia dyskusji publicznej względem wprowadzenia nowych regulacji w prawie oświatowym. Temat ten pojawił się także w czasie badań fokusowych oraz w wywiadzie z psychoterapeutką dzieci i młodzieży, która zobowiązania rodziców proponuje włączyć jako element kontraktu rodziców i nauczycieli. W sytuacji, w której rodzic takiej współpracy odmawia, kontrakt mógłby być zapisany w oficjalnych dokumentach, zobowiązując nauczycieli i nauczycieli specjalistów do poinformowania rodziców o obserwowanych trudnościach dziecka, a rodziców – do zgłoszenia się z dzieckiem na diagnozę. Gdy rodzice nie wywiążą się ze swojego zobowiązania, wówczas placówka będzie mogła o sytuacji poinformować odpowiednie instytucje. Wszystkie strony owego kontraktu powinny być świadome swoich obowiązków i konsekwencji, które wynikają z ich niedopełnienia.

Zbiorcza analiza odpowiedzi w tej części kwestionariusza wskazuje, że rodzice deklarują:

- zbyt dużą liczebność klas, uniemożliwiającą nauczycielom pracę z uczniami ze SPE (85% badanych),
- zbyt dużą liczbę osób ze SPE w jednej klasie (84,5% badanych),
- niewystarczającą ilość czasu na konsultacje w zakresie pracy z uczniami ze SPE (61% badanych),
- niewystarczającą liczbę specjalistów w szkołach (77% badanych),
- konieczność wglądu nauczycieli do diagnozy uczniów (91% badanych),
- konieczność wglądu nauczycieli do dokumentacji uczniów z poprzednich etapów edukacyjnych (87% badanych),
- znaczenie wiedzy o trudnościach i potrzebach uczniów (wgląd do diagnozy i dokumentacji) dla odpowiedniego dostosowania form pomocy do potrzeb uczniów ze SPE (91% badanych),
- brak wystarczającej wiedzy i umiejętności nauczycieli w zakresie pracy z uczniami/dziećmi z zachowaniami agresywnymi (79% badanych),
- niewystarczające formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej wobec potrzeb i trudności uczniów (70% badanych),
- konieczność uczestniczenia w obowiązkowych szkoleniach (w nawiązaniu do trudności dzieci) dla rodziców dzieci ze SPE (79% badanych),

- obowiązek diagnozy dziecka zgodnie ze wskazaniem nauczyciela (73% badanych).

Opinie rodziców są spójne z wypowiedziami uczestników badań fokusowych i ekspertki udzielającej wywiadu. Należy zatem pilnie rozważyć wskazane kwestie w projektowaniu zmian systemowych w zakresie edukacji włączającej w polskim systemie oświaty.

W ostatniej części kwestionariusza rodzice zostali poproszeni o ocenę wszystkich obszarów problemowych, które zostały zasygnalizowane przez uczestników badań fokusowych. Każdy aspekt oceniali na 5-stopniowej skali, gdzie 1 oznaczało „w ogóle nie jest problemem”, 3 – „trudno powiedzieć”, a 5 – „jest znacznym problemem”.

Zgodność rodziców w wybranych aspektach podkreśla szczególnie znaczenie wskazanych problemów dla sytuacji uczniów ze specjalnymi potrzebami we „włączającej” szkole.

Pierwsza grupa problemów dotyczyła warunków, w jakich odbywa się nauczanie w śląskich szkołach. Rodzice odnosili się do zagadnienia zbyt dużej liczby uczniów w klasach w szkołach ogólnodostępnych – zdaniem 76% badanych (305 osób) jest to problem w kontekście pracy z uczniami ze SPE, a dla 38% respondentów (151 osób) przepełnienie klas stanowiło znaczny problem. Spośród badanych 15% (59 osób) wskazało odpowiedź „trudno powiedzieć”. Dla 9% rodziców (36 osób) przepełnione klasy nie stanowią problemu, przy czym niecałe 2% respondentów (7 osób) w ogóle nie dostrzegło takiej możliwości.

Rodzice zgadzają się także z tym, że problematyczna jest liczba uczniów z orzeczeniami/opiniami w jednej klasie szkolnej. Prawie 60% badanych uważa, że jest to problem („jest znacznym problemem” – 25% badanych, 101 osób; „jest problemem” – 35% badanych, 138 osób). Spośród badanych rodziców 26% (104 osoby) powstrzymało się od oceny, a 14% respondentów (56 osób) oceniło, że takiego problemu nie ma („w ogóle nie jest problemem” – 3% badanych, 11 osób).

Rodzice są zgodni w swoich przekonaniach – zdaniem 85% respondentów (339 osób) niewystarczająca liczba nauczycieli specjalistów w placówkach oświatowych jest problemem „włączającej” szkoły („jest znacznym problemem” – 42% badanych, 166 osób; „jest problemem” – 45% badanych, 173 osoby). Tylko 3% respondentów (10 osób) tego problemu nie dostrzegło, a 13% badanych (51 osób) wstrzymało się od odpowiedzi.

Podobną spójność uzyskano w odpowiedziach dotyczących niewystarczającej ilości czasu na indywidualizację procesu nauczania uczniów ze SPE. Aż 80% rodziców (321 osób) dostrzegło ten problem („jest znacznym problemem” – 41% badanych, 163 osoby; „jest problemem” – 40% badanych, 158 osób). Jedynie 2% respondentów (8 osób) nie widziało w tym obszarze problemu, a 18% badanych (71 osób) wskazało odpowiedź „trudno powiedzieć”.

Zdaniem rodziców problemem jest nie tylko brak specjalistów, ale również brak czasu, który mogą oni przeznaczyć na pracę z uczniami ze SPE – tak deklaruje 73% badanych (290 osób), przy czym odpowiedź „jest znacznym problemem” wskazało 28% respondentów (110 osób), a odpowiedzi „jest problemem” udzieliło 45% badanych (180 osób). Spośród badanych rodziców 5% (22 osoby) nie dostrzegło tego problemu, a 22% respondentów (88 osób) wskazało odpowiedź „trudno powiedzieć”.

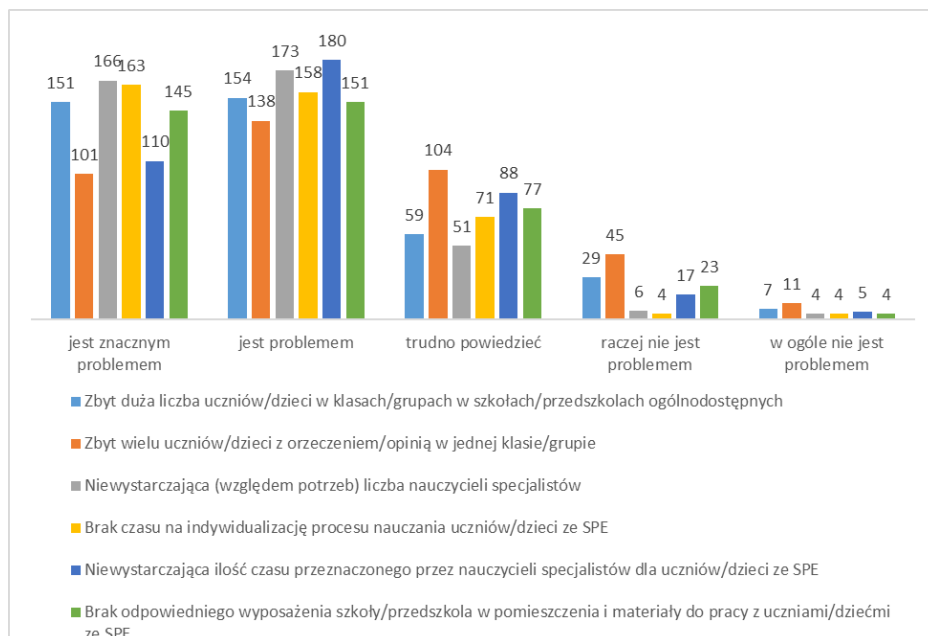
Badani przyznawali, że brak odpowiedniego wyposażenia szkoły/przedszkola w pomieszczenia i materiały do pracy z uczniami ze SPE jest problemem w przestrzeni szkolnej – tak twierdziło 74% rodziców, czyli 296 osób („jest znacznym problemem” – 36% badanych, 145 osób; „jest problemem” – 38% badanych, 151 osób). Jedynie 7% respondentów (27 osób) nie dostrzegło tego problemu. Odpowiedź „trudno powiedzieć” wybrało 19% badanych, czyli 77 osób. Szczegółowe dane ilustruje wykres 63.

Zgłaszane przez uczestników badań fokusowych problemy obejmowały nie tylko trudności organizacyjne, ale także nastawienie różnych podmiotów zaangażowanych w edukację włączającą. W kwestionariuszu ankiety rodzice zostali poproszeni o ocenę, jak dużym problemem w pracy z uczniami ze SPE jest negatywna postawa rówieśników względem dzieci ze specjalnymi potrzebami. Nieco ponad 70% respondentów (282 osoby) przyznało, że jest to problem („jest znacznym problemem” – 31% badanych, 125 osób; „jest problemem” – 39% badanych, 157 osób). Spośród respondentów 8% (30 osób) nie zauważyło takiego problemu („raczej nie jest problemem” – 7% badanych, 27 osób; „w ogóle nie jest problemem” – 1% badanych, 3 osoby). Brak jednoznacznej odpowiedzi zadeklarowało 22% rodziców (88 osób).

Połowa badanej grupy (50% respondentów, 198 osób) przyznała, że problemem jest też negatywne nastawienie nauczycieli wobec dzieci/

uczniów ze SPE („jest znacznym problemem” – 21% badanych, 83 osoby; „jest problemem” – 29% badanych, 115 osób). W grupie ankietowanych rodziców 17% (66 osób) nie dostrzegło takiego problemu („raczej nie jest problemem” – 12% badanych, 47 osób; „w ogóle nie jest problemem” – 5% badanych, 19 osób). Dość liczna grupa, bo 34% badanych (136 osób), wskazała odpowiedź „trudno powiedzieć”.

Wykres 63. Problemy w pracy z uczniami ze SPE w opinii rodziców (cz. 1)

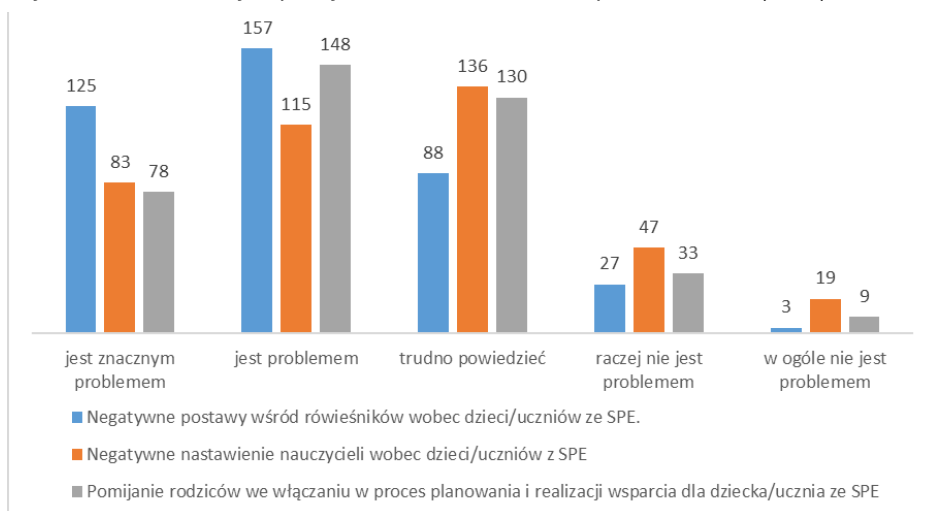


Źródło: badania własne

N = 400

W kontekście włączania rodziców w proces planowania wsparcia dla uczniów ze SPE należy zwrócić uwagę na poczucie wykluczenia deklarowane przez rodziców. Spośród badanych 57% respondentów (226 osób) przyznało, że pomijanie rodziców w planowaniu wsparcia jest problemem w przestrzeni szkolnej („jest znacznym problemem” – 20% badanych, 78 osób; „jest problemem” – 37% badanych, 148 osób). Neutralną odpowiedź wybrała 1/3 rodziców – 33% badanych, 130 osób. Problemu nie zauważyło 10% respondentów (42 osoby), przy czym odpowiedzi „raczej nie jest problemem” udzieliło 8% badanych (33 osoby), a odpowiedzi „w ogóle nie jest problemem” – 2% badanych (9 osób). Rozkład odpowiedzi z tej części kwestionariusza ilustruje wykres 64.

Wykres 64. Problemy w pracy z uczniami ze SPE w opinii rodziców (cz. 2)



Źródło: badania własne

N = 400

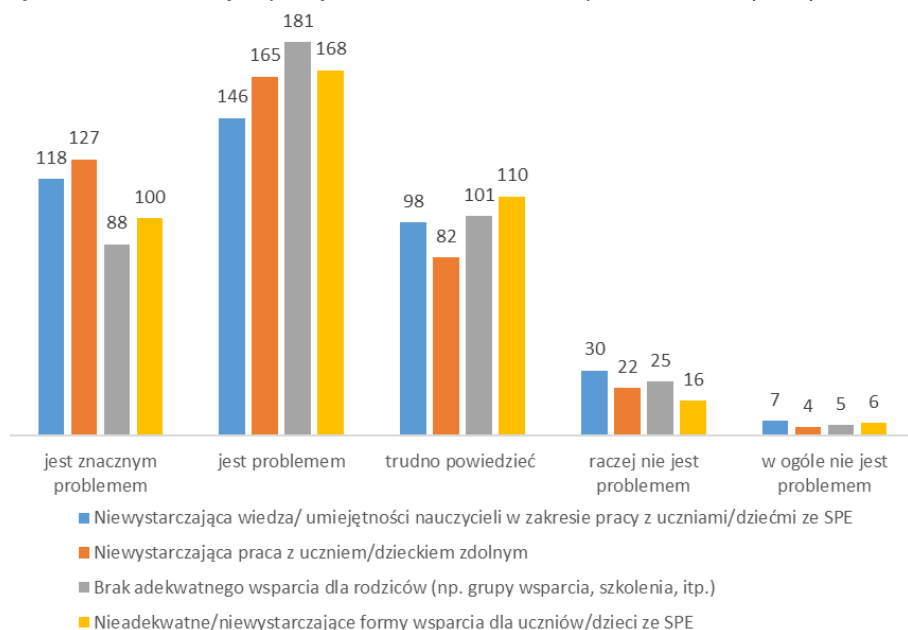
Kolejną grupę problemów ocenianych przez rodziców stanowią kwestie związane z jakością udzielanego wsparcia. Odpowiedzi rodziców sugerują, że nie są oni zadowoleni z oddziaływań nauczycieli i specjalistów w placówkach oświatowych. 2/3 respondentów (66%, 264 osoby) przyznało, że niewystarczająca wiedza i umiejętności nauczycieli w zakresie pracy z uczniami ze SPE to problem „włączającej” szkoły („jest znacznym problemem” – 29% badanych, 118 osób; „jest problemem” – 37% badanych, 146 osób). Mniej niż 1/10 ankietowanych (9%, 37 osób) przyznaje, że taki problem nie występuje („raczej nie jest problemem” – 8% badanych, 30 osób; „w ogóle nie jest problemem” – 2% badanych, 7 osób). 1/4 badanych (25%, 98 osób) wskazała odpowiedź „trudno powiedzieć”.

Brak adekwatnego wsparcia dla dzieci zdolnych (których wyjątkowe zdolności także powinny być traktowane jako specjalne potrzeby) to ważny temat wnoszony w czasie badań fokusowych. Rodzice są stosunkowo zgodni – 73% badanych (292 osoby) zadeklarowało, że niewystarczająca praca z dzieckiem zdolnym stanowi problem w polskich szkołach („jest znacznym problemem” – 32% badanych, 127 osób; „jest problemem” – 41% badanych, 165 osób). Od oceny powstrzymało się 21% badanych (82 osoby), a 7% (26 osób) nie zauważa takiego problemu.

Rodzice nie czują się wspierani w sposób adekwatny do potrzeb – 67% respondentów (269 osób) przyznało, że jest to realny problem w środowisku szkolnym („jest znacznym problemem” – 22% badanych, 88 osób; „jest problemem” – 45% badanych, 181 osób). Tylko 7% respondentów (30 osób) nie dostrzega problemu w braku wsparcia dla rodziców („raczej nie jest problemem” – 6% badanych, 25 osób; „w ogóle nie jest problemem” – 1% badanych, 5 osób). 1/4 respondentów (25% badanych, 101 osób) wskazała odpowiedź „trudno powiedzieć”.

Wsparcie uczniów ze SPE oceniane jest – podobnie jak niewystarczające wsparcie dla dzieci zdolnych i rodziców – jako nieadekwatne (tak twierdzi 67% badanych, 268 osób). W trakcie wypełniania ankiety rodzice oceniając, jak duży jest to problem, udzielali następujących odpowiedzi: „jest znacznym problemem” – 25% badanych, 100 osób; „jest problemem” – 42% badanych, 168 osób; „trudno powiedzieć” – 27,5% badanych, 110 osób; „raczej nie jest problemem” – 4% badanych, 16 osób; „w ogóle nie jest problemem” – 1,5% badanych, 6 osób. Rozkład odpowiedzi rodziców z tej części kwestionariusza ilustruje wykres 65.

Wykres 65. Problemy w pracy z uczniami ze SPE w opinii rodziców (cz. 3)



Źródło: badania własne

N = 400

W odpowiedziach badanych można dostrzec dużą zgodność w odniesieniu do systemowych aspektów organizowania pomocy dla uczniów ze SPE. Aż 86% rodziców (343 osób) przyznało, że zbyt długi czas oczekiwania na diagnozę/dostępność specjalistów w poradniach i ośrodkach zdrowia jest problemem dzieci i rodziców uczniów ze specjalnymi potrzebami („jest znacznym problemem” – 56% badanych, 224 osoby; „jest problemem” – 30% badanych, 119 osób). Takiego problemu nie dostrzega tylko nieco ponad 3% badanych (15 osób), a 11% respondentów (42 osoby) wskazało odpowiedź „trudno powiedzieć” (wykres 66). Brak możliwości skorzystania z pomocy psychologicznej z powodu kolejek w poradniach i ośrodkach zdrowia to wątek, który pojawiał się w badaniach fokusowych i w toku wywiadu z ekspertką – psychoterapeutką dzieci i młodzieży.

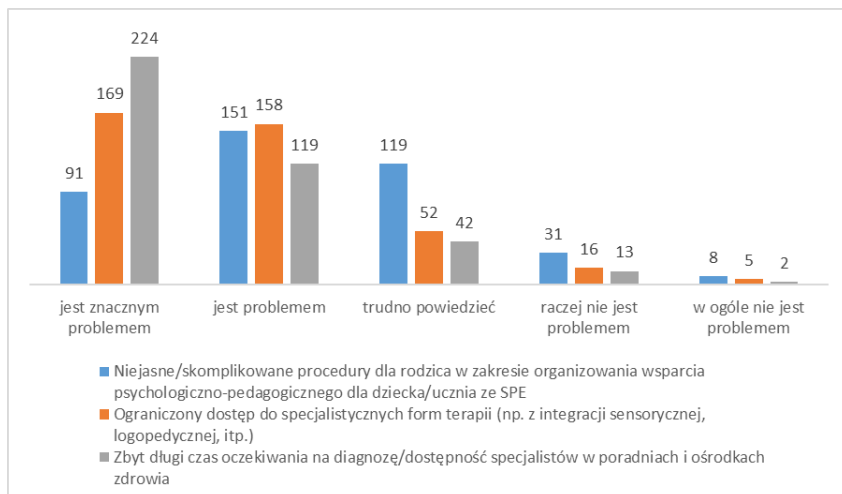
Nie tylko diagnoza czy konsultacja ze specjalistą wydaje się trudna do zapewnienia dzieciom ze specjalnymi potrzebami. Rodzice przyznają, że kolejny problem to ograniczony dostęp do specjalistycznych form terapii, zalecanych dzieciom ze SPE – tak twierdziło 82% badanych (327 osób), którzy udzielili odpowiedzi: „jest znacznym problemem” (42% badanych, 169 osób), „jest problemem” (40% badanych, 158 osób). Spośród respondentów 13% (52 osoby) wybrało odpowiedź „trudno powiedzieć”, a 5% badanych (21 osób) nie zauważyło takiego problemu („raczej nie jest problemem” – 4% badanych, 16 osób; „w ogóle nie jest problemem” – 1% badanych, 5 osób).

Dla znacznej części rodziców (60% badanych, 242 osoby) niejasne i skomplikowane procedury organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów ze SPE stanowią problem („jest znacznym problemem” – 23% badanych, 91 osób; „jest problemem” – 38% badanych, 151 osób). Jedynie 10% badanych (39 osób) nie dostrzegło takiego problemu, a 1/3 respondentów (30% badanych, 119 osób) powstrzymała się od oceny. Rozkład odpowiedzi badanych z tej części kwestionariusza ilustruje wykres 66.

Rodzice dostrzegają problem w niedostatecznej współpracy szkoły/przedszkola z poradnią psychologiczno-pedagogiczną („jest znacznym problemem” – 30% badanych, 118 osób; „jest problemem” – 39% badanych, 156 osób). 1/4 respondentów (25% badanych, 99 osób) wskazała odpowiedź „trudno powiedzieć”, a współpracę szkoły z poradnią pozytywnie oceniło tylko 7% respondentów (28 osób), którzy udzielili

odpowiedzi: „raczej nie jest problemem” (5% badanych, 21 osób), „w ogóle nie jest problemem” (2% badanych, 6 osób).

Wykres 66. Problemy w pracy z uczniami ze SPE w opinii rodziców (cz. 4)



Źródło: badania własne

N = 400

W toku badań fokusowych nauczyciele sygnalizowali trudności we współpracy z nauczycielami współorganizującymi proces kształcenia. Analizując odpowiedzi ankietowanych rodziców, można zauważyć, że 57% badanych (230 osób) przyznało, że niewystarczające zaangażowanie nauczycieli współorganizujących proces kształcenia także stanowi problem („jest znacznym problemem” – 19% badanych, 75 osób; „jest problemem” – 39% badanych, 155 osób). Prawie 1/3 respondentów (29% badanych, 116 osób) nie odniosła się do tego zagadnienia, a dla 14% rodziców (54 osób) taki problem nie występuje („raczej nie jest problemem” – 11% badanych, 44 osoby; „w ogóle nie jest problemem” – 3% badanych, 10 osób).

Jednym z najbardziej poruszających środowisko szkolne problemów w codziennej pracy nauczycieli jest praca z uczniem/dzieckiem agresywnym, sprawiającym trudności wychowawcze. Uczestnicy badań fokusowych przyznali, że tym zagadnieniem należy się jak najszybciej zająć. Głosy rodziców w tym przypadku są spójne z opiniami uczestników pozostałych etapów badań – 80% respondentów (322 osoby) przyznało, że brak przygotowania nauczycieli do pracy z dzieckiem/ucznikiem agresywnym to problem „włączającej” szkoły („jest znacznym

problemem” – 42% badanych, 168 osób; „jest problemem” – 38% badanych, 154 osoby). Takiego problemu nie zauważyło jedynie 6% respondentów („raczej nie jest problemem” – 4% badanych, 15 osób; „w ogóle nie jest problemem” – 2% badanych, 6 osób). Odpowiedź „trudno powiedzieć” wskazało 14% badanych (57 osób). Rozkład odpowiedzi badanych rodziców na powyższe pytania ilustruje wykres 67.

Duży nacisk na pracę z uczniem przejawiającym zachowania agresywne położyła także ekspertka udzielająca wywiadu. Jej zdaniem, jeśli sytuacja ta jest szkolną codziennością, pozostałe dzieci w grupie ponoszą realne koszty opiekowania potrzeb dziecka z zachowaniami agresywnymi. Stałe przebywanie z dziećmi, które wykazują tego typu zachowania, może też wiązać się ze znacznym kosztem psychicznym wśród pozostałych dzieci (pojawienie się lęku, niechęć do chodzenia do szkoły). Psychoterapeutka przyznała, że kluczowe jest tutaj postawienie odpowiedniej diagnozy i przeprowadzenie dziecka przez proces włączania do grupy w odpowiedni dla niego sposób i we właściwym tempie – ze wsparciem specjalistów. Niezwykle ważne, zdaniem ekspertki, jest postawienie właściwej diagnozy i zaopiekowanie w tym kontekście rodziców dziecka, którzy mogą mieć różną motywację, skłaniającą ich do wystania dziecka do placówki. Szczegółowe dane prezentuje wykres 67.

Wykres 67. Problemy w pracy z uczniami ze SPE w opinii rodziców (cz. 5)



Źródło: badania własne

N = 400

Podsumowując odpowiedzi z tej części kwestionariusza, można wskazać najważniejsze problemy w pracy z uczniami ze SPE w opinii badanych rodziców:

- zbyt długi czas oczekiwania na diagnozę/dostępność specjalistów w poradniach i ośrodkach zdrowia (86% badanych),
- niewystarczająca liczba nauczycieli specjalistów w placówkach oświatowych (85% badanych),
- ograniczony dostęp do specjalistycznych form terapii, zalecanych dzieciom ze SPE (82% badanych),
- ograniczony dostęp do specjalistycznych form terapii, zalecanych dzieciom ze SPE (82% badanych),
- brak przygotowania nauczycieli do pracy z dzieckiem/ucznieniem z zachowaniami agresywnymi (80% badanych),
- niewystarczająca ilość czasu na indywidualizację procesu nauczania uczniów ze SPE (80% badanych),
- zbyt duża liczba uczniów w klasach w szkołach ogólnodostępnych (76% badanych),
- brak odpowiedniego wyposażenia szkoły/przedszkola w pomieszczenia i materiały do pracy z uczniami ze SPE (74% badanych),
- niewystarczająca ilość czasu, który nauczyciele mogą przeznaczyć na pracę z uczniami ze SPE (73% badanych),
- niewystarczająca praca z dzieckiem zdolnym (73% badanych),
- negatywna postawa rówieśników względem dzieci ze specjalnymi potrzebami (70% badanych),
- niedostateczna współpraca szkoły/przedszkola z poradnią psychologiczno-pedagogiczną (69% badanych),
- brak adekwatnego wsparcia dla rodziców uczniów ze SPE (67% badanych),
- nieadekwatne/niewystarczające wsparcie uczniów ze SPE (67% badanych),
- niewystarczająca wiedza i umiejętności nauczycieli w zakresie pracy z uczniami ze SPE (66% badanych),
- zbyt duża liczba uczniów z orzeczeniami/opiniami w jednej klasie szkolnej (60% badanych).

PROBLEMY "WŁĄCZAJĄCEJ SZKOŁY" ZDANIEM RODZICÓW UCZNIÓW

86%

RODZICÓW:

zbyt długi czas **oczekiwania na diagnozę**/dostępność specjalistów w poradniach i ośrodkach zdrowia



85%

RODZICÓW:

niewystarczająca **liczba nauczycieli specjalistów** w placówkach oświatowych



82%

RODZICÓW:

ograniczony dostęp do specjalistycznych **form terapii**, zalecanych dzieciom ze SPE



80%

RODZICÓW:

brak przygotowania nauczycieli do pracy z dzieckiem/ucznikiem z **zachowaniami agresywnymi**



76%

RODZICÓW:

zbyt duża **liczba uczniów** w klasach w szkołach ogólnodostępnych



76%

RODZICÓW:

brak odpowiedniego wyposażenia szkoły/przedszkola w pomieszczenia i materiały do pracy z uczniami ze SPE



73%

RODZICÓW:

niewystarczająca **ilość czasu**, który nauczyciele mogą przeznaczyć na pracę z uczniami ze SPE



73%

RODZICÓW:

pomijanie **dzieci zdolnych**



70%

RODZICÓW:

negatywna **postawa rówieśników** względem dzieci ze specjalnymi potrzebami



69%

RODZICÓW:

niedostateczna **współpraca** szkoły/przedszkola z **poradnią** psychologiczno-pedagogiczną



67%

RODZICÓW:

brak adekwatnego wsparcia dla **rodziców uczniów** ze SPE



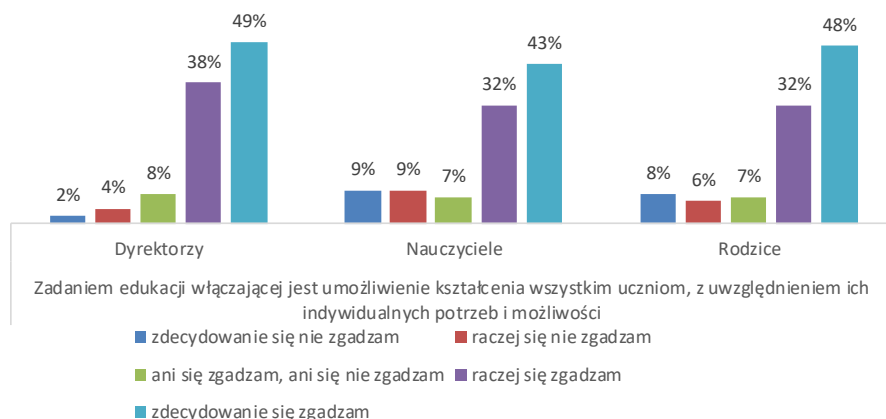
5. Podobieństwa i różnice w sposobie postrzegania edukacji włączającej – wybrane zagadnienia

W przygotowanych kwestionariuszach ankiet, skierowanych do trzech grup respondentów, uwzględniono część wspólnych pytań, co pozwoliło na porównanie sposobu postrzegania zagadnień związanych z edukacją włączającą z perspektywy dyrektorów, nauczycieli i rodziców. Wszyscy badani mieli możliwość ocenić na 5-stopniowej skali swój stosunek do gotowych stwierdzeń związanych z rozumieniem pojęcia edukacji włączającej.

Istotnym zagadnieniem było porównanie odpowiedzi wszystkich badanych związanych ze stwierdzeniem: „Zadaniem edukacji włączającej jest umożliwienie kształcenia wszystkim uczniom, z uwzględnieniem ich indywidualnych potrzeb i możliwości”. Analiza uzyskanych odpowiedzi ujawniła wysoki poziom akceptacji tej definicji – prawie połowa wszystkich badanych (49% dyrektorów, 43% nauczycieli, 48% rodziców) zdecydowanie się z nią zgodzili. Podobna liczba nauczycieli oraz rodziców (32%) raczej zgodziła się z tym stwierdzeniem. Wybór tej kategorii reprezentowany był przez 38% dyrektorów. Oznacza to, że zarówno kadra kierownicza, nauczyciele, jak i rodzice w zdecydowanej większości podzielają przekonanie o kluczowym znaczeniu indywidualizacji procesu kształcenia jako podstawowego założenia edukacji włączającej. Jednocześnie zauważalne są pewne różnice między badanymi grupami. Dyrektorzy charakteryzują się najwyższym poziomem zdecydowanej akceptacji przy jednocześnie najniższym odsetku odpowiedzi negatywnych (łącznie 6%), co może świadczyć o pewnym utożsamianiu tej definicji z obowiązującymi założeniami systemowymi i prawnymi. W grupie nauczycieli widoczny jest nieco większy dystans wobec analizowanego stwierdzenia – odsetek odpowiedzi zarówno „zdecydowanie się nie zgadzam”, jak i „raczej się nie zgadzam” jest tu najwyższy (łącznie 18%). Może to wynikać z praktycznych doświadczeń związanych z realizacją edukacji włączającej w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Odpowiedzi rodziców lokują się pomiędzy

dyrektorami a nauczycielami – poziom ich akceptacji jest zbliżony do dyrektorów, jednak przy nieco wyższym udziale odpowiedzi negatywnych (14%). Niski i porównywalny odsetek odpowiedzi neutralnych we wszystkich trzech grupach (7–8%) wskazuje natomiast, że badani posiadają raczej ukształtowane i sprecyzowane poglądy na temat istoty edukacji włączającej. Szczegółowe dane ilustruje wykres 68.

Wykres 68. Deklaracje badanych na temat rozumienia kategorii edukacji włączającej (cz. 1)

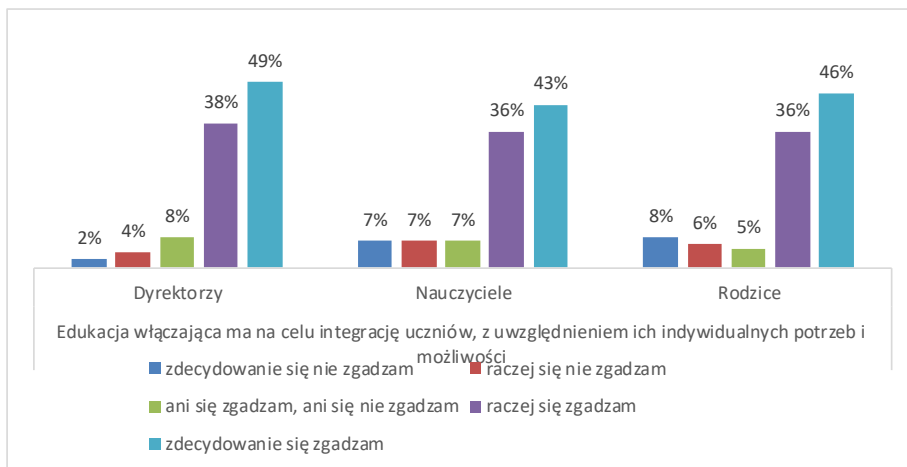


Źródło: badanie własne dyrektorzy: $N = 53$ (100%), nauczyciele: $N = 438$ (100%), rodzice: $N = 400$ (100%)

Kolejne twierdzenie związane z założeniem, iż edukacja włączająca ma na celu integrację uczniów, z uwzględnieniem ich indywidualnych potrzeb i możliwości, również było kierowane do wszystkich respondentów. Jego analiza ujawniła wysoką zgodność w odpowiedziach badanych osób. W grupie dyrektorów niemal połowa badanych (49%) wyraziła zdecydowaną zgodę z powyższą definicją, a kolejne 38% wskazało odpowiedź „raczej się zgadzam”. Odsetek odpowiedzi neutralnych (8%) oraz negatywnych (łącznie 6%) był niewielki, co może świadczyć o wyrażeniu ukształtowanym i spójnym stanowisku w tej grupie badanych. Wśród nauczycieli również dominowała zgoda z omawianym stwierdzeniem, choć jej poziom był nieco niższy niż w grupie dyrektorów. Zdecydowaną zgodę deklarowało 43% badanych, natomiast 36%

wskazało odpowiedź „raczej się zgadzam”. Jednocześnie odnotowano wyższy niż w pozostałych grupach udział odpowiedzi negatywnych (łącznie 14%) oraz równomierny rozkład odpowiedzi neutralnych (7%). Rodzice prezentowali poziom akceptacji zbliżony do dyrektorów. Niemal połowa respondentów (46%) zdecydowanie zgadzała się z analizowanym stwierdzeniem, a kolejne 36% raczej się z nim zgadzało. Sprzeciw wobec tej tezy był stosunkowo niski (14%), natomiast odpowiedzi neutralne stanowiły jedynie 5%. Porównując trzy grupy respondentów, można zauważyć, że najwyższy poziom jednoznacznej akceptacji prezentują dyrektorzy i rodzice, natomiast nauczyciele wykazują większą ostrożność w ocenie przekonania związanego z ukierunkowaniem edukacji włączającej na wspólne kształcenie uczniów z jednoczesnym dostosowaniem się do ich potrzeb oraz możliwości. Szczegółowe dane ilustruje wykres 69.

Wykres 69. Deklaracje badanych na temat rozumienia kategorii edukacji włączającej (cz. 2)



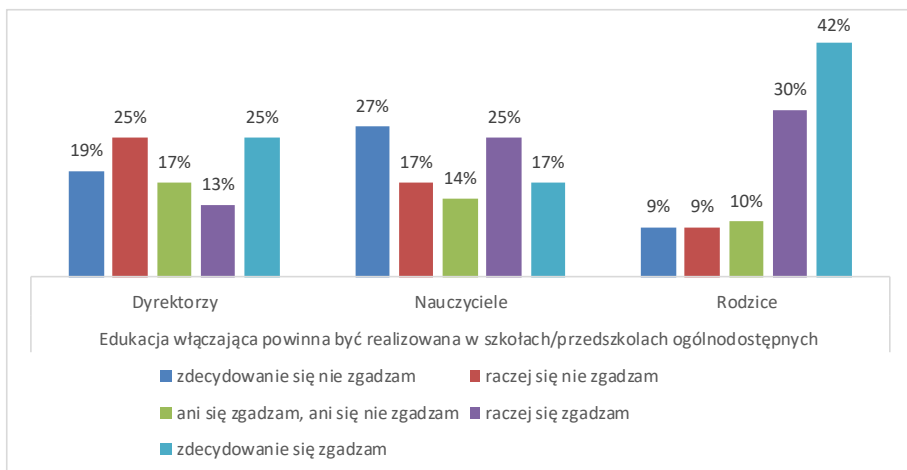
Źródło: badanie własne dyrektorzy: $N = 53$ (100%), nauczyciele: $N = 433$ (100%), rodzice: $N = 400$ (100%)

Wyraźne zróżnicowanie stanowisk ujawniła analiza porównawcza odpowiedzi respondentów wobec opinii, iż edukacja włączająca powinna być realizowana w szkołach/przedszkolach ogólnodostępnych. W grupie dyrektorów opinie były wyraźnie spolaryzowane. Łącznie 44% badanych nie zgadzało się z analizowanym stwierdzeniem

(w tym 19% zdecydowanie się nie zgadzało, a 25% raczej się nie zgadzało), natomiast 38% respondentów wyraziło zgodę (13% raczej się zgadzało, 25% zdecydowanie się zgadzało). Odpowiedzi neutralne stanowiły 17%. Taki rozkład odpowiedzi może świadczyć o ostrożnym podejściu dyrektorów do realizacji edukacji włączającej w szkołach ogólnodostępnych, wynikającym z odpowiedzialności za organizację pracy placówki, zasoby kadrowe oraz warunki infrastrukturalne. Wśród nauczycieli również zauważalny jest stosunkowo wysoki poziom sceptycyzmu. Ponad 2/5 badanych (44%) wyraziło brak zgody z omawianym stwierdzeniem, z czego 27% zdecydowanie się z nim nie zgadzało. Zgoda była deklarowana przez 42% respondentów (25% raczej się zgadzało, 17% zdecydowanie się zgadzało), natomiast 14% nauczycieli zajęło stanowisko neutralne. Wyniki te wskazują, że nauczyciele – podobnie jak dyrektorzy – wykazują ostrożność w ocenie zasadności realizowania edukacji włączającej w szkołach ogólnodostępnych, co może być związane z codziennym doświadczeniem. Odmienne przedstawiają się odpowiedzi rodziców, którzy w większości opowiedzieli się za realizacją edukacji włączającej w placówkach ogólnodostępnych. Łącznie 72% respondentów wyraziło zgodę z tym stwierdzeniem, w tym aż 42% zdecydowanie się z nim zgadzało. Sprzeciw wobec tej tezy deklarowało 18% rodziców, natomiast 10% zajęło stanowisko neutralne. Szczegółowe dane ilustruje wykres 70.

Rozbieżności wśród stanowisk wystąpiły również w przypadku analizy wypowiedzi respondentów wobec deklaracji eksplorujących pogłębienie kategorii rozumienia edukacji włączającej w ocenie przekonania, iż wszyscy uczniowie, niezależnie od swoich potrzeb i możliwości, powinni mieć możliwość uczyć się w placówkach ogólnodostępnych. W przypadku dyrektorów oraz nauczycieli dominowały odpowiedzi negatywne – brak zgody z omawianym stwierdzeniem deklarowało 47% dyrektorów (w tym 26% wskazało odpowiedź „raczej się nie zgadzam”) oraz aż 58% nauczycieli (po 29% deklarowało wybór kategorii „raczej się nie zgadzam” oraz „zdecydowanie się nie zgadzam”). Jednocześnie udział odpowiedzi wyrażających zdecydowaną akceptację był w tych grupach relatywnie niski (13% wśród dyrektorów i 14% wśród nauczycieli), co może sugerować ostrożniejsze podejście do oceny zasadności powszechnego kształcenia wszystkich uczniów w placówkach ogólnodostępnych. Na uwagę zasługuje również odnotowana liczba odpowiedzi neutralnych,

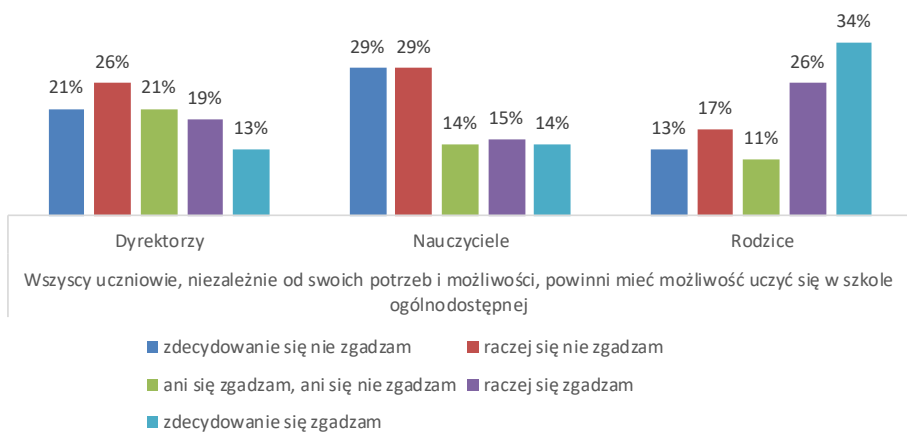
Wykres 70. Deklaracje badanych na temat rozumienia kategorii edukacji włączającej (cz. 3)



Źródło: badanie własne dyrektorzy: $N = 52$ (100%), nauczyciele: $N = 437$ (100%),
rodzice: $N = 400$ (100%)

szczególnie wśród dyrektorów (21%) oraz nauczycieli (14%), co może świadczyć o ambiwalentnym podejściu do analizowanego zagadnienia. Najwyższy poziom akceptacji omawianego stwierdzenia odnotowano wśród rodziców. Łącznie 60% respondentów z tej grupy poparło analizowaną tezę, w tym ponad 1/3 (34%) zdecydowanie się z nią zgadzała, a 26% deklaroowało odpowiedź „raczej się zgadzam”. W przypadku rodziców udział odpowiedzi neutralnych był też niższy (11%). Warto przy tym podkreślić, że niemal połowa badanych rodziców (44%) posiadała dzieci objęte pomocą psychologiczno-pedagogiczną. Szczegółowe dane ilustruje wykres 71.

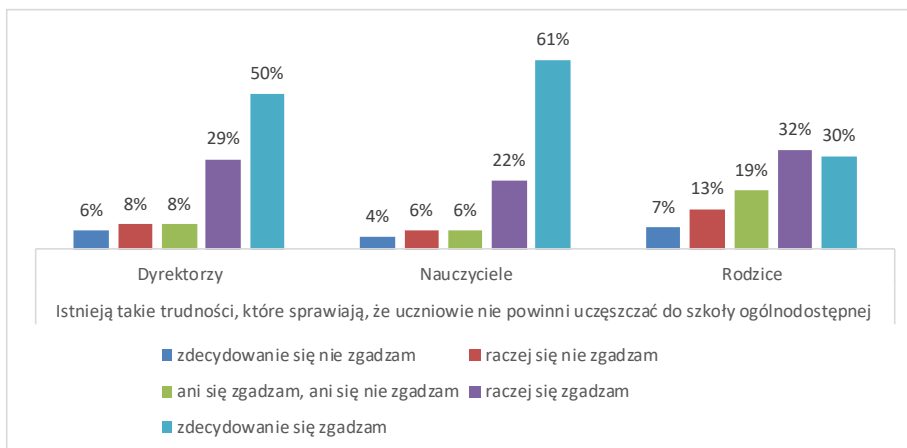
Wykres 71. Deklaracje badanych na temat przekonania dotyczącego uczniów w edukacji włączającej



Źródło: badanie własne dyrektorzy: $N = 52$ (100%), nauczyciele: $N = 436$ (100%), rodzice: $N = 400$ (100%)

Kolejny analizowany obszar dotyczył postrzeganych ograniczeń w realizacji edukacji włączającej w placówkach ogólnodostępnych. Zagadnienie to odnosi się do przekonania o istnieniu trudności, które w ocenie respondentów mogą utrudniać lub uniemożliwiać uczęszczanie niektórych uczniów do tego typu placówek. W przypadku dyrektorów łącznie 79% badanych wyraziło akceptację tej tezy, przy czym połowa respondentów (50%) zaznaczyła odpowiedź „zdecydowanie się zgadzam”. Podobny rozkład odpowiedzi odnotowano w grupie nauczycieli, wśród których 83% respondentów deklaroowało zgodę, a zdecydowana akceptacja (61%) była jeszcze częstsza niż wśród dyrektorów. Jednocześnie w obu grupach udział odpowiedzi negatywnych oraz neutralnych był niski. Odmienne kształtowały się odpowiedzi rodziców. Choć również w tej grupie przeważała akceptacja analizowanego stwierdzenia (62%), to rozkład odpowiedzi był bardziej zróżnicowany. W porównaniu z dyrektorami i nauczycielami rodzice częściej wybierali odpowiedzi neutralne (19% badanych), a poziom zdecydowanej zgody (30%) był wyraźnie niższy w stosunku do pozostałych dwóch grup respondentów. Szczegółowe dane przedstawiono na wykresie 72.

Wykres 72. Deklaracje badanych na temat przekonania dotyczącego uczniów w edukacji włączającej

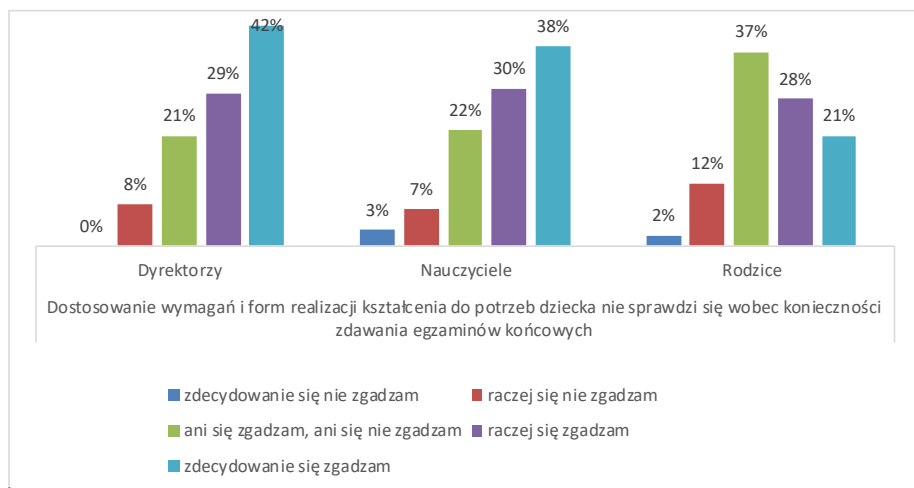


Źródło: badanie własne dyrektorzy: $N = 52$ (100%), nauczyciele: $N = 436$ (100%), rodzice: $N = 400$ (100%)

Ciekawe było również uchwycenie różnic w deklaracjach związanych z indywidualizacją procesu kształcenia a standaryzowanym systemem egzaminacyjnym. Wszyscy badani w kwestionariuszy ankiety odnosili się do oceny postrzeganej skuteczności dostosowywania wymagań i form realizacji kształcenia do indywidualnych potrzeb ucznia w kontekście obowiązujących egzaminów końcowych. W grupie dyrektorów najczęściej odnotowywano odpowiedzi wyrażające zgodę z analizowanym stwierdzeniem. Łącznie 71% respondentów z tej grupy wskazało odpowiedzi pozytywne, w tym 42% wybrało kategorię „zdecydowanie się zgadzam”, a 29% – „raczej się zgadzam”. Odpowiedzi neutralne stanowiły 21% wskazań, natomiast odpowiedzi negatywne występowały sporadycznie (8% dyrektorów deklarowało wybór kategorii „raczej się nie zgadzam”). Zbliżony rozkład odpowiedzi zaobserwowano wśród nauczycieli. Większość respondentów (68%) wyraziła zgodę z omawianym stwierdzeniem, przy czym 38% zaznaczyło odpowiedź „zdecydowanie się zgadzam”, a 30% – „raczej się zgadzam”. Jednocześnie zauważalny był udział odpowiedzi neutralnych (22%). Odmienny rozkład odpowiedzi odnotowano w grupie rodziców. Chociaż także w tej grupie przeważały odpowiedzi pozytywne (49%). Ich udział był niższy niż wśród dyrektorów i nauczycieli. Respondenci z tej grupy częściej wybierali odpowiedź

neutralną „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam” (37%), a udział odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” był niższy (21%) w porównaniu z wyborami dyrektorów oraz nauczycieli. Szczegółowe dane ilustruje wykres 73.

Wykres 73. Deklaracje badanych na temat przekonań dotyczących oceny postrzeganej skuteczności dostosowywania wymagań i form realizacji kształcenia do indywidualnych potrzeb ucznia w kontekście obowiązujących egzaminów końcowych

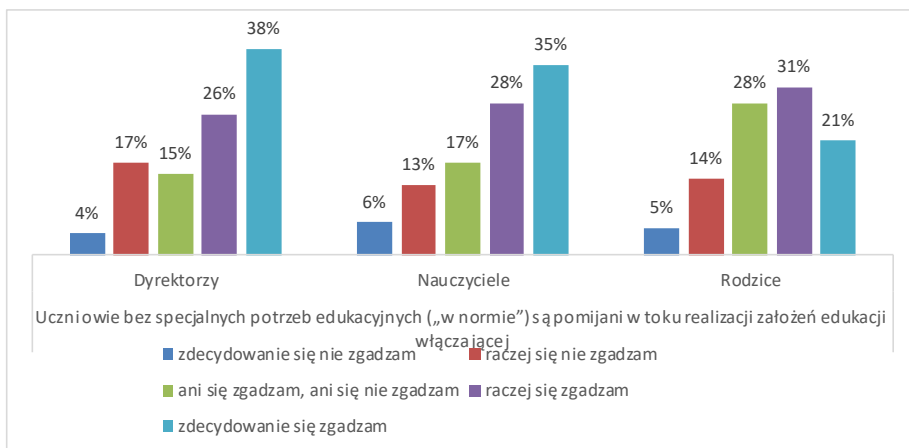


Źródło: badanie własne dyrektorzy: $N = 52$ (100%), nauczyciele: $N = 437$ (100%), rodzice: $N = 400$ (100%)

Badanych poproszono również o ocenę stwierdzenia dotyczącego pomijania w edukacji włączającej uczniów bez specjalnych potrzeb edukacyjnych. Zagadnienie to odnosi się do jednego z częściej pojawiających się w debacie edukacyjnej wątków – tego dotyczącego potencjalnych konsekwencji koncentracji wsparcia na uczniach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi dla pozostałej grupy uczniów. W odpowiedziach wszystkich respondentów stosunkowo często pojawiały się deklaracje wskazujące na dostrzeganie ryzyka pomijania uczniów bez specjalnych potrzeb edukacyjnych („w normie”) w realizacji założeń edukacji włączającej. Wśród dyrektorów łącznie 64% badanych zgodziło się z tym stwierdzeniem, przy czym 38% zaznaczyło odpowiedź „zdecydowanie się zgadzam”, a 26% – „raczej się zgadzam”. Odpowiedzi

neutralne stanowiły 15% wskazań, natomiast brak zgody deklarowało łącznie 21% respondentów z tej grupy, w tym 4% dyrektorów wyraziło zdecydowany sprzeciw. Badani nauczyciele oceniali to ryzyko w podobny sposób – zgodę z analizowanym stwierdzeniem wyraziło łącznie 63% respondentów, w tym 35% zdecydowanie się zgadzało, a 28% raczej się zgadzało. Odpowiedzi neutralne wskazało 17% nauczycieli, natomiast brak zgody deklarowało 19% badanych, wśród których 6% wyraziło zdecydowaną niezgodę. Bardziej zróżnicowany rozkład odpowiedzi odnotowano w grupie rodziców. Zgodę z omawianym stwierdzeniem zadeklarowało 52% respondentów, w tym 21% wyraziło zdecydowaną zgodę. Jednocześnie relatywnie wysoki był udział odpowiedzi neutralnych (28%), co może wskazywać na mniejszą jednoznaczność ocen w tej grupie. Brak zgody z analizowanym stwierdzeniem deklarowało łącznie 19% rodziców, w tym 5% wyraziło zdecydowany sprzeciw. Szczegółowe dane ilustruje wykres 74.

Wykres 74. Deklaracje badanych na temat przekonania dotyczącego pomijania uczniów „w normie” w edukacji włączającej

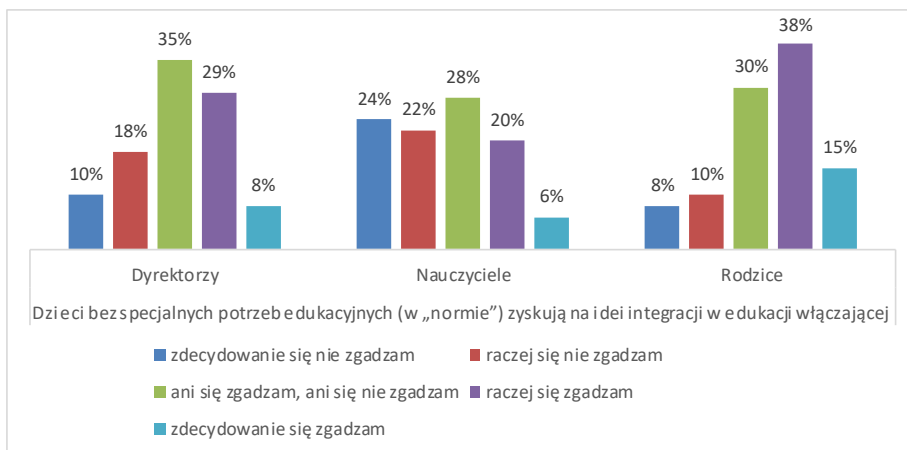


Źródło: badanie własne dyrektorzy: $N = 53$ (100%), nauczyciele: $N = 439$ (100%), rodzice: $N = 400$ (100%)

Interesującym zagadnieniem, o które zapytano badanych, było ocenienie stwierdzenia wskazującego na możliwość dostrzeżenia potencjału dla uczniów „w normie” w ramach integracji z uczniami ze

specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w edukacji włączającej. Analiza odpowiedzi badanych ujawniła zróżnicowane postawy, zarówno pod względem pod względem poziomu akceptacji, jak i stopnia niejednoznaczności ocen. Dla ponad 1/3 badanych dyrektorów (35%) deklaracja wyboru stanowiska wiązała się z brakiem opinii na ten temat. Jednocześnie łącznie 37% dyrektorów wyraziło zgodę z analizowanym stwierdzeniem (29% udzieliło odpowiedzi „raczej się zgadzam”, a 8% – „zdecydowanie się zgadzam”). Odpowiedzi negatywne pojawiały się rzadziej i łącznie stanowiły 28% wskazań, przy czym 18% badanych deklarowało raczej brak zgody, a 10% – zdecydowany brak zgody. W grupie nauczycieli zaobserwowano wyraźnie bardziej sceptyczne nastawienie wobec analizowanego stwierdzenia. Największa liczba respondentów wskazała odpowiedzi negatywne – łącznie 46% badanych (24% wybrało odpowiedź „zdecydowanie się nie zgadzam”, a 22% – „raczej się nie zgadzam”). Odpowiedzi neutralne stanowiły 28%, natomiast zgoda z opinią, że uczniowie bez specjalnych potrzeb edukacyjnych zyskują na integracji, była deklarowana rzadziej niż w pozostałych grupach – łącznie przez 26% nauczycieli (20% odpowiedziało „raczej się zgadzam”, a jedynie 6% – „zdecydowanie się zgadzam”). Odmienny obraz wyłania się z analizy odpowiedzi rodziców, którzy najczęściej wyrażali postawy aprobujące wobec badanego stwierdzenia. Łącznie 53% respondentów z tej grupy zgodziło się z opinią, że uczniowie „w normie” zyskują na integracji w edukacji włączającej, przy czym 38% wskazało odpowiedź „raczej się zgadzam”, a 15% – „zdecydowanie się zgadzam”. Odpowiedzi neutralne stanowiły 30%, natomiast brak zgody deklarowało 18% rodziców (10% udzieliło odpowiedzi „raczej się nie zgadzam”, a 8% – „zdecydowanie się nie zgadzam”). W porównaniu z pozostałymi grupami rodzice wykazywali zatem najwyższy poziom przekonania o pozytywnych efektach integracji dla dzieci bez specjalnych potrzeb edukacyjnych. Szczegółowe dane ilustruje wykres 75.

Wykres 75. Deklaracje badanych na temat przekonania dotyczącego postrzegania potencjału integracji w ramach integracji w edukacji włączającej dla dzieci „w normie”



Źródło: badanie własne dyrektorzy: $N = 51$ (100%), nauczyciele: $N = 439$ (100%),
rodzice: $N = 400$ (100%)

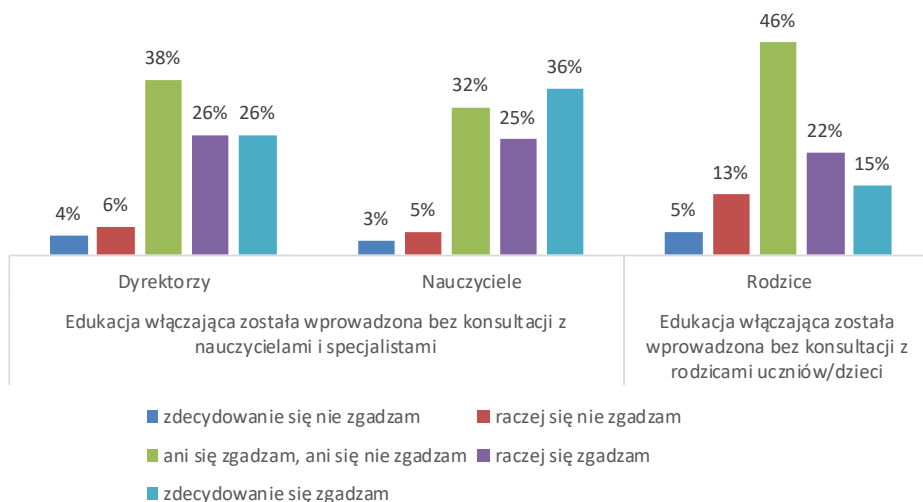
W kwestionariuszu ankiety wszyscy respondenci zostali również poproszeni o ocenę funkcjonowania edukacji włączającej oraz wskazanie zmian, które mogłyby sprzyjać jej pełniejszej realizacji. Ocena ta dokonywana była poprzez ustosunkowanie się do zestawu stwierdzeń opracowanych na podstawie wyników wywiadów fokusowych, z wykorzystaniem 5-stopniowej skali odpowiedzi.

Proces wprowadzania edukacji włączającej wiąże się nie tylko ze zmianami organizacyjnymi i dydaktycznymi, lecz także z poziomem partycypacji osób bezpośrednio zaangażowanych w realizację kształcenia. Uwzględnienie głosu kadry pedagogicznej, specjalistów oraz rodziców w procesie decyzyjnym może stanowić istotny kontekst dla oceny stopnia akceptacji oraz sposobu postrzegania wdrażanych rozwiązań. Brak konsultacji z nauczycielami i specjalistami przy wprowadzaniu edukacji włączającej był również wskazywany przez nich w wywiadzie fokusowym jako jeden z zarzutów. Z tego względu w badaniu uwzględniono stwierdzenia odnoszące się do postrzeganego stopnia konsultowania decyzji dotyczących wprowadzenia edukacji włączającej. W grupie dyrektorów odpowiedzi miały zróżnicowany charakter. Łącznie 52%

respondentów wyraziło zgodę z opinią, że edukacja włączająca została wprowadzona bez konsultacji z nauczycielami i specjalistami, przy czym po 26% badanych wskazało odpowiedzi „raczej się zgadzam” oraz „zdecydowanie się zgadzam”. Jednocześnie istotny był udział odpowiedzi neutralnych (38%). Odpowiedzi negatywne pojawiały się rzadziej i łącznie stanowiły 10% wskazań (6% deklaroowało wybór kategorii „raczej się nie zgadzam” oraz „zdecydowanie się nie zgadzam”). Wśród nauczycieli zaobserwowano rozkład odpowiedzi zbliżony do tego, który wystąpił w grupie dyrektorów, z wyjątkiem nieznacznych rozbieżności. Dla 61% badanych w tej grupie było to zagadnienie, z którym się zgadzali – 36% wskazało zdecydowaną zgodę, natomiast 25% raczej się zgodziło. Brak jednoznacznego stanowiska był niższy niż wśród dyrektorów i wynosił 32%, natomiast odpowiedzi negatywne pojawiały się marginalnie – deklarowane łącznie przez 8% badanych (w tym 3% zdecydowanie się nie zgodziło). W grupie rodziców najczęściej wskazywaną kategorią była odpowiedź neutralna „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam” (46%) w odniesieniu do stwierdzenia o braku konsultacji przy wprowadzaniu edukacji włączającej. Zgodę z analizowanym stwierdzeniem zadeklarowało łącznie 37% badanych (w tym zdecydowanie zgodziło się 15% badanych), natomiast odpowiedzi wyrażające brak zgody stanowiły 18% wskazań (5% rodziców wskazywało zdecydowany brak zgody). Szczegółowe dane ilustruje wykres 76.

Ważnym, podjętym w badaniu zagadnieniem było rozpoznanie, jak dyrektorzy, nauczyciele oraz rodzice oceniają przekonanie o wystarczającym poziomie wiedzy i umiejętności nauczycieli do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ocena ta stanowi istotny kontekst dla analizy realnych możliwości wdrażania edukacji włączającej, gdyż kompetencje kadry pedagogicznej są jednym z kluczowych warunków skutecznej realizacji jej założeń. Niemal połowa dyrektorów (48%) oceniła wiedzę oraz umiejętności nauczycieli jako niewystarczające (w tym 38% dyrektorów raczej się nie zgadzało z twierdzeniem), a zgodę z opisywanym przekonaniem wyraziło łącznie 33% (wśród nich tylko 6% deklaroowało zdecydowaną zgodę). Niemal 1/5 badanych (19%) miała trudność z przyjęciem bardziej sprecyzowanego stanowiska. Odpowiedzi nauczycieli były bardziej rozłożone równomiernie, z nieznacznymi różnicami. Brak zgody z analizowanym stwierdzeniem zadeklarowało łącznie 46% respondentów (22% wybrało odpowiedź

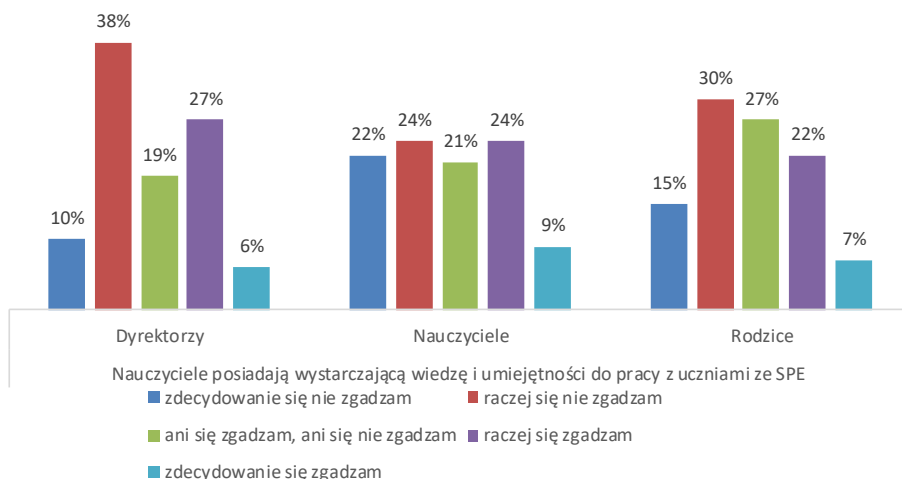
Wykres 76. Deklaracje badanych na temat przekonania związanego z brakiem konsultacji z nauczycielami/specjalistami i rodzicami w sprawie wprowadzenia edukacji włączającej



Źródło: badanie własne dyrektorzy: $N = 53$ (100%), nauczyciele: $N = 437$ (100%), rodzice: $N = 400$ (100%)

„zdecydowanie się nie zgadzam”, 24% – „raczej się nie zgadzam”), natomiast 33% wyraziło zgodę (24% odpowiedziało „raczej się zgadzam”, a 9% – „zdecydowanie się zgadzam”). Jednocześnie 21% nauczycieli wskazało odpowiedź neutralną. Wątpliwości co do wystarczającego przygotowania do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi posiadali także rodzice – również niemalże połowa badanych (45%) wyraziła brak zgody z tym przekonaniem (w tym 15% zdecydowanie się nie zgadzało), natomiast łącznie 29% zadeklarowało zgodę (wśród nich tylko 7% zdecydowanie się zgadzało). Prawie 1/3 badanych (27%) miała trudność z jednoznaczną oceną kompetencji nauczycieli. Szczegółowe dane ilustruje wykres 77.

Wykres 77. Deklaracje badanych na temat wystarczającego poziomu wiedzy i umiejętności nauczycieli do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi



Źródło: badanie własne dyrektorzy: $N = 52$ (100%), nauczyciele: $N = 435$ (100%), rodzice: $N = 400$ (100%)

Analizie porównawczej poddano oceny deklaracji badanych odnoszących się do stwierdzenia o nieadekwatnej wiedzy i umiejętnościach nauczycieli w pracy z uczniami agresywnymi oraz z uczniami z trudnościami wychowawczymi, co – w kontekście narastających w ostatnich latach problemów wychowawczych w praktyce szkolnej – nadaje temu zagadnieniu szczególną aktualność. W grupie dyrektorów dominowały odpowiedzi aprobujące analizowane stwierdzenie. Łącznie 65% badanych wyraziło zgodę z opinią, że nauczyciele nie mają odpowiedniej wiedzy i umiejętności w pracy z uczniami agresywnymi lub z trudnościami wychowawczymi, w tym 38% wskazało odpowiedź „raczej się zgadzam”, a 27% – „zdecydowanie się zgadzam”. Odpowiedzi związane z brakiem opinii stanowiły 15% wskazań, a kategoria „raczej się nie zgadzam” była wskazywana przez 19% badanych. Nauczyciele, podobnie jak dyrektorzy, zgodzili się z opinią o braku wystarczających kompetencji w pracy z uczniami agresywnymi – łącznie 61% deklaroowało zgodę (34% wybrało odpowiedź „raczej się zgadzam”, 27% – „zdecydowanie się zgadzam”). Odpowiedzi neutralne stanowiły 19%, natomiast brak zgody deklarowało 21% nauczycieli, w tym 5% zdecydowanie się nie zgadzało, a 16% raczej

się nie zgadzało. Analiza odpowiedzi rodziców na tle pozostałych grup również ujawniła wysoką zbieżność opinii. Łącznie 64% respondentów z tej grupy uznało, że nauczyciele nie posiadają wystarczających kompetencji do pracy z uczniami agresywnymi lub przejawiającymi trudności wychowawcze, przy czym 35% wskazało odpowiedź „raczej się zgadzam”, a 29% – „zdecydowanie się zgadzam”. Wybór deklaracji braku jednoznacznego stanowiska prezentowało 20%, natomiast brak zgody deklarowało 17% rodziców (13% odpowiedziało „raczej się nie zgadzam”, a 4% – „zdecydowanie się nie zgadzam”). Szczegółowe dane ilustruje wykres 78.

Wykres 78. Deklaracje badanych na temat nieadekwatnej wiedzy i umiejętności w zakresie pracy z uczniem agresywnym/z trudnościami wychowawczymi

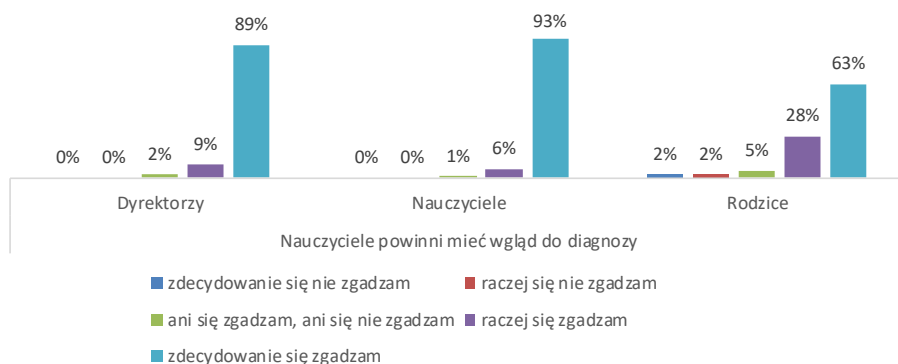


Źródło: badanie własne dyrektorzy: $N = 52$ (100%), nauczyciele: $N = 432$ (100%), rodzice: $N = 400$ (100%)

Jednym z problemów podejmowanych w badaniach fokusowych przez kadrę pedagogiczną było zagadnienie dostępu nauczycieli do diagnozy oraz dokumentacji ucznia. W wypowiedziach respondentów podkreślano znaczenie wiedzy o potrzebach rozwojowych i edukacyjnych ucznia jako warunek planowania adekwatnych oddziaływań dydaktycznych, wychowawczych, terapeutycznych. Z tego względu w badaniach kwestionariuszowych wszystkie grupy respondentów zostały również poproszone o ustosunkowanie się do stwierdzenia dotyczącego zasadności zapewnienia nauczycielom wglądu do diagnozy ucznia,

z wykorzystaniem 5-stopniowej skali odpowiedzi. Porównanie trzech grup respondentów pokazuje bardzo wysoki poziom zgodności co do zasadności zapewnienia nauczycielom wglądu do diagnozy ucznia, przy czym najbardziej jednoznaczne stanowisko prezentowali nauczyciele (łącznie 99% respondentów wyraziło zgodę, w tym 93% wskazało odpowiedź „zdecydowanie się zgadzam”), następnie dyrektorzy (98% wyraziło zgodę, w tym 89% – zdecydowaną zgodę). Odpowiedzi rodziców cechowały się nieco większym zróżnicowaniem – łącznie 91% opowiadało się za tą ideą, jednak 63% wyrażało zdecydowaną zgodę. Szczegółowe dane ilustruje wykres 79.

Wykres 79. Deklaracje badanych na temat przekonań związanych z dostępem nauczycieli do diagnozy

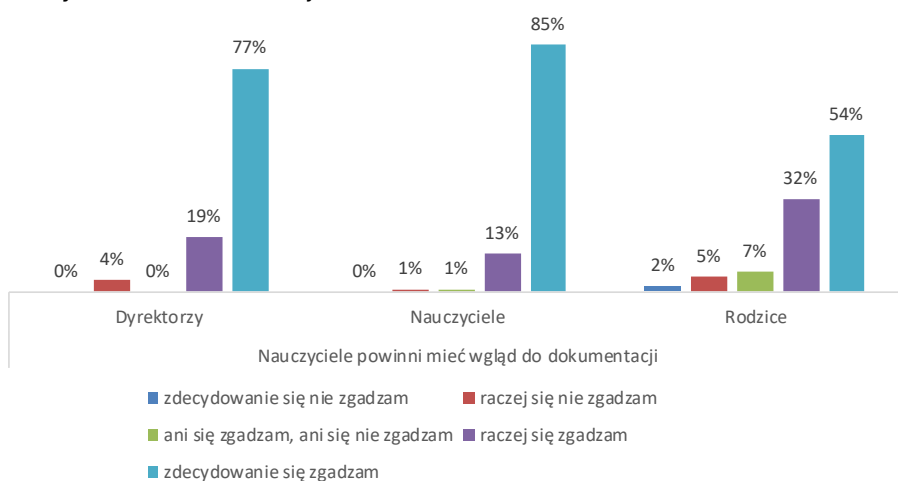


Źródło: badanie własne dyrektorzy: $N = 53$ (100%), nauczyciele: $N = 439$ (100%), rodzice: $N = 400$ (100%)

Wysoki poziom zgodności wśród dyrektorów oraz nauczycieli odnotowano w odniesieniu do przekonania, iż nauczyciele powinni mieć wgląd do dokumentacji ucznia, przy jednocześnie bardziej zróżnicowanych i mniej jednoznacznych ocenach formułowanych przez rodziców. Łącznie 96% dyrektorów zadeklarowało tę akceptację, przy czym 77% wskazało odpowiedź „zdecydowanie się zgadzam”. Odpowiedzi neutralne nie wystąpiły, natomiast odpowiedzi negatywne pojawiały się sporadycznie (4% wskazało kategorię „raczej się nie zgadzam”). Jeszcze wyższy poziom jednoznacznej akceptacji odnotowano wśród nauczycieli. Zgodę z analizowanym stwierdzeniem wyraziło łącznie 98% respondentów, z czego zdecydowana większość (85%) zaznaczyła odpowiedź „zdecydowanie się zgadzam”. Odpowiedzi świadczące o braku

jednoznacznej opinii (1%) oraz negatywne (1% udzieliło odpowiedzi „raczej się nie zgadzam”) miały charakter marginalny. Pomimo iż w grupie rodziców łącznie 86% deklaroowało zgodę z tym stwierdzeniem, to nieco ponad połowa (54%) udzieliła zdecydowanej zgody, co stanowi wyraźną różnicę na tle analiz pozostałych grup badanych. Jednocześnie zauważalny był wyższy udział odpowiedzi neutralnych (7%) oraz negatywnych (łącznie 7%, w tym 5% wskazało odpowiedź „raczej się nie zgadzam”). Szczegółowe dane ilustruje wykres 80.

Wykres 80. Deklaracje badanych na temat przekonań związanych z dostępem nauczycieli do dokumentacji ucznia

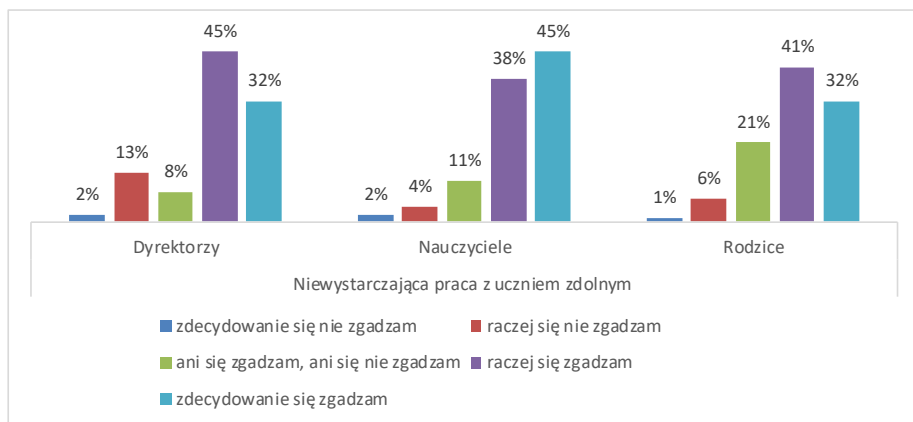


Źródło: badanie własne dyrektorzy: $N = 53$ (100%), nauczyciele: $N = 439$ (100%), rodzice: $N = 400$ (100%)

Kolejnym porównywanym zagadnieniem, uwzględniającym obawy dotyczące realizacji edukacji włączającej, był problem oceny niewystarczającej pracy z uczniem zdolnym. W opinii dyrektorów zdecydowana większość respondentów dostrzegała problem w tym obszarze. Łącznie 77% dyrektorów uznało niewystarczającą pracę z uczniem zdolnym za problem (45% określiło go jako problem, a 32% – jako znaczny problem). Przekonanie, że nie jest to problem, wyraziło łącznie 15% badanych (13% udzieliło odpowiedzi „raczej nie jest problemem”, 2% – „w ogóle nie jest problemem”). Stosunkowo niewielka grupa respondentów (8%) miała trudność z jednoznaczną oceną sytuacji. Równie krytycznie sytuację oceniali nauczyciele, przy czym w ich

przypadku odsetek wskazań na najwyższy poziom nasilenia problemu był jeszcze wyższy. Aż 83% nauczycieli uznało niewystarczającą pracę z uczniem zdolnym za problem – 45% określiło ją jako znaczny problem, a 38% potraktowało jako problem. Odsetek respondentów negujących istnienie problemu był niewielki (6%, w tym 4% wybrało odpowiedź „raczej nie jest problemem”, a 2% – „w ogóle nie jest problemem”). Jednocześnie 11% nauczycieli wskazało odpowiedź neutralną. Opinie rodziców również potwierdzały istotność analizowanego zagadnienia, choć były one nieco mniej jednoznaczne niż w przypadku kadry pedagogicznej. Łącznie 73% rodziców uznało niewystarczającą pracę z uczniem zdolnym za problem (41% potraktowało ją jako problem, a 32% – jako znaczny problem). Relatywnie wysoki był odsetek odpowiedzi „trudno powiedzieć” (21%), co mogło wskazywać na ograniczoną wiedzę rodziców dotyczącą rzeczywistych form pracy szkoły z uczniem zdolnym. Brak problemu w tym obszarze dostrzegało 7% badanych (6% udzieliło odpowiedzi „raczej nie jest problemem”, 1% – „w ogóle nie jest problemem”). Szczegółowe dane prezentuje wykres 81.

Wykres 81. Deklaracje badanych na temat oceny stopnia niewystarczającej pracy z uczniem zdolnym



Źródło: badanie własne dyrektorzy: $N = 53$ (100%), nauczyciele: $N = 431$ (100%), rodzice: $N = 400$ (100%)

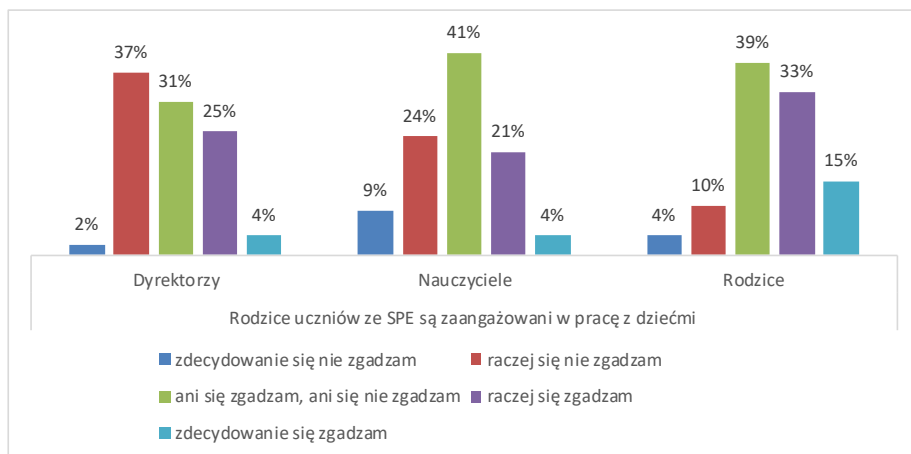
Wyraźne zróżnicowanie odpowiedzi wśród respondentów otrzymano, analizując ocenę przekonania, że rodzice uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są zaangażowani w pracę z dziećmi. Wśród

dyrektorów dominowały postawy sceptyczne wobec analizowanego stwierdzenia. Łącznie 39% respondentów wyraziło brak zgody z przekonaniem o zaangażowaniu rodziców uczniów ze SPE (37% „raczej się nie zgadzało”, a 2% „zdecydowanie się nie zgadzało”). Zgodę z tym twierdzeniem zadeklarowało 29% dyrektorów (25% odpowiedziało „raczej się zgadzam”, 4% – „zdecydowanie się zgadzam”). Jednocześnie niemal 1/3 badanych (31%) wskazała odpowiedź neutralną. Podobnie nauczyciele formułowali raczej powściągliwe oceny, przy czym w tej grupie szczególnie widoczny był wysoki udział odpowiedzi świadczących o braku jednoznacznego stanowiska. Aż 41% nauczycieli wskazało odpowiedź „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam”, co stanowi najwyższy odsetek odpowiedzi spośród udzielanych przez reprezentantów wszystkich analizowanych grup. Brak zgody z analizowanym stwierdzeniem zadeklarowało łącznie 33% respondentów (24% odpowiedziało „raczej się nie zgadzam”, 9% – „zdecydowanie się nie zgadzam”), natomiast 25% nauczycieli wyraziło zgodę (21% wybrało kategorię „raczej się zgadzam”, a 4% – „zdecydowanie się zgadzam”). Najbardziej pozytywny obraz zaangażowania rodziców wyłania się z deklaracji samych rodziców. W tej grupie 48% respondentów wyraziło zgodę z analizowanym stwierdzeniem, w tym relatywnie wysoki odsetek (15%) zadeklarował „zdecydowaną zgodę”. Jednocześnie 39% rodziców wskazało odpowiedź neutralną, co może sugerować trudność w jednoznacznej samoocenie poziomu własnego zaangażowania. Brak zgody z analizowanym twierdzeniem zadeklarowało 14% badanych (10% odpowiedziało „raczej się nie zgadzam”, a 4% – „zdecydowanie się nie zgadzam”), co stanowi najniższy odsetek odpowiedzi negatywnych spośród odpowiedzi podanych przez trzy grupy respondentów. Szczegółowe dane prezentuje wykres 82.

Analiza odpowiedzi dotyczących przekonania, iż rodzice często przejawiają roszczeniową postawę wobec nauczycieli, przenosząc na nich odpowiedzialność za pracę z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ujawniła wyraźne różnice w ocenach formułowanych przez dyrektorów, nauczycieli oraz samych rodziców. W grupie dyrektorów dominowały postawy aprobujące analizowane twierdzenie. Łącznie 89% respondentów wyraziło zgodę z tą opinią, z czego ponad połowa (52%) wskazała odpowiedź „zdecydowanie się zgadzam”, a 37% – „raczej się zgadzam”. Odpowiedzi neutralne pojawiały się sporadycznie (4%), natomiast brak zgody deklarowany był marginalnie (8% odpowiedziało

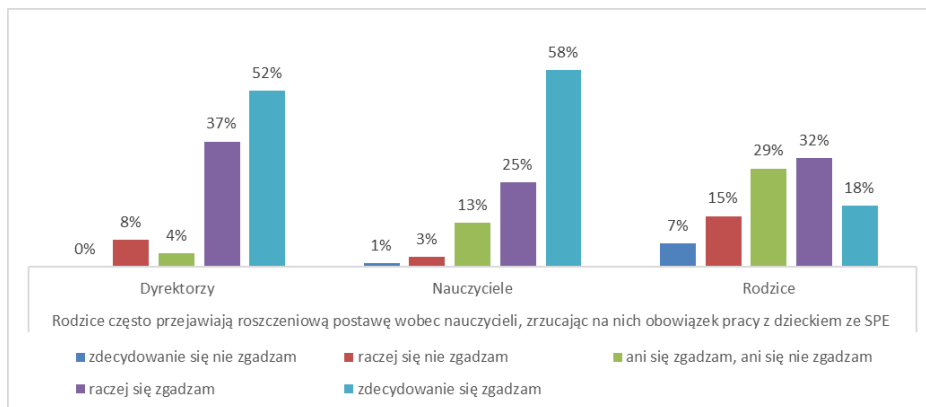
„raczej się nie zgadzam”). Żaden z dyrektorów nie wskazał odpowiedzi „zdecydowanie się nie zgadzam”. Jeszcze silniej analizowane przekonanie akcentowali nauczyciele. Zgodę z twierdzeniem zadeklarowało łącznie 83% badanych, w tym 58% w sposób zdecydowany, a 25% w stopniu umiarkowanym. Jednocześnie 13% nauczycieli miało problem z określeniem jednoznacznego stanowiska wobec tego przekonania. Odpowiedzi negatywne miały charakter incydentalny (łącznie 4%, w tym 3% odpowiedziało „raczej się nie zgadzam”, a 1% – „zdecydowanie się nie zgadzam”). Odmienny obraz wyłania się z deklaracji rodziców, których opinie były znacznie bardziej rozproszone. Choć 50% respondentów wyraziło zgodę z analizowanym stwierdzeniem (32% udzieliło odpowiedzi „raczej się zgadzam”, 18% – „zdecydowanie się zgadzam”), to jednocześnie relatywnie wysoki był udział odpowiedzi neutralnych (29%). Brak zgody z tym przekonaniem zadeklarowało 22% rodziców (15% wybrało odpowiedź „raczej się nie zgadzam”, a 7% – „zdecydowanie się nie zgadzam”), co stanowi najwyższy odsetek odpowiedzi negatywnych spośród udzielonych przez reprezentantów wszystkich analizowanych grup. Szczegółowe dane prezentuje wykres 83.

Wykres 82. Deklaracje badanych na temat przekonań związanych z zaangażowaniem rodziców ze SPE



Źródło: badanie własne dyrektorzy: $N = 51$ (100%), nauczyciele: $N = 433$ (100%),
rodzice: $N = 400$ (100%)

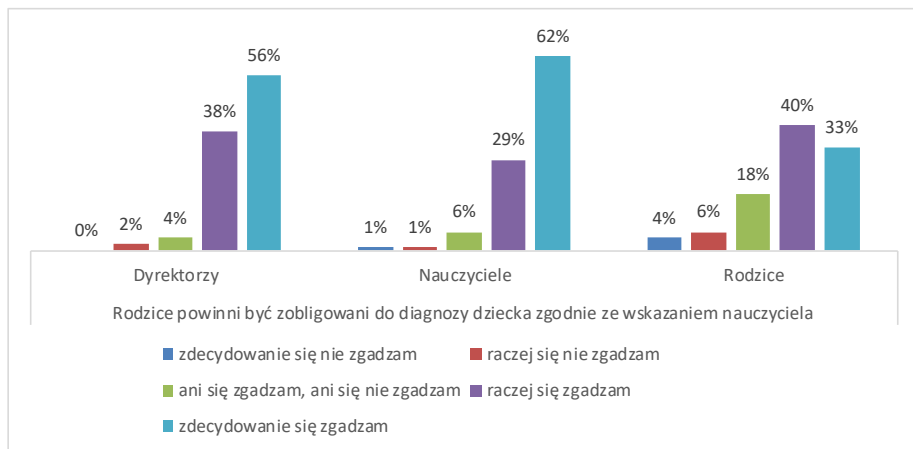
Wykres 83. Deklaracje badanych na temat przekonań związanych z roszczeniową postawą rodziców wobec nauczycieli



Źródło: badanie własne dyrektorzy: $N = 52$ (100%), nauczyciele: $N = 438$ (100%),
rodzice: $N = 400$ (100%)

Ostatnim interesującym zagadnieniem było porównanie odpowiedzi związanych z przekonaniem, że rodzice powinni być zobligowani do przeprowadzenia diagnozy dziecka zgodnie ze wskazaniem nauczyciela. Analiza odpowiedzi ujawniła wysoki poziom zbieżności opinii dyrektorów i nauczycieli oraz wyraźnie bardziej zróżnicowane stanowiska prezentowane przez rodziców. W grupie dyrektorów zdecydowanie dominowały postawy aprobujące analizowane twierdzenie. Łącznie 94% respondentów wyraziło zgodę z tym przekonaniem, z czego ponad połowa (56%) wskazała odpowiedź „zdecydowanie się zgadzam”, a 38% – „raczej się zgadzam”. Odpowiedzi neutralne pojawiały się sporadycznie (4%), natomiast brak zgody miał charakter marginalny (2% wybrało odpowiedź „raczej się nie zgadzam”). Żaden z dyrektorów nie zadeklarował zdecydowanego sprzeciwu wobec analizowanego rozwiązania. Równie jednoznaczne były opinie nauczycieli, wśród których 91% badanych poparło analizowane stwierdzenie. Najliczniejszą kategorię stanowiły odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” (62%), natomiast 29% nauczycieli zadeklarowało umiarkowaną zgodę. Postawy neutralne wystąpiły u 6% respondentów, a odpowiedzi negatywne miały charakter incydentalny (łącznie 2%).

Wykres 84. Deklaracje badanych na temat przekonań związanych z zobligowaniem rodziców do diagnozy dziecka



Źródło: badanie własne dyrektorzy: $N = 52$ (100%), nauczyciele: $N = 435$ (100%),
rodzice: $N = 400$ (100%)

Konkluzje

Wyniki badań wskazywały na wysoki poziom zgodności wszystkich trzech grup respondentów – dyrektorów, nauczycieli oraz rodziców – w odniesieniu do fundamentalnego założenia edukacji włączającej, rozumianego jako umożliwienie kształcenia wszystkim uczniom z uwzględnieniem ich indywidualnych potrzeb i możliwości oraz integracyjnego charakteru procesu kształcenia. Wysokie odsetki odpowiedzi aprobujących oraz relatywnie niski udział odpowiedzi charakteryzujących się brakiem jednoznacznej opinii mogły świadczyć o tym, iż badani posiadają ukształtowane poglądy na temat sensu i ogólnych założeń edukacji włączającej. Jednocześnie sama zgodność definicyjna nie przesądzała o akceptacji konkretnych rozwiązań organizacyjnych ani o gotowości do ich wdrażania, co ujawniało się w kolejnych obszarach analiz.

Najsilniejsze zróżnicowanie odpowiedzi dotyczyło stwierdzeń odnoszących się do realizacji edukacji włączającej w szkołach i przedszkolach ogólnodostępnych oraz tezy o możliwości uczenia się wszystkich uczniów – niezależnie od ich potrzeb – w tego typu placówkach. W przypadku dyrektorów i nauczycieli obserwowano większą polaryzację

stanowisk oraz wyraźniejszą ostrożność w ocenach, natomiast rodzice częściej deklarowali poparcie dla tak rozumianej powszechności edukacji włączającej.

W obszarze dotyczącym przekonania o istnieniu ograniczeń utrudniających lub uniemożliwiających uczęszczanie niektórych uczniów do szkół ogólnodostępnych dyrektorzy i nauczyciele w zdecydowanej większości wyrażali zgodę z analizowanym stwierdzeniem. Rodzice również przeważnie prezentowali postawy aprobujące, jednak częściej wybierali odpowiedzi neutralne, co mogło odzwierciedlać większą niejednoznaczność ocen w tej grupie.

Rozbieżności zaznaczały się także w ocenach dotyczących skuteczności dostosowywania wymagań i form kształcenia do indywidualnych potrzeb ucznia w kontekście egzaminów końcowych. Dyrektorzy i nauczyciele częściej deklarowali zgodę z tezą o skuteczności stosowanych dostosowań, podczas gdy odpowiedzi rodziców cechowały się większą niejednoznacznością, co przejawiało się wysokim udziałem wskazań neutralnych.

Znaczna część respondentów we wszystkich trzech grupach dostrzegała ryzyko pomijania uczniów bez specjalnych potrzeb edukacyjnych w realizacji edukacji włączającej. Jednocześnie w pytaniu dotyczącym potencjału integracji dla uczniów „w normie” występowały istotne różnice między grupami: nauczyciele częściej wyrażali sceptycyzm, rodzice częściej prezentowali postawy aprobujące, natomiast dyrektorzy stosunkowo często deklarowali brak jednoznacznej opinii.

We wszystkich trzech grupach odnotowano zauważalny odsetek odpowiedzi wskazujących na wątpliwości co do wystarczającego poziomu wiedzy i umiejętności nauczycieli do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a w szczególności do pracy z uczniami agresywnymi lub przejawiającymi trudności wychowawcze.

Bardzo wysoki poziom aprobaty nauczycieli i dyrektorów dla zapewnienia dostępu do diagnozy oraz dokumentacji ucznia kontrastował z bardziej zróżnicowanymi odpowiedziami rodziców.

6. Dobre praktyki w placówkach edukacyjnych województwa śląskiego w zakresie pracy z uczniami ze SPE

Mimo iż uczestnicy badań na wszystkich etapach procedury badawczej podkreślili szereg trudności i problemów związanych z realizacją założeń edukacji włączającej w śląskich szkołach, w wypowiedziach praktyków pojawiały się przykłady działań, które niewątpliwie można zaliczyć do dobrych praktyk, stanowiących inspirację w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Poniżej zamieszczone są syntetyczne wnioski, odnoszące się do odpowiedzi respondentów, wzmocnione komentarzem eksperckim Anny Płotek w zakresie dobrych praktyk w pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach oraz z jego rodziną.

Dobre praktyki wczesnej inkluzji w zakresie dostosowania metod pracy do potrzeb i możliwości uczniów

Uczestnicy badań fokusowych zwracali uwagę na dobre przygotowanie nauczycieli wczesnych etapów kształcenia do pracy z dziećmi i uczniami o zróżnicowanych potrzebach. Ich zdaniem pracownicy przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej posiadają większą wiedzę i umiejętności (diagnostyczne, metodyczne i wychowawcze), które pozwalają im aktywizować uczniów w procesie nauczania – uczenia się, zgodnie z ich możliwościami i potrzebami. W trakcie zogniskowanych wywiadów grupowych nauczyciele wspominali o metodach aktywizujących, które urozmaicają zajęcia szkolne i angażują uczniów, czyniąc ich aktywnymi uczestnikami lekcji. Wśród wymienianych metod aktywizujących wspomniano: zajęcia oparte na rywalizacji, projekty i działania grupowe, wprowadzanie elementów zabawy czy przygotowywanie różnorodnych środków dydaktycznych.

Anna Płotek zwróciła uwagę na wrażliwość i zaangażowanie nauczycieli w rozumieniu potrzeb dzieci, co niewątpliwie przekłada się

na projektowanie zajęć szkolnych. Podkreśliła, że zdarzają się sytuacje, w których nauczyciele w niewłaściwy sposób dobierają metody pracy:

[...] przychodzą panie, które dają im kserówki z labiryntami dla pierwszoklasistów czy przedszkolaków wręcz i te dzieci po prostu czują słuszną złość i słuszną frustrację z tego powodu.

Ekspertka podkreśla także znaczenie cech indywidualnych nauczycieli (jak choćby osobowość), którymi odznaczają się wybitni nauczyciele, sięgając po różnorodne i ciekawe metody pracy z uczniami ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi.

Praca z uczniem oparta na relacji

Ekspertka podzieliła się swoimi doświadczeniami z perspektywy psychologa dziecięcego, ale też rodzica, opowiadając o nauczycielach, którzy zapadli jej w pamięć z uwagi na zaangażowanie i wrażliwość w pracy z dziećmi i młodzieżą.

A są tacy nauczyciele, którzy rozmawiają, którzy poświęcają czas, którzy próbują zrozumieć, którzy się uczą z tymi dziećmi, zaciekawiają się tym, jakie te dzieci mają potrzeby, jakie braki...

Psychoterapeutka podkreśliła, że są nauczyciele, którzy w swoją pracę wkładają wiele serca, a ich relacja z uczniami oparta jest na zrozumieniu i bliskości. Przyznała także, że często są to działania niezauważane i nienagradzane przez środowisko szkolne, które docenia nauczycieli głównie za sukcesy dzieci uzdolnionych na poziomie gminy czy województwa:

[...] nawet w takiej chyba najbardziej masowej szkole, takiej, która nawet nie cieszy się najlepszymi opiniami, zdarzają się po prostu perełki: nauczyciele, którzy robią niesamowicie dużo, wizjonerzy, którzy niejedno dziecko wyprowadzili z różnych trudności, bez systemowego wsparcia.

Sylwetki wyjątkowych nauczycieli opisywali także uczestnicy badań fokusowych. Jedna z nauczycielek wspomniała o pracy z dziewczynką z Ukrainy, która miała ogromną trudność z nauką języka polskiego. Dziecko zostało otoczone wyjątkowym wsparciem przez nauczycielkę, która cierpliwie towarzyszyła mu w nauce, przygotowywała materiały, poświęcała dodatkowy czas. Zaangażowanie uczennicy i polonistki przyniosło zaskakujące efekty – dziewczynka została laureatką konkursu z języka polskiego.

Przykłady dobrej współpracy z rodzicami uczniów

Dyrektorzy i nauczyciele, którzy uczestniczyli w badaniach fokusowych, za cenne uznali działania związane z pedagogizacją rodziców oraz odpowiednim przygotowaniem nauczycieli do współpracy z nimi. Wielokrotnie wspominali sytuacje, w których nauczyciele wychodzą naprzeciw potrzebom rodziców, wspierając ich w zmaganiach wychowawczych i angażując ich w działania szkoły. Mimo iż wypowiedzi praktyków koncentrowały się głównie wokół niewłaściwych postaw rodziców (roszczeniowości, zaniedbań, obojętności), nauczyciele podawali przykłady dobrej współpracy z rodzicami – skutecznej komunikacji, otwartości na perspektywę drugiej osoby i zrozumienia. Psychoterapeutka w wywiadzie eksperckim podkreśliła, że zrozumienie trudności i obaw rodziców często jest kluczem do owocnej współpracy:

Zawsze też, kiedy rodzice do mnie przychodzą do gabinetu i ja coś im mówię i widzę, że im jest trudno to przyjąć, to drążę to, nie zostawiam ich z tymi obawami. Dla mnie to ważne i zaciekawia mnie zawsze to, dlaczego ten rodzic ma trudność z tym przyjęciem. Bo zazwyczaj zakładam, że to nie jest jego zła wola, tylko z czym się to wiąże. I odkrycie tego, z czym się wiąże to, że ten rodzic jest w postawie opozycyjnej, to jest dla mnie kluczowe. To jest dla mnie punkt wyjścia. [...] No bo przecież nie zakładamy, że rodzic nie chce pomóc swojemu dziecku. Zakładamy, że rodzic chce najlepiej dla swojego dziecka.

Taka postawa wzajemnego szacunku, zrozumienia i zaciekawienia z pewnością może zostać uznana za dobrą praktykę w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami i z ich rodzicami.

Wsparcie nauczycieli w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami

Kolejnym rozwiązaniem, które należy wymienić w kontekście dobrych praktyk „włączającej szkoły”, jest organizowanie wartościowego wsparcia dla nauczycieli. Uczestnicy badań fokusowych opowiadali o coraz powszechniejszej praktyce organizowania w szkołach superwizji dla grona pedagogicznego, co często jest oddolną inicjatywą nauczycieli, realizowaną dzięki wsparciu dyrekcji. Na tego typu formy wspierania nauczycieli zwróciła uwagę także ekspertka, wypowiadając się o superwizjach:

Teraz to jest pewnym standardem w wielu instytucjach pomocowych i przynosi bardzo duże korzyści. Więc myślę sobie, że przede wszystkim w szkole [...] superwizja czy interwizja jest wartością samą w sobie.

Ekspertka zwróciła uwagę, że szczególną formą wsparcia dla osób pracujących z drugim człowiekiem są superwizje realizowane według grup Balinta. Pierwotnie dedykowane lekarzom i osobom pracującym z pacjentami, zyskują coraz większe uznanie także we wsparciu innych osób, które w swojej pracy bazują na kontakcie interpersonalnym i narażone są na ryzyko wypalenia zawodowego¹. Kształcenie relacji interpersonalnej odbywa się w tym przypadku przez treningi w grupach składających się z 8–12 osób. Uczestnicy takich grup zdobywają wiedzę i umiejętności niezbędne do właściwej komunikacji i tworzenia relacji z pacjentem. Nabywają umiejętności sterowania swoimi emocjami, głębszego poznania własnych reakcji i motywacji, co przekłada się na zaufanie i zadowolenie pacjenta, prowadzi do unikania niepotrzebnych kolizji i konfliktów, stwarza dobrą opinię o postępowaniu podmiotów

1 B. Stelcer, *Grupa Balinta jako narzędzie doskonalające relacje z niepełnosprawnym pacjentem*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2016, nr 21, s. 233–246.

pomocowych². Ekspertka jest zdania, że podobne formy wsparcia mogłyby wpisać się w potrzeby „włączającej szkoły”.

Właściwe włączanie dzieci ze specjalnymi potrzebami do grupy/ klasy szkolnej

Zapytana o dobre praktyki w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami, psychoterapeutka odniosła się do właściwego włączania dzieci do grupy. Wspomniała o Stowarzyszeniu Terapii Behawioralnej w Krakowie, którego działania mogła kiedyś obserwować. Włączanie tam przebiega w sposób zaplanowany i zorganizowany.

Niesamowite było to, jak oni mają wypracowane zasady, krok po kroku, włączając dzieci autystyczne w grupę – w jaki sposób dziecko wdrażać, żeby to się odbywało krok po kroku i rzeczywiście, żeby jednocześnie skorzystało dziecko i nie ucierpiała grupa dzieci.

Choć modalność pracy behawioralnej nie jest ekspertce bliska, zwróciła uwagę na planowość działań i świadomość procesów, które zachodzą w grupie, oraz ich uwarunkowań. Opierając się na tym przykładzie, Anna Płotek podkreśliła, że tego typu działania są możliwe i istnieją miejsca, w których edukacja włączająca nie jest jedynie utopią edukacyjną, a działania nauczycieli są prowadzone z myślą o całej grupie i o każdym z uczniów indywidualnie.

2 Polskie Stowarzyszenie Balintowskie, <https://balint.pl/gb/>

7. Wnioski i rekomendacje dla edukacji włączającej w województwie śląskim

Procedura badawcza, której jednym z kluczowych założeń było pozyskanie opinii wszystkich podmiotów zaangażowanych w pracę z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, umożliwiła weryfikację spostrzeżeń poszczególnych grup na tle środowiska edukacyjnego. Niezwykle istotny w kontekście prowadzonych badań jest fakt, że na wszystkich etapach procedury badawczej uczestnicy badań sygnalizowali podobne trudności i problemy w zakresie realizacji idei edukacji włączającej w śląskich szkołach. Spostrzeżenia te odnosiły się do: regulacji systemowych, organizacji pracy z uczniem ze SPE w przestrzeni szkolnej, współpracy nauczycieli z rodzicami uczniów oraz z innymi podmiotami i instytucjami wspierającymi dziecko i rodzinę, a także wspierania i gratyfikowania pracy nauczycieli. Na podstawie opinii wszystkich badanych grup sformułowano następujące rekomendacje dla edukacji włączającej w województwie śląskim:

Rekomendacje na poziomie systemowym:

1. Niezbędne jest wprowadzenie działań mających na celu uregulowanie kwestii organizacyjnych w zakresie edukacji włączającej w szkołach publicznych. Jako pierwszoplanowe wskazywane jest działanie dotyczące maksymalnej liczby uczniów ze SPE w jednej klasie (także w szkołach branżowych). Szczególnej uwagi wymagają szkoły branżowe, w których – mimo że w nich realizowanych jest 5,8%¹ wszystkich orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego w województwie śląskim – temat edukacji włączającej pozostaje niemal niewidoczny w badaniach ilościowych. Zaledwie 1% rodziców deklaroowało, że ich dziecko uczęszcza do szkoły branżowej,

1 *Uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wg gmin, typu szkoły oraz specyfiki oddziału w roku szkolnym 2024/2025... [dostęp: 02.02.2026].*

3% nauczycieli reprezentowało ten typ szkoły, natomiast żaden dyrektor szkoły branżowej nie wziął udziału w badaniu ankietowym. Dane te wskazują na systemową marginalizację problematyki edukacji włączającej w szkolnictwie branżowym, mimo istotnej skali kształcenia uczniów z orzeczeniami.

2. Słuszne wydaje się opracowanie rozwiązań i procedur do wdrożenia w sytuacji, w której trudności i specjalne potrzeby dziecka uniemożliwiają mu uczęszczanie do szkoły ogólnodostępnej (na przykład w sytuacji stwarzania zagrożenia dla pozostałych uczniów).
3. Należy zatrudniać w szkołach specjalistów, których zadaniem jest wspieranie pracy szkoły i rodziców – ze zwróceniem uwagi na niedelegowanie im zadań, które w efekcie uniemożliwiają wywiązywanie się z powierzonych obowiązków.
4. Zasadne jest umożliwienie nauczycielom wglądu w dokumentację, która dotyczy sytuacji uczniów ze SPE, co pozwoli na wdrożenie szybkiej ścieżki wsparcia specjalistycznego z wykorzystaniem wiedzy i doświadczenia nauczycieli (zwłaszcza na etapie wczesnej edukacji), by utrzymać ciągłość oddziaływań pomocowych. Zgodnie z rozporządzeniem podpisanym przez Minister Edukacji w dniu 2 marca 2026 r. w sprawie orzeczeń i opinii poradni psychologiczno-pedagogicznych placówki wychowania przedszkolnego, szkoły oraz inne instytucje oświatowe zostaną zobligowane do przekazywania informacji dotyczących funkcjonowania ucznia. Przekazane dane będą następnie brane pod uwagę w procesie diagnostycznym prowadzonym przez poradnię. Orzeczenia będą przekazywane do odpowiednich instytucji systemu oświaty, takich jak: przedszkola, szkoły czy inne placówki, do których uczęszcza dziecko lub uczeń. Złożenie wniosku o ich wydanie będzie równoznaczne z wyrażeniem przez rodziców zgody na ich udostępnienie. W przypadku niewyrażenia zgody wniosek nie zostanie rozpatrzony².
5. Niezbędne jest – na poziomie systemowym – zapewnienie dzieciom krótszego czasu oczekiwania na diagnozę i wsparcie terapeutyczne (adekwatne względem potrzeb) w ośrodkach zdrowia i poradniach.

2 <https://www.gov.pl/web/edukacja/rozporzadzenie-w-sprawie-orzeczen-i-opinii-poradni-psychologiczno-pedagogicznych-podpisane> [dostęp: 27.03.2026].

Nadzieję budzi rozporządzenie Ministra Edukacji w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Ma ono obowiązywać od 1 kwietnia 2026 r. Rozporządzenie to ma zapewnić większą elastyczność składu zespołów oraz uproszczenie procedur orzeczniczych³. Stanowi to odpowiedź na rosnącą liczbę orzeczeń, przeciążenie poradni, a także konieczność zwiększenia dostępu do wsparcia dzieci oraz ich rodzin, przy podniesieniu również jakości usług. W tym przypadku istotne będzie propagowanie i rozwijanie współpracy pomiędzy szkołami a poradniami z zastosowaniem nowego, wprowadzonego do systemu edukacji przez Ministerstwo Edukacji Narodowej narzędzia, jakim jest Kwestionariusz Szkolnej Oceny Funkcjonalnej (KSzoF)⁴. Jego wykorzystanie umożliwi lepsze rozpoznanie sposobu funkcjonowania każdego ucznia w wieku 7–19 lat w wymiarze zarówno edukacyjnym, jak i społecznym oraz pozwoli na wczesną identyfikację występujących trudności, stanowiąc również element wspierający proces diagnozy w poradniach psychologiczno-terapeutycznych.

Rekomendacje dotyczące organizacji pracy z uczniem ze SPE w przestrzeni szkolnej:

1. Wspólna wizja edukacji włączającej stanowi fundament budowania kultury szkoły/kultury organizacyjnej dla idei edukacji włączającej⁵. Efektywność (związana również z poparciem jej założeń i celów) nie tylko zależy od zmian systemowych, ale – zgodnie z podejściem integralnym – wiąże się również ze zdolnością szkoły do inicjowania i podtrzymywania zmian oddolnych, opartych na potencjale

3 Tamże.

4 Z. Gajdzica, E. Widawska, S. Byra, E. Domagała-Zyśk, B. Jachimczak, R. Piotrowicz, *Ocena funkcjonalna w edukacji włączającej. Założenia teoretyczne i procedura stosowania kwestionariusza szkolnej oceny funkcjonalnej*, AT Wydawnictwo, Katowice–Kraków 2024.

5 I. Chrzanowska, *Kultura szkoły – wyzwanie dla włączającego kształcenia*, „Pedagogika Społeczna”, nr 2, 2021, s. 13–28.

jej społeczności⁶. Na poziomie placówki kluczowe jest zatem rozpoznawanie, jakie wartości sprzyjające edukacji włączającej są obecne w kulturze szkoły (np. tolerancja dla różnorodności, solidarność, współpraca, otwartość, przynależność), jakie wykorzystywane są koncepcje spostrzegania ucznia i różnorodności, a także jakie założenia dotyczące nauczania oraz relacji społecznych towarzyszą dyrektorom, nauczycielom, specjalistom, uczniom, rodzicom (czy obecny w kulturze szkoły jest deficytowy model myślenia o uczniu, w którym trudności są traktowane jako ograniczenia). I. Nowosad zwraca uwagę na to, iż każde działanie mające na celu doskonalenie/usprawnienie/zmianę funkcjonowania szkoły, które nie uwzględnia perspektywy kultury szkoły, prowadzi do działań pozornych – mimo wprowadzania zmian nie skutkują one poprawą osiągnięć uczniów ani nie wpływają na zasadniczy charakter pracy szkoły⁷.

2. Wprowadzane są systematyczne działania/warsztaty przeciwdziałające dyskryminacji. Samo włączanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz tworzenie formalnych ram szkoły włączającej nie prowadzi automatycznie do internalizacji wartości, takich jak: tolerancja, solidarność, współpraca, szczególnie w kontekście utrwalonych stereotypów i uprzedzeń społecznych. Szkoła powinna być zatem przestrzenią świadomej pracy nad relacjami, umożliwiającą odkrywanie potencjału Innego, jak i rozpoznawanie oraz nazywanie własnych lęków, napięć pojawiających się w kontakcie z odmiennością, traktowaną jednocześnie jako źródło niepokoju, ciekawości⁸.
3. Należy przygotować klasy do pracy w edukacji włączającej. Istotne jest włączenie uważności na procesy społeczne zachodzące w grupie/klasie, w tym relacje rówieśnicze, strukturę klasy oraz poziom otwartości na Innego/różnorodność. Działania integracyjne powinny

6 I. Nowosad, *O potrzebie integralnego podejścia do zmian w edukacji szkolnej. Od zmian w szkole do zmiany szkoły*, „Studia Pedagogiczne” 2021, t. LXIV, s. 27–42.

7 I. Nowosad, *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2019.

8 P. P. Grzybowski, G. Idzikowski, *Inni, Obcy – ale Swoi. O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2018.

być szczególnie istotne w momentach zmiany stanu klasy, pojawienia się sygnałów marginalizacji lub wykluczenia oraz utrwalania się negatywnych wzorców zachowań społecznych. Ich celem jest budowanie bezpiecznej wspólnoty, opartej na współpracy, akceptacji i wzajemnym szacunku. Kluczowe jest także identyfikowanie etapu rozwoju dynamiki grupowej i przeprowadzenie grupy/klasy poprzez poszczególne fazy (integracji, konfliktu, współpracy, rozwiązania grupy)⁹.

4. Trzeba dostosować formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej do realnych potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami, poprzez zapewnienie odpowiedniej liczby specjalistów oraz czasu pracy, który mogą przeznaczyć na działania pomocowe.
5. Niezbędne jest zapewnienie placówkom oświatowym właściwej przestrzeni do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami (odpowiednia liczba gabinetów, pokój wyciszenia, sale terapeutyczne) oraz środków i pomocy terapeutycznych dla nauczycieli specjalistów.
6. Konieczne jest zwrócenie uwagi na uczniów bez specjalnych potrzeb edukacyjnych (w tzw. „normie”), którzy przy mocnej koncentracji szkoły i nauczycieli na pracę z uczniami ze SPE są niejako spychani na margines i nie otrzymują wsparcia adekwatnego do ich możliwości (brak czasu na rozwijanie potencjału, konieczność czekania na innych, brak uwagi nauczyciela).

Rekomendacje dotyczące współpracy szkoły z rodzicami uczniów:

1. Rodzice powinni być przygotowywani do współpracy z nauczycielami i specjalistami w zakresie optymalizacji procesu kształcenia i wychowania ich dzieci. Nauczyciele i specjaliści zatrudnieni w szkołach powinni angażować się w proces pedagogizacji rodziców w tym zakresie.
2. Należy zobligować rodziców do diagnozy dziecka zgodnie ze wskazaniem nauczyciela oraz zobowiązać ich do dostarczenia orzeczenia/opinii z poradni lub ośrodka diagnostycznego do szkoły.

9 Por. K. Motyl, *Temporalny język procesu grupowego. Strukturalizacja czasu uczniów a dynamika klasy*, „Podstawy Edukacji” 2019, t. 12, s. 187–204.

Rekomendacje dotyczące współpracy nauczycieli z innymi podmiotami i instytucjami wspierającymi dziecko i jego rodzinę:

1. Warto zwrócić uwagę na współpracę nauczycieli z nauczycielami współorganizującymi proces kształcenia oraz nauczycielami specjalistami. Obszarami wymagającymi pracy są: komunikacja między współpracownikami, jasny podział zadań, określenie wspólnego celu i sposobów jego osiągnięcia.
2. Istotne jest podjęcie działań na rzecz współpracy szkoły z poradnią psychologiczno-pedagogiczną poprzez wzajemne angażowanie obu podmiotów w swoje działania.

Rekomendacje związane ze wsparciem nauczycieli:

1. Ważną rolę odgrywa autodiagnoza (pracy) nauczyciela. Należy podnosić świadomość oraz refleksyjność nauczycieli wobec rozpoznawania własnych postaw, przekonań, zachowań oraz odczuć w pracy z uczniami, w tym świadomość uprzedzeń czy też schematów interpretowania trudności/zachowań uczniów. Trzeba także rozwijać zdolność do metalizacji, czyli rozumienia własnych stanów emocjonalnych oraz stanów emocjonalnych uczniów, jako podstawy ich zachowań, co sprzyja budowaniu bezpiecznych relacji w klasie, gronie pedagogicznym i z rodzicami oraz pozwala na zastosowanie adekwatnych form wsparcia, opartego na odpowiedzialności i dialogu, przeciwdziałając wypaleniu zawodowemu¹⁰.
2. Należy rozważyć opracowanie systemu wsparcia nauczycieli w postaci szkoleń adekwatnych do potrzeb związanych z edukacją włączającą, dostosowanych do wiedzy i kompetencji nauczycieli. Nauczyciele wyrazili największe zainteresowanie szkoleniami w zakresie pracy z uczniem agresywnym.
3. Warto rozważyć opracowanie systemu wsparcia nauczycieli w zakresie związanym z ich zdrowiem psychicznym i poziomem stresu, będącego

10 A. Rybka, A. Duplaga, „Dla siebie i dla Ciebie, uczniu” – o związkach mentalizowania nauczycieli z ich funkcjonowaniem w roli zawodowej i z rozwojem uczniów, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2024, nr 2, s. 151–152.

efektem nadmiernego przeciążenia obowiązkami i zwiększoną odpowiedzialnością.

4. Należy przemyśleć opracowanie systemu umożliwiającego nauczycielom udział w niezbędnych formach kształcenia – tzw. „urlop na szkolenia”.
5. Warto zaplanować dodatkowe nagradzanie sukcesów dydaktycznych, wychowawczych i pomocowych pracowników oświaty, którzy wykazują się wyjątkowymi umiejętnościami i kompetencjami w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.
6. Warto rozważyć wprowadzenie superwizji i interwizji nauczycielskich jako powszechnych form wsparcia grona pedagogicznego. Superwizje powinny być prowadzone przez specjalistów z zakresu pomocy psychologicznej oraz pracy z dzieckiem i rodziną.

8. Zakończenie

Przeprowadzone badania umożliwiły wieloaspektową diagnozę funkcjonowania edukacji włączającej w województwie śląskim oraz udzielenie odpowiedzi na zasadnicze pytanie badawcze dotyczące charakteru pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach regionu. Zastosowanie strategii badań mieszanych, obejmującej zarówno badania jakościowe, jak i ilościowe, pozwoliło na uchwycenie różnorodnych doświadczeń oraz opinii osób zaangażowanych w proces edukacyjny. W badaniach ilościowych uczestniczyło łącznie 53 dyrektorów, 440 nauczycieli oraz 400 rodziców, co pozwoliło uzyskać szeroką perspektywę dotyczącą funkcjonowania edukacji włączającej w praktyce szkolnej.

Na podstawie analizy wyników badań stwierdzono, że edukacja włączająca w województwie śląskim jest wdrażana w szkołach i przedszkolach, jednak jej realizacja napotyka liczne trudności o charakterze systemowym, organizacyjnym oraz kompetencyjnym. Badani w zdecydowanej większości poprawnie definiowali ideę edukacji włączającej jako proces umożliwiający wszystkim uczniom uczestnictwo w edukacji z uwzględnieniem ich indywidualnych potrzeb i możliwości. Jednocześnie podkreślali, że wdrażanie tej koncepcji nastąpiło bez wystarczającego przygotowania organizacyjnego, co znacząco utrudnia jej skuteczną realizację w codziennej praktyce szkolnej.

Odpowiadając na główne pytanie badawcze dotyczące tego, jak wygląda praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w śląskich szkołach, należy wskazać, że ma ona charakter wymagający i wieloaspektowy. Nauczyciele realizują działania związane z indywidualizacją procesu nauczania, dostosowaniem metod pracy oraz organizowaniem wsparcia psychologiczno-pedagogicznego. Trzeba zarazem zwrócić uwagę na ograniczenia wynikające z nadmiernej liczebności klas, niewystarczającej liczby specjalistów oraz ograniczonego czasu na pracę indywidualną z uczniem. W opinii

respondentów warunki organizacyjne szkół nie zawsze umożliwiają pełną realizację założeń edukacji włączającej.

Kolejnym istotnym zagadnieniem była ocena realnego wsparcia uczniów w ramach edukacji włączającej przez osoby zaangażowane w pracę z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zarówno nauczyciele, jak i dyrektorzy podkreślali potrzebę zwiększenia liczby specjalistów oraz zapewnienia nauczycielom systematycznego wsparcia szkoleniowego. Wskazywano również na zróżnicowany poziom przygotowania nauczycieli do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zwłaszcza w zakresie pracy z uczniami przejawiającymi trudności emocjonalne i zachowania agresywne.

Z perspektywy rodziców istotnym problemem pozostaje dostępność specjalistycznej pomocy diagnostycznej i terapeutycznej. Zbyt długi czas oczekiwania na diagnozę oraz ograniczona liczba specjalistów w poradniach i placówkach oświatowych były najczęściej wskazywanymi trudnościami. Wśród problemów wymienianych przez rodziców znalazły się także ograniczony dostęp do terapii, niewystarczająca ilość czasu na indywidualizację pracy z uczniem oraz zbyt duża liczba uczniów w klasach ogólnodostępnych.

Badania pozwoliły również określić trudności, z jakimi zmagają się członkowie grona pedagogicznego realizujący założenia edukacji włączającej. Wśród najczęściej wskazywanych problemów znalazły się: przeciążenie obowiązkami zawodowymi, brak systemowego wsparcia oraz trudności w pracy z uczniami przejawiającymi zachowania agresywne. Szczególnie trudna sytuacja dotyczy przeludnionych klas w szkołach branżowych, co znacząco ogranicza możliwości udzielania adekwatnego wsparcia.

Wyniki badań wskazują na znaczące podobieństwa w sposobie postrzegania edukacji włączającej przez dyrektorów, nauczycieli i rodziców. Wszystkie grupy respondentów podkreślały konieczność zapewnienia uczniom równych szans edukacyjnych oraz dostosowania procesu nauczania do ich indywidualnych potrzeb. Deklaracje badanych we wszystkich grupach w zakresie głównych trudności i problemów w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami były stosunkowo spójne. Zarówno rodzice, jak i przedstawiciele grona pedagogicznego dostrzegają

w śląskich szkołach obszary realizacji edukacji włączającej, które wymagają poprawy.

Na podstawie przeprowadzonych badań możliwe było sformułowanie rekomendacji dotyczących zmian niezbędnych dla skutecznego wdrażania edukacji włączającej. Wśród najważniejszych wskazań znalazła się konieczność uregulowania liczby uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w klasach, zwiększenia liczby specjalistów zatrudnionych w szkołach oraz zapewnienia nauczycielom dostępu do dokumentacji dotyczącej uczniów (jak choćby diagnoza przeprowadzona w toku poprzednich etapów edukacyjnych). Istotne znaczenie przypisano również rozwijaniu systemu szkoleń dostosowanych do potrzeb nauczycieli oraz wspieraniu ich dobrostanu psychicznego.

Odpowiadając na pytanie dotyczące tego, co i w jaki sposób należy zmienić, aby skuteczniej wspierać uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przestrzeni szkolnej, należy podkreślić konieczność podejmowania działań na poziomie zarówno systemowym, jak i organizacyjnym. Kluczowe znaczenie mają: stworzenie warunków umożliwiających indywidualną pracę z uczniem, poprawa dostępności specjalistycznej pomocy oraz wzmacnianie współpracy między szkołą, rodzicami i instytucjami wspierającymi rozwój dziecka.

Przeprowadzone badania pozwoliły na uzyskanie kompleksowego obrazu funkcjonowania edukacji włączającej w województwie śląskim w kontekście pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wyniki wskazują, że mimo licznych trudności organizacyjnych i systemowych edukacja włączająca stanowi istotny kierunek rozwoju współczesnego systemu oświaty. Skuteczność jej realizacji zależy jednak od wprowadzenia spójnych rozwiązań systemowych, zwiększenia dostępności wsparcia specjalistycznego oraz doskonalenia kompetencji nauczycieli.

Realizacja wskazanych zmian może przyczynić się do podniesienia jakości edukacji włączającej oraz stworzenia środowiska szkolnego sprzyjającego rozwojowi wszystkich uczniów, niezależnie od ich możliwości i potrzeb edukacyjnych.

- Ainscow M., Booth T., Dyscon A., Farrel P., Frankham J., Gallannaugh F., Howes A., Smith R., *Improving Schools, Developing Inclusion*, Routledge, London 2006.
- Avramidis E., Norwich B., *Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature*, "European Journal of Special Needs Education" 2002. no. 17(2), s. 129–147.
- Byra S., Gajdzica Z., *Teachers' Beliefs about Inclusive Education. A study in the Context of Major Increases in Refugee Learners*, Vandenhoeck & Ruprecht unipress, Göttingen 2024.
- Cątek G., *Uczeń w spektrum autyzmu – refleksje okołostatystyczne*, W: G. Cątek (red.), *Dziecko w spektrum autyzmu. Aktualne badania i refleksje naukowe*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2024.
- Chrzanowska I., *Kultura szkoły – wyzwanie dla włączającego kształcenia*, „Pedagogika Społeczna” 2021, nr 2, s. 13–28.
- Chrzanowska I., *Nauczanie inkluzyjne w doświadczeniach polskich – podstawy prawne i społeczne uwarunkowania*, „Studia Edukacyjne” 2014, nr 30, s. 116.
- Chrzanowska I., Szumski G. (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2019, s. 44–53.
- Ćwirynka K., Żyta A., *Przekonania nauczycieli na temat edukacji włączającej. Raport z badań*, „Szkoła Specjalna” 2015, nr 4, s. 53.
- De Boer A., Pijl S.J., Minnaert A., *Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature*. "International Journal of Inclusive Education" 2011, no. 15, s. 331–353.
- Diagnoza strategiczna*. Projekt. Załącznik nr 1. do projektu Regionalnej Polityki Rozwoju Edukacji Województwa Śląskiego, 2023, s. 29–30, <https://bip.slaskie.pl/resource/62341/69565/ProjektZa%25C5%2582%25C4%2585czniknr1.-Diagnozastrategiczna.pdf> [dostęp: 11.11.2025].
- for_Inclusive_Education_PL.pdf [dostęp: 28.11.2025].
- Gajdzica Z., *Opinie nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat edukacji włączającej uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym*

- w kontekście toczącej się reformy kształcenia specjalnego, W: Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2011.
- Gajdzica Z., Widawska E., Byra S., Domagała-Zyśk E., Jachimczak B., Piotrowicz R., Neroj E., *Ocena funkcjonalna w szkole dla każdego – założenia, pomiar, zastosowanie*, Wydawnictwo AT, Katowice–Kraków 2024.
- Grzybowski P.P., Idzikowski G., *Inni, Obcy – ale Swoi. O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2018.
- Guillemot F., Lacroix F., Nocus I., *Teachers’ attitude towards inclusive education from 2000 to 2020: An extended meta-analysis*, “International Journal of Educational Research Open” 2022, no. 3, 100–175.
- <https://dane.gov.pl/pl/dataset/2711,uczniowie-uchodzcy-z-ukrainy/resource/68361/table> [dostęp: 01.09. 2025].
- <https://www.gov.pl/web/edukacja/projekt-nowego-rozporzadzenia-ws-orzeczen-i-opinii-wydawanych-w-publicznych-poradniach-psychologiczno-pedagogicznych---skierowany-do-konsultacji-spoecznych-i-uzgodnien-miedzyresortowych> [dostęp: 03.02.2026].
- <https://www.slaskie.pl/content/wystartowal-projekt-slaskie-observatorium-edukacji> [dostęp: 11.11.2025].
- Huk T., *Śląskie Obserwatorium Edukacji 2024–2026. Raport ogólny* [w recenzji].
- Jachimczak B., Podgórska-Jachnik D., *Edukacja włączająca w perspektywie i zadaniach samorządu terytorialnego*, ORE, Uniwersytet Łódzki, Warszawa–Łódź 2023, <https://cwd.info.pl/wp-content/uploads/2023/09/Edukacja-wlaczajaca-w-perspektywie-i-zadaniach-samorzadu-terytorialnego.pdf> [dostęp: 11.11.2025].
- Jardzioch A., *Edukacja włączająca w Polsce*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2017, nr 3, <https://ejournals.eu/czasopismo/polska-mysl-pedagogiczna/artyku/edukacja-wlaczajaca-w-polsce> [dostęp: 11.11.2025].
- Malicka-Pędzik K., *Edukacja włączająca w praktyce szkoły ogólnodostępnej*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2022, <https://ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=69817> [dostęp: 11.11.2025].

- Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Zintegrowana strategia umiejętności 2030 (część ogólna)*, Warszawa 2019, <https://kwalifikacje.gov.pl/images/zsu.pdf> [dostęp: 11.11.2025].
- Młynek P., *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z perspektywy czterech dekad*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2020, nr 15, s. 97–100, <https://doi.org/10.35765/eetp.2020.1555.06>.
- Model edukacji dla wszystkich. Rozwiązania systemowe ukierunkowane na zapewnienie wysokiej jakości kształcenia, wychowania i opieki z uwzględnieniem zróżnicowania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieciom, uczniom i dorosłym osobom uczącym się*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2020.
- Motyl K., *Temporalny język procesu grupowego. Strukturalizacja czasu uczniów a dynamika klasy*, „Podstawy Edukacji” 2019, t. 12, s. 187–204.
- Nowosad I., *O potrzebie integralnego podejścia do zmian w edukacji szkolnej. Od zmian w szkole do zmiany szkoły*, „Studia Pedagogiczne” 2021, t. LXIV, s. 27–42.
- Paseka A., Schwab S., *Parents’ attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive schooling*, “European Journal of Special Needs Education” 2020, s.254–272, <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232>.
- Rakap S., Kaczmarek L., *Teachers’ attitudes towards inclusion in Turkey*, “European Journal of Special Needs Education” 2010, no. 25, s. 59–74.
- Regionalna Polityka Rozwoju Edukacji Województwa Śląskiego, 2023, <https://www.slaskie.pl/content/regionalna-polityka-rozwoju-edukacji> [dostęp: 11.11.2025].
- Rybka A., Duplaga A., *„Dla siebie i dla ciebie, uczniu” – o związkach mentalizowania nauczycieli z ich funkcjonowaniem w roli zawodowej i z rozwojem uczniów*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2024, nr 2, s. 151–152.
- Skibska J., *Postawy (przekonania) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wobec edukacji inkluzyjnej – struktura badanego zjawiska*, „Niepełnosprawność” 2021, nr 41, s. 132–147.
- Strategia Rozwoju Województwa Śląskiego „Śląskie 2030” – Zielone Śląskie, 2020, <https://www.slaskie.pl/content/strategia-rozwoju-wojewodztwa-slaskiego-slaskie-2030---zielone-slaskie> [dostęp: 11.11.2025].

- Szafrańska A., *Integracja dzieci w grupie zróżnicowanej kulturowo*, W: I. Nowosad (red.), *Dzieci ukraińskie w polskiej szkole. Możliwości i rozwiązania*, ODN Zielona Góra, Zielona Góra 2025.
- Szafrańska A., Grzybowski P., *Integracja w szkole – szkoła integracji. Od idei do praktyki edukacyjnej*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2024.
- Szafrańska A., Konieczny-Pizoń K., Lewandowski K., *Edukacja międzykulturowa w regionie. Raport*, Śląskie Obserwatorium Edukacji 2024–2026 [w recenzji].
- Szumski G., *Koncepcja edukacji włączającej*, W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2019.
- Uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wg gmin, typu szkoły oraz specyfiki oddziału w roku szkolnym 2024/2025*, <https://dane.gov.pl/pl/dataset/182,dane-statystyczne-uczniow-z-orzeczeniem-o-potrzebie-ksztacenia-specjalnego/resource/65353/chart?page=1&q=> [dostęp: 02.02.2026].
- UNESCO, *Pięć kluczowych przesłań dla edukacji włączającej. Od teorii do praktyki* [2014], www.europeanagency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_PL.pdf [dostęp: 28.11.2025].
- Węglarz-Masłowska M., *Nawyki i skutki stresu nauczycieli w placówkach specjalnych i ogólnodostępnych w czasie pandemii*, „Przegląd Pedagogiczny” 2023, nr 2.
- Zamkowska A., *Przygotowanie przyszłych nauczycieli do edukacji włączającej – wytyczne międzynarodowe i kierunki zmian*, „Roczniki Pedagogiczne” 2021, nr 3, s. 56–57.
- Zygmunt-Ziemianek A., *Edukacja w kontekście zmian demograficznych w regionie. Raport*, Śląskie Obserwatorium Edukacji 2024–2026.
- Akty prawne:
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe. Dz.U. 2024 poz. 737 z późn.zm.
- Zarządzenie nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego.

- Wykres 1. Struktura wieku badanych dyrektorów
- Wykres 2. Miejsce pracy badanych dyrektorów z uwzględnieniem wielkości szkoły
- Wykres 3. Struktura wieku badanych nauczycieli
- Wykres 4. Miejsce pracy badanych nauczycieli z uwzględnieniem wielkości szkoły
- Wykres 5. Rozkład wieku badanych rodziców
- Wykres 6. Wykształcenie badanych rodziców
- Wykres 7. Rozkład wieku dzieci, o których wypowiadają się badani rodzice
- Wykres 8. Typ placówki, do której uczęszczają dzieci
- Wykres 9. Przyczyny objęcia dziecka pomocą psychologiczno-pedagogiczną
- Wykres 10. Deklaracje badanych dyrektorów na temat założeń i celów edukacji włączającej (cz. 1)
- Wykres 11. Deklaracje badanych dotyczące uczniów „w normie”, jak i uczniów ze SPE związane z uwzględnieniem równości szans w procesie uczenia się – nauczania
- Wykres 12. Deklaracje dyrektorów na temat problemów systemowych i merytorycznych dotyczących edukacji włączającej
- Wykres 13. Deklaracje badanych dyrektorów na temat liczebności klas i obciążeń nauczycieli
- Wykres 14. Deklaracje badanych na temat warunków pracy nauczycieli w zakresie wspierania uczniów ze SPE
- Wykres 15. Deklaracje badanych dyrektorów na temat dostępności i współpracy ze specjalistami
- Wykres 16. Deklaracje badanych dyrektorów na temat warunków organizacyjnych i strukturalnych pracy w edukacji integracyjnej
- Wykres 17. Deklaracje badanych na temat funkcjonowania kadry pedagogicznej i systemu wsparcia specjalistycznego

- Wykres 18. Deklaracje badanych na temat społeczno-dydaktycznego kontekstu organizowania edukacji integracyjnej
- Wykres 19. Deklaracje badanych na temat zasobów finansowych i uwarunkowań systemowych
- Wykres 20. Deklaracje badanych dyrektorów na temat organizacji i potrzeby doskonalenia zawodowego nauczycieli w obszarze SPE
- Wykres 21. Deklaracje badanych dyrektorów na temat wsparcia i współpracy nauczycieli w pracy z uczniami ze SPE
- Wykres 22. Deklaracje badanych dyrektorów na temat preferencji szkoleniowych (cz. 1)
- Wykres 23. Deklaracje badanych dyrektorów na temat preferencji szkoleniowych (cz. 2)
- Wykres 24. Deklaracje badanych dyrektorów na temat preferencji szkoleniowych (cz. 3)
- Wykres 25. Deklaracje badanych dyrektorów na temat oceny predyspozycji i przygotowania nauczycieli/specjalistów do pracy z uczniami ze SPE
- Wykres 26. Deklaracje badanych na temat zmian potrzebnych w zakresie wspierania szkół i nauczycieli ze względu na uczniów ze SPE (cz. 1)
- Wykres 27. Deklaracje badanych na temat zmian potrzebnych w zakresie wspierania szkół i nauczycieli ze względu na uczniów ze SPE (cz. 2)
- Wykres 28. Deklaracje badanych na temat zmian potrzebnych w zakresie wspierania szkół i nauczycieli ze względu na uczniów ze SPE (cz. 3)
- Wykres 29. Deklaracje badanych na temat trudności/braków w zakresie pracy z uczniem ze SPE i jego rodziną (cz. 1)
- Wykres 30. Deklaracje badanych na temat trudności/braków w zakresie pracy z uczniem ze SPE i jego rodziną (cz. 2)
- Wykres 31. Deklaracje badanych na temat trudności/braków w zakresie pracy z uczniem ze SPE i jego rodziną (cz. 3)
- Wykres 32. Deklaracje badanych nauczycieli na temat na temat założeń i celów edukacji włączającej (cz. 1)
- Wykres 33. Deklaracje badanych nauczycieli na temat na temat założeń i celów edukacji włączającej (cz. 2)
- Wykres 34. Deklaracje nauczycieli na temat problemów systemowych i merytorycznych dotyczących edukacji włączającej
- Wykres 35. Deklaracje badanych na temat liczebności klas i obciążeń nauczycieli

- Wykres 36. Deklaracje badanych na temat warunków pracy nauczycieli w zakresie wspierania uczniów ze SPE
- Wykres 37. Deklaracje badanych nauczycieli na temat dostępności i współpracy ze specjalistami
- Wykres 38. Deklaracje badanych nauczycieli na temat warunków organizacyjnych i strukturalnych pracy w edukacji integracyjnej
- Wykres 39. Deklaracje badanych na temat funkcjonowania kadry pedagogicznej i systemu wsparcia specjalistycznego
- Wykres 40. Deklaracje badanych na temat organizacji i dostępności doskonalenia zawodowego nauczycieli
- Wykres 41. Deklaracje badanych na temat wsparcia nauczycieli i współpracy w pracy z uczniami ze SPE
- Wykres 42. Deklaracje badanych nauczycieli na temat preferencji szkoleniowych (cz. 1)
- Wykres 43. Deklaracje badanych nauczycieli na temat preferencji szkoleniowych (cz. 2)
- Wykres 44. Deklaracje badanych nauczycieli na temat preferencji szkoleniowych (cz. 3)
- Wykres 45. Deklaracje badanych na temat oceny predyspozycji i przygotowania nauczycieli/specjalistów do pracy z uczniami ze SPE
- Wykres 46. Deklaracje badanych na temat zmian potrzebnych w zakresie wspierania szkół i nauczycieli ze względu na uczniów ze SPE (cz. 1)
- Wykres 47. Deklaracje badanych na temat zmian potrzebnych w zakresie wspierania szkół i nauczycieli ze względu na uczniów ze SPE (cz. 2)
- Wykres 48. Deklaracje badanych na temat zmian potrzebnych w zakresie wspierania szkół i nauczycieli ze względu na uczniów ze SPE (cz. 3)
- Wykres 49. Deklaracje badanych na temat przejawianych trudności w zakresie wspierania szkół i nauczycieli ze względu na uczniów ze SPE (cz. 1)
- Wykres 50. Deklaracje badanych na temat przejawianych trudności w zakresie wspierania szkół i nauczycieli ze względu na uczniów ze SPE (cz. 2)
- Wykres 51. Rozumienie edukacji włączającej przez rodziców uczniów
- Wykres 52. Edukacja włączająca w szkole ogólnodostępnej w opinii rodziców uczniów
- Wykres 53. Realizacja edukacji włączającej w polskich szkołach w opinii badanych rodziców

- Wykres 54. Praca z uczniami ze SPE w opinii rodziców
- Wykres 55. Dostęp nauczycieli do diagnozy uczniów w opinii rodziców
- Wykres 56. Działania nauczycieli i specjalistów w pracy z dziećmi ze SPE w opinii rodziców
- Wykres 57. Dostosowanie wymagań edukacyjnych w opinii rodziców
- Wykres 58. Uczniowie bez SPE we „włączającej” szkole w opinii rodziców uczniów
- Wykres 59. Relacje uczniów ze SPE i uczniów bez specjalnych potrzeb w opinii rodziców
- Wykres 60. Rodzice uczniów ze SPE w opinii badanych
- Wykres 61. Doświadczenia rodziców uczniów ze SPE w opinii badanych
- Wykres 62. Powinności rodziców w opinii badanych
- Wykres 63: Problemy w pracy z uczniami ze SPE w opinii rodziców (cz. 1)
- Wykres 64: Problemy w pracy z uczniami ze SPE w opinii rodziców (cz. 2)
- Wykres 65: Problemy w pracy z uczniami ze SPE w opinii rodziców (cz. 3)
- Wykres 66: Problemy w pracy z uczniami ze SPE w opinii rodziców (cz. 4)
- Wykres 67: Problemy w pracy z uczniami ze SPE w opinii rodziców (cz. 5)
- Wykres 68: Deklaracje badanych na temat rozumienia kategorii edukacji włączającej (cz. 1)
- Wykres 69: Deklaracje badanych na temat rozumienia kategorii edukacji włączającej (cz. 2)
- Wykres 70: Deklaracje badanych na temat rozumienia kategorii edukacji włączającej (cz. 3)
- Wykres 71: Deklaracje badanych na temat przekonania dotyczącego uczniów w edukacji
- Wykres 72: Deklaracje badanych na temat przekonania dotyczącego uczniów w edukacji włączającej
- Wykres 73: Deklaracje badanych na temat przekonań dotyczących oceny postrzeganej skuteczności dostosowywania wymagań i form realizacji kształcenia do indywidualnych potrzeb ucznia w kontekście obowiązujących egzaminów końcowych
- Wykres 74: Deklaracje badanych na temat przekonania dotyczącego pomijania uczniów w „normie” w edukacji włączającej
- Wykres 75: Deklaracje badanych na temat przekonania dotyczącego postrzegania potencjału integracji w ramach integracji w edukacji włączającej dla dzieci „w normie”

- Wykres 76: Deklaracje badanych na temat przekonania związanego z brakiem konsultacji z nauczycielami/specjalistami i rodzicami w sprawie wprowadzenia edukacji włączającej
- Wykres 77: Deklaracje badanych na temat wystarczającego poziomu wiedzy i umiejętności nauczycieli do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi
- Wykres 78: Deklaracje badanych na temat nieadekwatnej wiedzy i umiejętności w zakresie pracy z uczniem agresywnym/z trudnościami wychowawczymi
- Wykres 79: Deklaracje badanych na temat przekonań związanych z dostępem nauczycieli do diagnozy
- Wykres 80: Deklaracje badanych na temat przekonań związanych z dostępem nauczycieli do dokumentacji ucznia
- Wykres 81: Deklaracje badanych na temat oceny stopnia niewystarczającej pracy z uczniem zdolnym
- Wykres 82: Deklaracje badanych na temat przekonań związanych z zaangażowaniem rodziców ze SPE
- Wykres 83: Deklaracje badanych na temat przekonań związanych z roszczeniową postawą rodziców wobec nauczycieli
- Wykres 84: Deklaracje badanych na temat przekonań związanych z zobligowaniem rodziców do diagnozy dziecka

Nota o autorkach

dr Kinga Konieczny-Pizoń pracuje na stanowisku adiunkta w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach na Wydziale Nauk Społecznych. Jest również psychoterapeutką w trakcie certyfikacji, asystentką psychodramy oraz praktykiem metody Kids' Skills – „Dam radę” i „Jestem z Ciebie dumny”. Jej doświadczenie zawodowe obejmuje pracę w ośrodkach resocjalizacyjnych oraz w instytucjach świadczących wsparcie rodzinom znajdującym się w kryzysie. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół pedagogiki resocjalizacyjnej, społecznej, w tym środowisk edukacyjnych dzieci z układu ryzyka, oraz edukacji międzykulturowej. Jest autorką jednej monografii naukowej, dwóch rozdziałów w monografiach oraz siedmiu artykułów w czasopismach naukowych. Brała udział w ponad 28 konferencjach polskich i międzynarodowych. Posiada doświadczenie w prowadzeniu warsztatów dla nauczycieli (w tym uczestniczyła w projektach transgranicznych).

dr Karolina Skop jest psychologiem dziecięcym i pedagogiem. Zawodowo związana jest z Uniwersytetem Śląskim w Katowicach, tam też ukończyła studia magisterskie z psychologii i pedagogiki oraz zdobyła tytuł doktora nauk społecznych. Aktualnie kształci się w ramach 4-letniej Szkoły Psychoterapii Dzieci i Młodzieży w Warszawie. Od 2017 r. pracuje jako psycholog z dziećmi i młodzieżą w ośrodkach terapeutycznych, a także we współpracy z placówkami oświatowymi. Jej zainteresowania naukowe obejmują zaangażowanie szkolne i pracę zespołową uczniów w młodszych wiekach szkolnym oraz wprowadzanie elementów gier i zabaw do procesu dydaktycznego. Jest autorką publikacji naukowych, prelegentką na konferencjach krajowych i międzynarodowych. Prywatnie jest mamą pięcioletniego chłopca.

Redakcja i korekta
Olga Nowak

Projekt okładki
Tomasz Tomczuk

Łamanie
Tomasz Kietkowski

Redaktor inicjujący
Paweł D. Radek

Wersją referencyjną publikacji jest wersja elektroniczna.

Publikacja na licencji Creative Commons

Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)



<https://orcid.org/0000-0001-6203-8651>

<https://orcid.org/0000-0002-6646-150X>

Edukacja włączająca w regionie / Kinga

Konieczny-Pizoń, Karolina Skop. – Wydanie I.

– Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu

Śląskiego, 2026

<https://doi.org/10.31261/R.10>

ISBN 978-83-226-4693-9

(wersja elektroniczna)

Wydawca

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego

ul. Jordana 18, 40-043 Katowice

<https://wydawnictwo.us.edu.pl>

e-mail: wydawnictwo@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk. 00,00. Ark. wyd. 00,00. R10

Egzemplarz bezpłatny

ISBN 978-83-226-4693-9



9 788322 646939

Więcej informacji

