

Mariusz Garbiec

Uniwersytet Opolski

ORCID: 0000-0003-3607-1073

<https://doi.org/10.26881/ndps.2025.55/56.08>

Nauczyciele współorganizujący kształcenie jako twórcy inkluzyjnego środowiska edukacyjnego

Realizowana obecnie polityka oświatowa na rzecz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnością, zmierza w kierunku promowania edukacji inkluzyjnej. Istotą tej formy organizacyjnej kształcenia jest integracja uczniów o zróżnicowanych potrzebach z rówieśnikami w ogólnodostępnych szkołach, w których realizowany jest proces dydaktyczny, wychowawczy i terapeutyczny. Zgodnie z obowiązującymi przepisami prawa oświatowego w placówkach tych powinien być zatrudniony nauczyciel współorganizujący proces kształcenia. Został dla niego określony zestaw zadań, a poziom ich realizacji należy uznać za jeden z istotniejszych wyznaczników powodzenia wdrażania edukacji inkluzyjnej. Celem niniejszego opracowania będzie ukazanie opinii nauczycieli współorganizujących kształcenie, dotyczących uwarunkowań i efektywności podejmowanych przez nich działań, które mają na celu tworzenie inkluzyjnego środowiska edukacyjnego, sprzyjającego rozwojowi wszystkich uczniów. Badania sondażowe przeprowadzono na terenie miasta Opole, za pomocą wywiadu kwestionariuszowego w opracowaniu własnym autora, objęto nimi nauczycielki współorganizujące kształcenie w szkołach podstawowych. Uzyskane wyniki pozwalają na stwierdzenie, że przygotowanie formalne respondentek kształtuje się na wysokim poziomie, podobnie jak samoocena własnego przygotowania zawodowego. Podnoszą kompetencje poprzez udział w różnych formach doskonalenia, duże znaczenie przypisują posiadanym umiejętnościom i cechom osobowości. Dostrzegają potrzebę realizacji edukacji włączającej, opisują jej zalety ale też i wady, wykazują się refleksyjnym myśleniem w zakresie wprowadzania koniecznych zmian w celu jej ulepszenia. Do czynników, które kształtują inkluzyjne środowisko edukacyjne, zaliczyły pozytywny klimat zespołu klasowego, rodzaj udzielanego wsparcia i trudności z jakimi się mierzą. Istotne znaczenie ma również podejmowanie i przebieg współpracy z innymi nauczycielami i rodzicami uczniów z niepełnosprawnością oraz warunki do pracy jakie zapewnia placówka edukacyjna.

Słowa kluczowe: inkluzja, nauczyciel współorganizujący kształcenie, środowisko edukacyjne, uwarunkowania, efektywność działań

Co-teaching teachers as creators of an inclusive educational environment

The educational policy currently implemented for students with special educational needs, including those with disabilities, is moving towards the promotion of inclusive education, understood as their integration with peers in mainstream schools, where the didactic, educational, and therapeutic

tic processes are carried out. According to the applicable educational law, such institutions are required to employ a co-teaching teacher. A set of tasks has been defined for this role, and the level of their implementation should be considered one of the most important indicators of the success of inclusive education. The aim of this study is to present the opinions of co-teaching teachers regarding the conditions and effectiveness of their activities, which are intended to create an inclusive educational environment that supports the development of all students. The survey research was conducted in the city of Opole, using a questionnaire interview designed by the author, and included female co-teaching teachers in primary schools. The results obtained indicate that the respondents' formal preparation is at a high level, as is their self-assessment of professional readiness. They improve their competences by participating in various forms of professional development and attach great importance to their skills and personality traits. They recognize the need for inclusive education, describe both its advantages and disadvantages, and demonstrate reflective thinking concerning the introduction of necessary changes to improve it. The factors identified as shaping an inclusive educational environment include a positive classroom climate, the type of support provided and the difficulties encountered, cooperation with other teachers and with the parents of students with disabilities, as well as the working conditions ensured by the educational institution.

Keywords: inclusion, co-teaching teacher, educational environment, conditions, effectiveness of activities

Wprowadzenie

Realizowana obecnie polityka oświatowa na rzecz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnością, zmierza w kierunku promowania edukacji inkluzyjnej. Istotą tej formy organizacyjnej kształcenia jest integracja uczniów o zróżnicowanych potrzebach z rówieśnikami w ogólnodostępnych szkołach, w których jest realizowany proces dydaktyczny, wychowawczy i terapeutyczny. Na wymierne korzyści wynikające z dobrze zorganizowanej edukacji włączającej wskazują wyniki badań naukowych (Chrzanowska 2019; Chrzanowska, Szumski 2019; Janiszewska-Nieścioruk, Zaorska 2014; Korzeniecka-Bondar, Gajdzica 2021; Michell 2016; Zaorska 2020a), gdzie najczęściej podawane są korzyści w aspekcie edukacyjnym, społecznym i ekonomicznym. Zgodnie z obowiązującymi przepisami prawa oświatowego w placówkach tych powinien być zatrudniony nauczyciel współorganizujący proces kształcenia. Uwzględniając podjętą tematykę, kluczowe jest nawiązanie do obowiązującego rodzaju kwalifikacji wymaganych od nauczyciela współorganizującego (zob: Celuch, Czarnocka 2024: 51–56). Wymagały one szerszego omówienia przez autorki, ponieważ obecny stan prawny uwzględnia jeszcze zapisy prawa oświatowego sprzed dnia 3 sierpnia 2019 roku oraz standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, określony w przepisach wydanych na podstawie ustawy z 20 lipca 2018 roku. Dla nauczycieli współorganizujących kształcenie został określony zestaw zadań, a poziom ich realizacji należy uznać za jeden z istotniejszych wyznaczników powodzenia wdrażania edukacji inkluzyjnej. Zadania realizowane przez nauczyciela współorganizującego były już przedmiotem szerokich ana-

liz, podjął je także autor niniejszego opracowania (Garbiec 2022: 180–183), który m.in. podkreślił znaczenie takich obszarów, jak: szczegółowe analizowanie i prowadzenie dokumentacji ucznia; koordynacja działań w zakresie opracowania wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia oraz opracowania indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego i monitorowanie realizacji dostosowań i zaleceń w nim zawartych; prowadzenie wspólnie z innymi nauczycielami (wiodącymi i poszczególnych przedmiotów nauczania) zajęć edukacyjnych i pracy wychowawczej; ustalanie adekwatnych form organizacji pracy, doboru metod nauczania i właściwego doboru środków dydaktycznych; udzielanie bezpośredniej pomocy uczniowi w czasie realizacji zajęć edukacyjnych i wspieranie ucznia w sytuacji, gdy pojawią się trudności w zakresie prawidłowej komunikacji z nauczycielami i rówieśnikami z zespołu klasowego; organizacja spotkań z rodzicami w celu zapoznania ich z ustaleniami dotyczącymi osiągnięć ucznia, napotykanymi trudnościami, zakresu udzielanej pomocy i określenia form współpracy, realizacja działań w zakresie pedagogizacji rodziców, podejmowanie działań w zakresie podnoszenia kwalifikacji poprzez udział w formach doskonalenia. W warunkach edukacji inkluzyjnej istotne są także umiejętności nauczyciela niezbędne do pracy (Zacharuk 2011: 6); na liście tej znalazły się m.in.: umiejętność określenia, jak dostosować zadania do możliwości uczniów; umiejętność stawiania odpowiednich oczekiwań każdemu uczniowi; umiejętność wykorzystania indywidualnych zainteresowań uczniów i ich wewnętrznej motywacji oraz zapewnienie możliwości przeżywania sukcesów; umiejętność rozwiązywania problemów. Należy podkreślić, że za kluczową uznaje się współpracę pomiędzy nauczycielem współorganizującym a pozostałymi nauczycielami (Zaorska 2022: 71b), powinna ona obejmować takie formy, jak: wymiana informacji o uczniu, jego sukcesach lub ewentualnych trudnościach szkolnych, rodzinnych; współpraca przy ewaluacji dostosowanych do możliwości ucznia programów edukacyjnych; współpraca przy tworzeniu dostosowanych do możliwości uczniów programów edukacyjnych; konsultacje i porady; luźne, przypadkowe rozmowy na temat ucznia w przestrzeni szkoły oraz inne formy współpracy, takie jak: projektowanie wspólnej drogi postępowania oraz planowanie konkretnych zachowań i wymagań w stosunku do danego ucznia.

Metodologia badań

Badaniami empirycznymi objęto 25 nauczycieli współorganizujących kształcenie, zatrudnionych w dwóch publicznych szkołach podstawowych, zlokalizowanych na terenie miasta Opole. Były to kobiety w przedziałach wiekowych 25 lat i mniej, 38–43, 44–49 – po 5 badanych; następnie 32–37 lat i 50–55 – po 4,

oraz w przedziale 26–31 lat – 2 respondentki. Wykształceniem wyższym magisterskim legitymowały się 22 badane, pozostałe 3 były studentkami zatrudnionymi na podstawie zgody wyrażonej przez właściwego kuratora oświaty. Status nauczyciela początkującego (stażysta, kontraktowy) – posiadało 12 badanych, nauczyciela mianowanego – 7, nauczyciela dyplomowanego – 6. Najdłuższy staż pracy w przedziale 6–10 lat posiadało 8 respondentek; w przedziale 21–30 – 6; w przedziałach 1–5 lat i 16–20 lat – po 4; staż poniżej 1 roku – zadeklarowały 3 respondentki. Natomiast staż pracy jako nauczyciel współorganizujący kształcenie przedstawia się następująco, najkrótszy staż poniżej 1 roku – wskazało 9 badanych; w przedziałach 1–5 lat i 6–10 – po 7; w przedziałach 16–20 lat i 21–30 – zadeklarowały 2 respondentki.

Badania sondażowe przeprowadzono za pomocą wywiadu kwestionariuszowego w opracowaniu własnym autora. Przed rozpoczęciem badania respondentkom przedstawiono cel badań; zapewniono o anonimowości; zadeklarowano, że uzyskane dane zostaną wykorzystane w opracowaniu naukowym; poinformowano, że badane w każdej chwili mogą odstąpić od udziału w badaniu. Po zakończeniu badań uzyskany materiał został uporządkowany, dokonano selekcji danych uwzględniając sformułowane problemy badawcze. Następnie, wykorzystując metody analizy treści i analizy tematycznej, dokonano opisu i interpretacji zgromadzonych danych, w celu uzyskania odpowiedzi na sformułowane uprzednio problemy badawcze.

Podjęta tematyka badawcza, jaką było tworzenie przez nauczycieli współorganizujących kształcenie inkluzyjnego środowiska edukacyjnego, skłania do doprecyzowania zjawiska w pytaniach szczegółowych:

- I. Jakie jest przygotowanie zawodowe oraz zasoby osobiste nauczycieli współorganizujących kształcenie?
- II. W jaki sposób nauczyciele współorganizujących kształcenie postrzegają założenia edukacji włączającej?
- III. Jakie czynniki nauczyciele współorganizujący kształcenie uznają za determinujące budowanie środowiska inkluzyjnego?

Poniżej zostaną przedstawione wybrane determinanty tworzenia inkluzyjnego środowiska edukacyjnego, określone przez nauczycieli współorganizujących kształcenie, ponieważ ze względu na ograniczone ramy niniejszego artykułu, nie jest możliwe zaprezentowanie uzyskanego materiału badawczego w całości.

Wyniki badań

I. Do istotnych elementów determinujących podejmowanie działań w zakresie budowania inkluzyjnego środowiska edukacyjnego przez nauczycieli współorganizujących kształcenie należy zaliczyć przede wszystkim posiadane przygotowanie zawodowe z zakresu pracy z uczniem z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera. Kluczowe znaczenie ma także podnoszenie kompetencji poprzez udział w różnych formach doskonalenia, refleksyjność w zakresie oceny własnego przygotowania do pracy z uczniem z niepełnosprawnością oraz posiadane umiejętności i cechy osobowości. Szczególnie istotne znaczenie mają także czynniki, jakie zadecydowały o podjęciu pracy zawodowej jako nauczyciel współorganizujący oraz poczucie spełnienia zawodowego.

1. Ustalono, że przygotowanie zawodowe respondentek biorących udział w badaniu jest w dużym stopniu uniwersalne, a związane jest z takimi rodzajami niepełnosprawności jak:

- spektrum autyzmu, w tym zespół Aspergera – 22 wskazania,
- niepełnosprawność intelektualna – 18 wyborów,
- zaburzenia słuchu – 4 wskazania,
- zaburzenia wzroku – 2 wybory.

Natomiast wsparciem respondentki obejmują uczniów, u których zdiagnozowano takie rodzaje niepełnosprawności, jak spektrum autyzmu, w tym zespół Aspergera – 19 odpowiedzi oraz niepełnosprawność sprzężona – 6 odpowiedzi.

W grupie uczniów z niepełnosprawnością sprzężoną wyróżniono:

- uczeń 1 – autyzm, niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim,
- uczeń 2 – autyzm, ADHD,
- uczeń 3 – autyzm, ADHD, zaburzenia słuchu,
- uczeń 4 – autyzm, afazja, zaburzenia wzroku,
- uczeń 5 – autyzm, niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim, zaburzenia wzroku,
- uczeń 6 – autyzm, afazja, zaburzenia wzroku.

Nauczycielki biorące udział w badaniu cechują się dużą uniwersalnością w zakresie posiadanego przygotowania zawodowego, co jest pożądane i konieczne. Obejmują bowiem oddziaływaniami pedagogicznymi i terapeutycznymi uczniów ze sprzężonymi rodzajami niepełnosprawności, a tym samym o zróżnicowanych potrzebach. Podkreślić należy, że jest to grupa uczniów, których liczebność w szkołach znacząco wzrasta.

2. Istotne było także określenie czy respondentki biorące udział w badaniach podejmują aktywność w zakresie uzupełniania swojej wiedzy i doskonalenia umiejętności w zakresie edukacji włączającej. W okresie roku szkolnego 2023/2024 oraz 2024/2025 w różnych formach doskonalenia 12 badanych uczestniczyło wię-

cej niż trzy razy; 8 deklaruje, że były to dwa lub trzy razy, natomiast 4 podejmowały taką aktywność jeden raz, tylko jedna respondentka nie uczestniczyła w żadnej formie doskonalenia. Uzyskane dane pozwalają na stwierdzenie, że respondenci dostrzegają dynamikę zmian zachodzących we współczesnej edukacji. Podejmując działania mające na celu rozwój osobisty i zawodowy, starają się za tymi zmianami podążać. Dokonując samoceny własnego przygotowania zawodowego do realizacji edukacji włączającej, 7 badanych ocenia je jako bardzo dobre, pozostałe 18 stwierdziło, że ocenia je na poziomie dobrym. Szczególnie znaczenie przypisują posiadanej wiedzy, doświadczeniu i świadomości w zakresie potrzeby ciągłego podnoszenia kwalifikacji. Badane nauczycielki wykazują się bardzo dużą refleksyjnością w tym zakresie, ilustrują to wybrane wypowiedzi zamieszczone poniżej.

„Bardzo dobrze oceniam swoje przygotowanie zawodowe. Realizacja edukacji włączającej to nie tylko obowiązek, który wynika z przepisów prawa oświatowego, ale przede wszystkim szacunek, zrozumienie w stosunku do każdego ucznia i jego indywidualnych potrzeb” (nauczyciel dyplomowany, staż pracy jako nauczyciel współorganizujący – 21–30 lat)¹.

„Dobre na obecną chwilę. Dużą wiedzę i doświadczenie zdobyłam w praktyce, także dzięki koleżankom współorganizującym kształcenie, poprzez obserwację ich codziennej pracy” (n. dyplomowany, staż – 21–30 lat).

„Mam dobre przygotowanie do realizacji edukacji włączającej, ciągle doskonalam te umiejętności. Wciąż uzupełniam wiedzę uczęszczając na kursy, szkolenia, czytając artykuły naukowe” (n. mianowany, staż – 11–15 lat).

„Bardzo dobrze, uprzednie, wieloletnie doświadczenie w pracy z dziećmi i dorosłymi z niepełnosprawnością intelektualną ma ogromny wpływ na przygotowanie zawodowe” (n. mianowany, staż – 6–10 lat).

„Swoje przygotowanie oceniam dobrze, natomiast niezbędne jest stałe podnoszenie wiedzy i rozwój umiejętności w tej dziedzinie” (n. początkujący, staż – 1–5 lat).

„Uważam, że jestem dobrze przygotowana, jednak ciągle uczę się nowych rzeczy” (n. początkujący, staż – poniżej 1 roku).

3. Określono także, jaki rodzaj umiejętności powinny posiadać badane, bowiem znacząco determinują one jakość podejmowanych przez nie działań. Były to:

- umiejętność nawiązywania relacji z drugim człowiekiem – 24 wybory,
- umiejętność rozwiązywania konfliktów – 15 wskazań,
- wiedza pedagogiczna – 14 wyborów,
- kompetencje wychowawcze – 13 wskazań,
- odporność na stres – 12 wyborów,

¹ W kolejnych zacytowanych wypowiedziach respondentek, zastosowano skróconą formę zapisu odnoszącą się do cech demograficznych.

- dobra organizacja pracy własnej i komunikatywność – po 11 wskazań,
- aktywne słuchanie – 9 wyborów,
- wysoka motywacja do pracy – 4 wskazania.
- respondenci wskazały także na: „umiejętność pracy pod presją czasu”; „zaangażowanie”; „wrażliwość na potrzeby ucznia, co pozwala na lepsze zrozumienie jego zachowań”; „łatwe dostosowanie się do sytuacji”; „autentyczność”; „umiejętność pracy w stresie, w nieprzewidywalnych i trudnych sytuacjach” – po 1 wyborze.

Przypisując znaczenie przygotowaniu formalnemu, czyli uzyskaniem kwalifikacji, nie sposób pominąć znaczenia jakie przypisywane jest przez respondenci kompetencjom miękkim. Zaprezentowane powyżej dane obrazują ich pełną świadomość, dotyczącą specyfiki wykonywanej pracy i konieczności posiadania pewnych predyspozycji w zakresie umiejętności nawiązania relacji w pracy z drugim człowiekiem; przede wszystkim uczniem, ale też rodzicem i innym nauczycielem.

4. Posiadane cechy osobowości w znaczący sposób determinują realizowane zadania zawodowe oraz stosunek do wykonywanej pracy, według badanych są to:

- cierpliwość i empatia – po 20 wskazań,
- chęć udzielania wsparcia i pomocy – 19 wyborów,
- kreatywność – 12 wskazań,
- umiejętność słuchania i odpowiedzialność – po 10 wyborów,
- wyrozumiałość – 9 wskazań,
- potrzeba podnoszenia kwalifikacji zawodowych – 8 wyborów
- życzliwość – 6 wskazań,
- dyskrecja – 4 wybory,
- sprawiedliwość – 1 wskazanie.

Praca z uczniem posiadającym specjalne potrzeby edukacyjne, w tym z niepełnosprawnością, determinuje konieczność posiadania takich cech osobowości, które będą ułatwiały realizację zadań opiekuńczych i terapeutycznych. Cechy te były przedmiotem analiz prowadzonych na gruncie pedagogiki specjalnej, jak i pedagogii. Za kluczowe uznać należy: empatię, cierpliwość i potrzebę udzielania pomocy innemu człowiekowi, ponieważ tym cechom przypisywane jest znaczenie szczególne.

5. Dokonanie wyboru w zakresie podążania określoną drogą zawodową, jest jednym z istotniejszych jakich dokonuje każdy człowiek w swoim życiu. W obecnej chwili pełnienie roli nauczyciela należy postrzegać bardziej jako pełnienie misji. Kryzys związany z organizacją nauczania, niskimi płacami, negatywnym postrzeganiem w społeczeństwie nie zachęca do podejmowania pracy w tym zawodzie. Istotne zatem jest ustalenie, jakie czynniki determinują podjęcie pracy zawodowej jako nauczyciel współorganizujący. Uzyskane dane wskazują, że do najistotniejszych nadal zaliczyć można wewnętrzną potrzebę udzielania pomocy

innym oraz umiejętność nawiązania kontaktu. Badane nauczycielki wskazywały także na inne czynniki, ilustrują to wybrane wypowiedzi zamieszczone poniżej.

„Bardzo lubię pracę z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ciekawe problemy do rozwiązania, współpraca z wychowawcą” (n. dyplomowany, staż – 21–30 lat).

„Zostałam namówiona przez koleżanki, wolne stanowisko pracy” (n. dyplomowany, staż – 21–30 lat).

„Chęć pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, pedagogizacja rodziców” (n. dyplomowany, staż – 16–20 lat).

„Własne kompetencje, posiadane doświadczenie i wiedza psychologiczno-pedagogiczna” (n. dyplomowany, staż – 1–5 lat).

„Wyszkolenie, wybrałam taki kierunek nie mając pojęcia na co się piszę” (n. mianowany, staż – 16–20 lat).

„Kontakt od dzieciństwa z osobami niepełnosprawnymi oraz osobami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” (n. mianowany, staż – 11–15 lat).

„Chęć udzielania pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wspieranie w ich rozwoju i edukacji po to, aby mieli lepszy start w życiu dorosłym” (n. mianowany, staż – 6–10 lat)

„Dobry kontakt z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych i chęć pomocy takim dzieciom” (n. mianowany, staż – 6–10 lat)

„Chęć poznania od środka edukacji włączającej” (n. początkujący, staż – 1–5 lat).

„Zainteresowanie tematem niepełnosprawności” (n. początkujący, staż – 1–5 lat).

„Zainteresowanie tematem niepełnosprawności” (n. początkujący, staż – 1–5 lat).

„Chęć nabywania nowego doświadczenia” (n. początkujący, staż – poniżej 1 roku).

„Bardzo lubię pracę z dziećmi, jestem elastyczna i nie boję się zachowań ucznia, wiem że daję uczniom poczucie bezpieczeństwa” (n. początkujący, staż – poniżej 1 roku).

6. Spełnienie zawodowe, osiągnięta satysfakcja są istotnym elementem wykonywania każdej pracy. W znaczący sposób determinują chęć do własnego doskonalenia i podejmowania nowych wyzwań, pozwalając uniknąć doświadczenia wszystkich tych czynników, które mogą prowadzić do wypalenia zawodowego. Znaczenie szczególne ma to w pracy nauczyciela, ustalono zatem, że 9 badanych określa się jako osoby zdecydowanie spełnione zawodowo, 15 stwierdziło, że raczej czują się spełnione zawodowo, natomiast jedna respondentka nie odczuwa poczucia spełnienia zawodowego. Próbując znaleźć odpowiedź na pytanie, co wpłynęło na rodzaj deklaracji złożonych przez badane nauczycielki, warto przytoczyć kilka wybranych nauczycielskich wypowiedzi.

„Potrzebuję tylko mądrej współpracy; dodatków do pensji, bardzo mało zarabiamy” (n. dyplomowany, staż – 16–20 lat).

„Praca ta daje mi satysfakcję, a uzyskane efekty utwierdzają mnie w tym przekonaniu” (n. dyplomowany, staż – 16–20 lat).

„Na obecną chwilę tak, jednak jest to bardzo obciążająca praca psychicznie i fizycznie” (n. początkujący, staż – 1–5 lat).

„Uważam, że praca nauczyciela współorganizującego raczej nie jest doceniana” (n. początkujący, staż – 1–5 lat).

„Jestem młodym nauczycielem, widzę sens pracy którą wykonuję” (n. początkujący, staż – poniżej 1 roku).

II. Budowanie inkluzyjnego środowiska edukacyjnego przez nauczycieli współorganizujących kształcenie uwarunkowane jest także osobistymi odczuciami i przekonaniami. Dotyczy to przede wszystkim potrzeby realizacji edukacji włączającej, jej efektywności, zalet i wad oraz refleksyjnego myślenia w zakresie wprowadzania koniecznych zmian w celu jej ulepszenia.

1. Podjęty temat badawczy determinuje ustalenie, jaka jest główna wartość edukacji włączającej. Według badanych respondentek, zawiera się w takich aspektach, jak:

- integracja środowiska szkolnego – 12 wskazań,
- zmiana sposobu myślenia uczniów, nauczycieli i rodziców – 9,
- edukacji ukierunkowanej na ucznia, akceptacji i poznaniu wychowanka – po 7,
- prawie nauki dla wszystkich uczniów – 6,
- korzyści dla wszystkich podmiotów realizowanej edukacji włączającej – 3.

Określono także, że, według respondentek, edukacja włączająca może przyczyniać się do integracji uczniów z niepełnosprawnością z innymi uczniami z zespołu klasowego – 21 wskazań; pozwala na pełną integrację – 3; nie przyczynia się do integracji – 1.

Uzyskane dane pozwalają na twierdzenie, że badane przypisują znaczenie wszelkim podejmowanym działaniom pro-integracyjnym w poszczególnych zespołach klasowych i przestrzeni danej szkoły. Istotne jest, aby w działaniach tych uczestniczyli wszyscy uczniowie i rodzice, ale także nauczyciele. Mają one na celu zmianę myślenia o inkluzji poprzez pryzmat potrzeb i korzyści osiąganых przez wszystkich uczestników tego procesu. Niepokój mogą budzić dane (21 odpowiedzi) sugerujące, że podejmowane działania integrujące uczniów z niepełnosprawnością nie są efektywne w stopniu zadowalającym.

2. Szkoła realizująca założenia edukacji włączającej powinna charakteryzować się pewnymi cechami, które opisują jej przygotowanie oraz realizację założeń teoretycznych. Określając główne cechy, respondentki wskazały na:

- elastyczny system wsparcia dostosowany do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów – 18 wyborów,
- udzielanie wsparcia nauczycielom przez specjalistów zatrudnionych w szkole – 15 wskazań,
- elastyczny program nauczania dopasowany do możliwości wszystkich uczniów – 7 wyborów,
- heterogeniczność grupy uczniów/zespołu klasowego – 4 wskazania,
- lokalizacja placówki w pobliżu miejsca zamieszkania – 3 wybory.
- respondentki wskazały także na: *„doskonaleństwo wszystkich nauczycieli, którzy nie wiedzą jak pracować z uczniami z orzeczeniem”*; *„podejmowanie współpracy ze szkołą specjalną”* – po 1 wskazaniu.

Zauważyć także należy, że w opinii nauczycielek współorganizujących kształcenie, nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej lub nauczanego przedmiotu podczas prowadzenia zajęć dydaktycznych uwzględniają cele edukacji włączającej – 19 wskazań, uwzględniają, ale w niewielkim stopniu – 5, nie uwzględniają – 1.

Wskazane przez badane cechy szkoły realizującej edukację włączającą, ogniskują się na realizacji procesu dydaktycznego i jego dostosowaniu do zindywidualizowanych potrzeb uczniów oraz konieczności wsparcia specjalistycznego dla wszystkich nauczycieli realizujących edukację włączającą. Brakuje natomiast odniesienia do właściwej organizacji przestrzeni w placówce, zabezpieczenia potrzeb w zakresie środków dydaktycznych, zapewnienia realizacji zajęć specjalistycznych przez nauczycieli z odpowiednim przygotowaniem, które również są istotne.

3. Badane, opierając się na dotychczasowych doświadczeniach, zostały poproszone o określenie zalet i wad edukacji włączającej. Do zalet edukacji włączającej zaliczają przede wszystkim korzyści osiągane przez ucznia z niepełnosprawnością, czyli rozwój kompetencji, uspołecznienie, rozwój psychofizyczny. Tym samym marginalizując potrzeby i możliwości pozostałych uczniów w zespole klasowym. W opinii respondentek zalety edukacji włączającej ujawniają się poprzez:

- rozwijanie kompetencji społecznych ucznia – 18 wskazań,
- uspołecznienie ucznia – 17 wyborów,
- wszechstronny psychofizyczny rozwój ucznia – wyrównanie szans edukacyjnych – 12 wskazań,
- osiągnięcie samodzielności przez ucznia – 8 wyborów,
- przeciwdziałanie dyskryminacji – 6 wskazań.

Respondentki wskazały także, że:

„Uczniowie są świadomi, że koledzy i koleżanki z orzeczeniem są różni i ich reakcje mogą być odmienne niż ich własne” (n. dyplomowany, staż – 21–30 lat).

„Jeśli nie zostają naruszone granice uczniów pełnosprawnych, to akceptują trudne sytuacje” (n. mianowany, staż – 11–15 lat).

Do wad edukacji włączającej zaliczają wszelkie stany, działania i sytuacje determinujące funkcjonowanie uczniów z niepełnosprawnością – nieprawidłowa diagnoza, odrzucenie, izolacja, nadmierna koncentracja, zbyt liczne zespoły klasowe. Po raz kolejny pozostali uczniowie, ich potrzeby i odczucia nie zostały uwzględnione. Respondentki wskazują wady, takie jak:

- nieprawidłowa diagnoza potrzeb i możliwości ucznia – 13 wskazań,
- odrzucenie i izolacja ucznia przez grupę w zespole klasowym lub grupę szkolną – 12 wyborów,
- zbyt duża koncentracja na problemach, potrzebach ucznia – 6 wskazań,
- konieczność zatrudnienia nauczycieli współorganizujących, których deficyt jest obserwowalny na rynku pracy – 2 wybory.

Respondentki wskazały także na:

„Zbyt liczne zespoły klasowe, które źle wpływają na funkcjonowanie uczniów z niepełnosprawnościami” (n. dyplomowany, staż – 21–30 lat).

„Zbyt liczne zespoły klasowe, by realnie i skutecznie realizować edukację włączającą i faktycznie pomagać uczniom z orzeczeniem” (n. dyplomowany, staż – 21–30 lat).

„Czasami stereotypowe zachowania ucznia z niepełnosprawnością przeszkadzają innym uczniom” (n. mianowany, staż – 6–10 lat).

„Nadmierne zwracanie uwagi na potrzeby i uczucia rodziców, a nie na uczniów z niepełnosprawnościami” (n. początkujący, staż – 1–5 lat).

4. Analiza uzyskanych wyników pozwala na stwierdzenie, że usprawnienia realizacji edukacji włączającej, respondentki upatrują w podjęciu działań w dwóch obszarach. Pierwszy z nich odnosi się do uczniów – wprowadzenia zmian organizacyjnych, udoskonalenia pracy dydaktycznej i terapeutycznej, właściwej organizacji przestrzeni, zintensyfikowania współpracy z rodzicami. Natomiast drugi obejmuje działania odnoszące się do nauczycieli w zakresie zwiększenia świadomości i wiedzy nauczycieli, podejmowania współpracy pomiędzy nauczycielami, zwiększenie liczby specjalistów. Warto zatem przytoczyć kilka wybranych nauczycielskich wypowiedzi, w celu zobrazowania tego stanu.

„Pedagogizacja rodziców. Większa decyzyjność szkoły, co do sposobu edukacji dziecka” (n. dyplomowany, staż – 21–30 lat).

„Poprawienie/stworzenie właściwej przestrzeni dla ucznia z niepełnosprawnością. Zmiana sposobu wynagradzania, rozliczania godzin pracy nauczyciela” (n. dyplomowany, staż – 21–30 lat).

„Zmniejszenie liczby uczniów w klasach do 10–15” (n. dyplomowany, staż – 21–30 lat).

„Należy wzmocnić współpracę zespołową, motywować nauczycieli do stosowania się do zaleceń w orzeczeniu – mogłoby na to wpłynąć zmniejszenie ilości uczniów w klasie. Indywidualizacja nauczania, zwiększenie świadomości i wiedzy nauczycieli, lepiej dostosować środowisko edukacyjne” (n. mianowany, staż – 11–15 lat).

„Podjęcie szeregu działań na poziomie szkoły: prowadzenie szkoleń i udzielanie wsparcia nauczycielom. Tworzenie przyjaznego środowiska edukacyjnego” (n. mianowany, staż – 6–10 lat).

„Więcej szkoleń dla nauczycieli z zakresu edukacji włączającej. Zwiększenie świadomości dotyczącej funkcjonowania uczniów z niepełnosprawnościami wśród pozostałych uczniów, nie tylko w związku z dniem o tej tematyce” (n. początkujący, staż – 1–5 lat).

„Współpraca nauczycieli wspomagających z wychowawcami i nauczycielami przedmiotu. Działania w zakresie doskonalenia rady pedagogicznej” (n. początkujący, staż – 1–5 lat)

„Zatrudnienie większej liczby specjalistów i nauczycieli współorganizujących. Zwiększenie liczby godzin ponadwymiarowych. Pozwolenie na łatwiejsze przenoszenie ucznia między placówkami w razie potrzeby, jeśli wszystkie dotychczasowe działania przez dłuższy okres nie przyniosły efektów” (n. początkujący, staż – 1 roku).

„Podjęcie działań w zakresie pedagogizacji rodziców” (n. początkujący, staż – poniżej 1 roku).

„Zmniejszenie liczebności uczniów w klasach do 20. Podjęcie nauki przez uczniów wysokofunkcjonujących” (n. początkujący, staż – poniżej 1 roku).

III. Budowanie inkluzji jest determinowane wieloma czynnikami, postrzeganie ich znaczenia i wartościowanie uzależnione jest od przyjętej perspektywy. Zatem istotne będzie ukazanie rodzaju tych czynników, które w perspektywie nauczycieli współorganizujących kształtują inkluzyjne środowisko edukacyjne.

1. Tworzenie pozytywnego klimatu zespołu klasowego jest jednym z najistotniejszych zadań podejmowanych przez nauczycieli. W celu integracji uczniów z orzeczeniem o niepełnosprawności z pozostałymi uczniami z zespołu klasowego, badane realizują zadania skierowane do całego zespołu uczniowskiego. Mają one na celu podniesienie wiedzy i świadomości uczniów dotyczącej niepełnosprawności. Prowadzą także gry i zabawy integracyjne oraz podejmują działania interwencyjne, których charakter jest determinowany bieżącą sytuacją. Obrazują to szczegółowe dane zamieszczone poniżej:

- rozmowa ze wszystkimi uczniami na temat funkcjonowania osób z różnymi niepełnosprawnościami – 24 wskazania,
- ustalenie z nauczycielem prowadzącym działań, jakie można podjąć podczas zajęć dydaktycznych na rzecz integracji zespołu klasowego – 20 wyborów,
- prowadzenie z nauczycielem prowadzącym gier i zabaw integracyjnych – wspieranie rozwoju społecznego uczniów z orzeczeniem podczas zajęć indywidualnych – 18 wskazań,
- organizacja z nauczycielem prowadzącym wydarzeń dla uczniów i ich rodziców ukierunkowanych na rozwijanie wiedzy o osobach z niepełnosprawnościami – 11 wyborów.

Respondentki wskazały także na inne podejmowane działania:

„Często sama bawię się z uczniami z niepełnosprawnością, dzięki czemu inne dzieci też dołączają” (n. dyplomowany, staż – 21–30 lat).

„Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej bardzo zwraca uwagę na integrację, jest to jeden z kluczowych celów do osiągnięcia” (n. mianowany, staż – 11–15 lat).

„Prowadzenie lekcji wychowawczych ukierunkowanych na rozwój kompetencji emocjonalno-społecznych wszystkich uczniów, np.: tematy związane z życzliwością, tolerancją, empatią” (n. mianowany, staż – 11–15 lat).

„Czuwam i interweniuję w interakcje klasowe, pokazuję wyjątkowość ucznia pozostałym uczniom, nie faworyzuję, nie usprawiedliwiam dzieci z orzeczeniami” (n. początkujący, staż – 1–5 lat).

„Podchodzę i pomagam rozwiązać problem/sytuację trudną” (n. początkujący, staż – poniżej 1 roku).

2. Określono także obszary, jakie w opinii badanych są najważniejsze podczas planowania wsparcia uczniów z niepełnosprawnością, wskazano na: wspieranie rozwoju społeczno-emocjonalnego – 21 wyborów; korygowanie i kompensowanie słabych stron ucznia i niwelowanie zachowań dysfunkcyjnych – po 13; uzupełnianie materiału omawianego podczas zajęć dydaktycznych – 3. Zamieszczone poniżej wypowiedzi respondentek potwierdzają konieczność wspierania przede wszystkim rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów, który w ich opinii determinuje rozwój pozostałych funkcji.

„Jeżeli uczeń będzie prawidłowo funkcjonował społecznie i emocjonalnie, to poradzi sobie w innych aspektach” (n. dyplomowany, staż – 21–30 lat).

„Korygowanie słabych stron ucznia pozwala automatycznie na bardziej efektywne przyswajanie materiału, ale i rozwój emocjonalno-społeczny” (n. dyplomowany, staż – 21–30 lat).

„Dla uczniów z orzeczeniem, najważniejsze jest wsparcie emocjonalne” (n. mianowany, staż – 11–15 lat).

„Wsparcie powinno polegać przede wszystkim na wzmacnianiu silnych stron ucznia i pracy nad słabszymi stronami” (n. mianowany, staż – 11–15 lat).

„Najważniejsze jest wyrównywanie szans edukacyjnych, umożliwienie uczniowi jak najlepszego funkcjonowania w klasie, czyli kompetencji społeczno-emocjonalnych, które są słabą stroną ucznia” (n. początkujący, staż – 1–5 lat).

„Wzmacnianie mocnych stron ucznia; brak umiejętności uczniów z radzeniem sobie z emocjami” (n. początkujący, staż – poniżej 1 roku).

3. Kolejnymi czynnikami budującymi inkluzyjne środowisko, jakie zostały określone, są napotykanie w codziennej pracy przez respondentki trudności i wyzwania, do których zaliczają pracę z uczniami oraz trudności organizacyjne i systemowe, a także te związane z działaniami innych nauczycieli. Badane wskazują na:

- trudne zachowania uczniów – 17 wskazań,
- ponoszenie dużej odpowiedzialności za uczniów, którzy wymagają szczególnej opieki – 14 wyborów,

- wynagrodzenie nieadekwatne do posiadanych kwalifikacji i ponoszonej odpowiedzialności – 11 wskazań,
- brak środków dydaktycznych wykorzystywanych w pracy terapeutycznej – 9 wyborów,
- nadmierna ilość wymagań i obowiązków – 5 wskazań,
- brak współpracy w koniecznym zakresie z innymi nauczycielami – 3 wybory.

Według badanych do trudności i wyzwań zaliczyć można także:

„Nieodpowiednie zachowanie, wręcz prowokacja ze strony nauczyciela (przedmiotu) wobec ucznia, który szybko traci panowanie nad sobą” (n. dyplomowany, staż – 21–30 lat).

„Zbyt duża liczba uczniów w zespole klasowym o zróżnicowanych potrzebach” (n. mianowany, staż – 11–15 lat).

„Przeciążenie ogółem obowiązków, spraw do załatwienia, problemami uczniów, które bez wsparcia rodziców, trudno rozwiązać” (n. początkujący, staż – poniżej 1 roku).

Odwołując się do ukazanych powyżej trudności, istotne będzie wskazanie najczęstszych sposobów radzenia sobie respondentek w sytuacjach trudnych, napotykanych w pracy. Najczęściej jest to wsparcie otrzymywane od innych nauczycieli współorganizujących, którzy na bazie podobnych doświadczeń są w stanie udzielić porady i wsparcia emocjonalnego. Zwracają się po pomoc także do specjalistów, którzy mają inne doświadczenia i odmienny punkt widzenia. Badane najczęściej wskazują na takie działania jak:

- rozmowa z innymi nauczycielami współorganizującymi – 15 wskazań;
- konsultacja z pedagogiem szkolnym – 11;
- konsultacja z psychologiem szkolnym i konsultacja z pedagogiem specjalnym – po 9;
- rozmowa z osobą bliską – 6;
- podejmowanie aktywności fizycznej – 5;
- rozmowa z dyrektorem i skierowanie prośby o poradę – 2;
- nie radzę sobie w sytuacjach trudnych – 1.

Respondentki wskazały także na:

„Widzę w tym wyższy cel, powołanie, misję – to mi daje siłę” (n. dyplomowany, staż – 21–30 lat).

„Po pracy pracuję fizycznie, np.: w ogrodzie” (n. dyplomowany, staż – 21–30 lat).

„Rozmowa ze specjalistami z poza placówki” (n. mianowany, staż – 11–15 lat).

„Konsultacje ze szkolnymi specjalistami, którzy oferują fachową pomoc” (n. mianowany, staż – 11–15 lat).

„Rozmowa ze specjalistami z poza placówki” (n. mianowany, staż – 11–15 lat).

4. Za istotny element pełnienia roli nauczyciela współorganizującego uznać należy podejmowanie współpracy z nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej lub

nauczanego przedmiotu. Obejmuje ona realizowanie działań w zakresie organizacji procesu dydaktycznego oraz działania o charakterze wychowawczym i pomocowym. Według respondentek, są to:

- rozwiązywanie codziennych problemów wychowawczych i pomoc w trudnościach edukacyjnych uczniów – po 21 wskazań,
- dostosowanie odpowiednich metod nauczania do potrzeb uczniów oraz wymiana opinii i doświadczeń – po 19 wyborów,
- wspólna obserwacja uczniów – 17 wskazań,
- dzielenie się pomysłami na przeprowadzenia zajęć – 15 wyborów.

Badane wskazały także na:

„Wspólne spotkania indywidualne z rodzicami uczniów” (n. dyplomowany, staż – 21–30 lat).

„Wzajemne wspieranie się w sytuacjach trudnych – działanie jednym frontem” (n. mianowany, staż – 11–15 lat).

„Wspólne prowadzenie dokumentacji; wzajemne udzielanie wsparcia psychicznego” (n. początkujący, staż – poniżej 1 roku).

Znaczenie miało także dokonanie oceny współpracy z nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej lub nauczanego przedmiotu. W opiniach badanych kształtuje się ona na poziomie bardzo dobrym – 17 wyborów i na poziomie dobrym – 8. Uzasadniając dokonany wybór, respondentki wskazały na okazywaną akceptację, stosowanie się do zaleceń, wymianę informacji i spostrzeżeń, efektywną współpracę. Stan ten obrazują wybrane nauczycielskie wypowiedzi.

„Bardzo dobrze się rozumiemy; nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej jest chętny i otwarty do współpracy, słucha wskazówek. Nie ze wszystkimi nauczycielami ta współpraca dobrze się układa. Zawsze najlepiej mi się układa współpraca z nauczycielami klas 1–3” (n. dyplomowany, staż – 21–30 lat).

„Nauczyciel akceptuje i realizuje wskazane przeze mnie zalecenia, wspólnie omawiamy postępy i trudności uczniów szukając złotego środka” (n. dyplomowany, staż – 21–30 lat).

„Nauczyciel stara się wprowadzać do swojej pracy moje sugestie, ale nie zawsze się to finalnie udaje, sprawniej natomiast przebiega wymiana spostrzeżeń z obserwacji” (n. dyplomowany, staż – 21–30 lat).

„Współpracujemy, konsultujemy rodzaje udzielanego wsparcia” (n. mianowany, staż – 11–15 lat).

„Na bieżąco wymieniamy się informacjami uzyskanymi na podstawie obserwacji i doświadczeń” (n. mianowany, staż – 11–15 lat).

„Moja współpraca jest na wysokim poziomie, nauczyciel słucha moich wskazówek, wspiera mnie, dzieli się swoim doświadczeniem. Potrafimy wspólnie współpracować rozwiązując konflikty i przede wszystkim konstruktywnie rozmawiać. Każdemu życzę takiej osoby do współpracy” (n. początkujący, staż – 1–5 lat).

„Staramy się rozumieć wzajemnie, wspierać i dążyć do współpracy by lepiej wspierać uczniów” (n. początkujący, staż – poniżej 1 roku).

5. W budowaniu inkluzyjnego środowiska edukacyjnego, duże znaczenie przypisuje się współpracy podejmowanej z rodzicami uczniów z niepełnosprawnością. Respondentki deklarują pełną satysfakcję – 15 odpowiedzi, natomiast pozostałe badane – 10, określają ją jako raczej zadowalającą. W celu osiągnięcia znaczących celów edukacyjnych i terapeutycznych wymagana jest stała współpraca z rodzicami w celu pozyskiwania informacji o stanie zdrowia dziecka i przekazywania im zaleceń do pracy w domu, jeśli taka jest możliwa, czy też konieczna. Dla rodziców istotne będzie uzyskiwanie informacji o funkcjonowaniu dziecka w placówce, uzyskiwanie informacji o postępach i występujących sytuacjach trudnych. Respondentki zadowolone z podejmowanej współpracy z rodzicami umotywowały następująco:

„Współpracują, mamy stały kontakt, słuchają moich rad i zaleceń” (n. dyplomowany, staż – 21–30 lat).

„Jesteśmy w stałym nieutrudnionym kontakcie, jestem przekonana ze realizują zalecenia”; „stały kontakt, wspólna wymiana informacji na temat dziecka” (n. mianowany, staż – 11–15 lat).

„Współpraca na wysokim poziomie; jestem w stałym kontakcie z rodzicami poprzez e-dziennik, a także w czasie indywidualnych spotkań” (n. mianowany, staż – 11–15 lat).

„Mam stały kontakt z rodzicami, ich wsparcie i pomoc” (n. mianowany, staż – 6–10 lat).

„Rodzice odpowiadają na podjęcie każdego kontaktu przez nauczyciela, konsultują problemy, wspólnie szukamy rozwiązań” (n. początkujący, staż – 1–5 lat).

Podkreślić należy, że w świetle uzyskanych wyników, rodzice okazują bezwarunkowe wsparcie dla podejmowanych przez nauczycieli współorganizujących działań edukacyjno-terapeutycznych (25 odpowiedzi). Dotyczy ono stosowania się do porad i udzielanych wskazówek, realizacji zaleceń i sugerowanych form terapii, aktywnego udziału rodziców w procesie edukacji i terapii. Poniżej cytowano wybrane wypowiedzi respondentek odnoszące się do tego zagadnienia.

„Zawsze słuchają moich wskazówek, dotyczących pracy z dzieckiem w domu. Stosują ustalone zasady w domu” (n. dyplomowany, staż – 21–30 lat).

„Wspólnie omawiamy podejmowane działania, metody i efekty” (n. dyplomowany, staż – 21–30 lat).

„Uczniowie realizują zalecane formy terapii w szkole i poza nią” (n. dyplomowany, staż – 16–20 lat).

„Zazwyczaj tak, mają zaufanie i widzą efekty podejmowanych działań” (n. dyplomowany, staż – 16–20 lat).

„Rodzice często sugerują nowe propozycje działań” (n. mianowany, staż – 11–15 lat).

„Aktywny udział w spotkaniach, na których omawiane jest WOPFU, wymiana informacji dotyczących sytuacji zdrowotnej i emocjonalnej dziecka” (n. mianowany, staż – 6–10 lat).

„Większość decyzji, a także sytuacje trudne konsultuję z rodzicami, przedstawiam również pozytywne strony ucznia” (n. mianowany, staż – 6–10 lat).

„Wspólnie konsultujemy i realizujemy działania poprawiające funkcjonowanie ucznia” (n. początkujący, staż – 1–5 lat).

„Na prośby nauczyciela przeprowadzają rozmowy z dzieckiem, kontrolują jego pracę w domu” (n. początkujący, staż – 1–5 lat).

6. Respondentki biorące udział w badaniach dokonały także oceny warunków jakie zapewnia szkoła uczniom z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, do efektywnej edukacji i podejmowanych działań terapeutycznych. Jako zdecydowanie dobre określa je 8 badanych; jako dobre, ale wymagające udoskonaleń – 16; natomiast jako zdecydowanie złe – 1 respondentka. W świetle uzyskanych odpowiedzi za istotne uznaje się ustalenie, jakiego rodzaju obszary wymagają wprowadzenia zmian. Za konieczne uznaje się podjęcie działań w zakresie dostosowania placówki do potrzeb uczniów, zabezpieczenia pomocy dydaktycznych, uzupełnienia wiedzy nauczycieli, zatrudnienia większej liczby specjalistów. Respondentki wskazały na:

- dostosowania przestrzeni szkoły do potrzeb uczniów z niepełnosprawnością ruchową – 12 wskazań,
- uzupełnienie wiedzy wszystkich nauczycieli w zakresie funkcjonowania społeczno-emocjonalnego uczniów z poszczególnymi rodzajami niepełnosprawności i zwiększenie finansowania przeznaczonego na zakup pomocy dydaktycznych uwzględniających specyfikę pracy z uczniem z danym rodzajem niepełnosprawności – po 10 wyborów,
- zintensyfikowanie działań ukierunkowanych na integrację uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego z pozostałymi uczniami w zespole klasowym i w szkole – 5 wskazań,
- wystarczające zatrudnienie specjalistów udzielających pomocy psychologiczno-pedagogicznej – 3 wybory,
- wystarczające zatrudnienie nauczycieli współorganizujących kształcenie, brak konieczności dzielenia etatu i wspierania więcej niż jednego ucznia – 2 wskazania.

Za istotne badane uznały także:

„Zbyt liczne zespoły klasowe” (n. dyplomowany, staż – 16–20 lat).

„Mała liczba sal do prowadzenia zajęć specjalistycznych” (n. dyplomowany, staż – 16–20 lat).

„Brak przestrzeni na zajęcia specjalistyczne, brak własnej sali dla danej klasy” (n. mianowany, staż – 11–15 lat).

„Brak odpowiedniej przestrzeni w klasach, brak odpowiednich pomieszczeń do realizacji rewalidacji” (n. mianowany, staż – 6–10 lat).

„Brak sali wyciszeń, za mało słuchawek” (n. początkujący, staż – 1–5 lat).

„Niewystarczająca infrastruktura, brak wystarczającej ilości sal na zajęcia indywidualne” (n. początkujący, staż – poniżej 1 roku).

Wnioski i dyskusja wyników

Zaprezentowane powyżej dane uprawniają do sformułowania wniosków, które będą odpowiedzią na postawione pytania badawcze.

Pierwsze z pytań brzmiało: jakie jest przygotowanie zawodowe oraz zasoby osobiste nauczycieli współorganizujących kształcenie? Uzyskane wyniki badań pozwalają na stwierdzenie, że przygotowanie zawodowe respondentek biorących udział w badaniu obejmuje szeroki zakres przygotowania z zakresu pedagogiki specjalnej. Pozwala ono nie tylko na pracę z uczniem ze spektrum autyzmu, ale także z innymi rodzajami niepełnosprawności, takimi jak: niepełnosprawność intelektualna, zaburzenia słuchu i zaburzenia wzroku. Badane zadeklarowały, że obejmują wsparciem także uczniów z niepełnosprawnością sprzężoną, zatem dodatkowe kwalifikacje i umiejętności w ich codziennej pracy są jak najbardziej pożądane. Mają świadomość, że rola jaką pełnią, wymaga rozszerzania wiedzy i umiejętności poprzez udział w różnych formach doskonalenia, które podejmują. Dokonując samoceny własnego przygotowania zawodowego, wykazały się bardzo dużą refleksyjnością. Respondentki uwzględniły konieczność ciągłego doskonalenia warsztatu pracy i elastyczności w zakresie zaspokajania zróżnicowanych potrzeb uczniów z niepełnosprawnością i organizacją procesu dydaktycznego, wychowawczego i terapeutycznego. W pełnieniu roli zawodowej istotne są także zasoby osobiste respondentek, za kluczowe uznały: umiejętność nawiązywania relacji z drugim człowiekiem, umiejętność rozwiązywania konfliktów, wiedzę pedagogiczną, kompetencje wychowawcze, odporność na stres, dobrą organizację pracy własnej i komunikatywność. Natomiast do pożądanych cech osobowości zaliczyły: cierpliwość i empatię, chęć udzielania wsparcia i pomocy, kreatywność, umiejętność słuchania i odpowiedzialność. Spełnienie zawodowe jest istotnym elementem wykonywania każdej pracy, ponieważ satysfakcja z wykonywanej pracy i wymierne osiągnięcia determinują podejmowanie kolejnych działań i wyzwań zawodowych. Respondentki określiły się jako osoby zdecydowanie spełnione zawodowo – 9 badanych, natomiast 15 stwierdziło, że raczej czują się spełnione

zawodowo. To bardzo istotne deklaracje, ponieważ w pracy z uczniem z niepełnosprawnością na wymierne efekty trzeba pracować długo, wkładając duży wysiłek, co może zniechęcać do wykonywanej pracy. Ważnym zagadnieniem było także określenie jakiego rodzaju motywów determinowały podjęcie pracy zawodowej jako nauczyciel współorganizujący. Analiza wypowiedzi badanych pozwala na stwierdzenie, że predyspozycje, chęć niesienia pomocy czy też poczucie pełnienia misji, determinują wybór ścieżki zawodowej. Uzyskany w toku badań obraz wysokich kwalifikacji i samooceny kompetencji nauczycieli współorganizujących jest zbieżny z akcentowaną w literaturze przedmiotu rolą profesjonalizacji i ciągłego doskonalenia w inkluzji. Chrzanowska i Szumski podkreślają, że to właśnie kompetencje pedagogiczne, elastyczność dydaktyczna i gotowość do uczenia się stanowią warunek skutecznego różnicowania zadań i oczekiwań wobec uczniów o zróżnicowanych potrzebach (2019: 54–61). Zestaw deklarowanych przez badane zasobów osobistych, takich jak: empatia, cierpliwość, odporność na stres, komunikatywność, dobrze koresponduje z katalogiem umiejętności niezbędnych w klasie włączającej (Zacharuk 2011: 2–7). Jednocześnie warto zauważyć, że może zaistnieć powstanie „luki praktycznej” polegającej na tym, że wysoka samoocena kompetencji może maskować potrzeby dalszej specjalizacji w pracy z uczniami ze sprzężonymi niepełnosprawnościami. Obszar ten literatura identyfikuje jako szczególnie wymagający interdyscyplinarnego wsparcia (Celuch, Czarnocka 2024: 51–56).

Pytanie drugie dotyczyło kwestii w jaki sposób nauczyciele współorganizujących kształcenie postrzegają założenia edukacji włączającej. Na podstawie uzyskanych danych empirycznych uznać należy, że główna wartość edukacji włączającej według badanych zawiera się w zmianie sposobu myślenia o szkole przez uczniów, nauczycieli i rodziców. To przede wszystkim edukacja ukierunkowana na ucznia, jego akceptację i poznanie oraz prawo nauki dla wszystkich uczniów w najdogodniejszej formie organizacyjnej. Zatem edukacja włączająca może znacząco przyczyniać się do integracji uczniów z niepełnosprawnością z innymi uczniami z zespołu klasowego lub pozwala na pełną integrację. Głównymi cechami szkoły realizującej założenia edukacji włączającej był według badanych elastyczny system wsparcia, dostosowany do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów. To także udzielanie wsparcia nauczycielom przez specjalistów zatrudnionych w szkole, elastyczny program nauczania dopasowany do możliwości wszystkich uczniów, heterogeniczność grupy uczniów/zespołu klasowego, lokalizacja placówki w pobliżu miejsca zamieszkania. Postawy badanych wobec edukacji włączającej są generalnie afirmatywne, co potwierdzają wcześniejsze wyniki badań nad postawami i korzyściami inkluzji w wymiarze edukacyjnym i społecznym (Chrzanowska 2019: 44–53; Janiszewska-Nieścioruk, Zaorska 2014: 9–28). Krytyczne uwagi respondentek, dotyczące między innymi zbyt licznych zespo-

łów klasowych, niedostatków w zakresie infrastruktury i niekiedy ograniczonej gotowości do podejmowania działań przez część nauczycieli przedmiotowych, wpisują się w opisywane w literaturze napięcie między ideą a warunkami organizacyjnymi szkoły. Skuteczną realizację standardów inkluzji warunkuje bowiem polityka instytucjonalna i kultura współpracy (Zaorska 2022b: 66–76; Celuch, Czarnocka 2024: 51–56).

Trzecie z pytań miało brzmienie: Jakie czynniki nauczyciele współorganizujący kształcenie uznają za determinujące budowanie środowiska inkluzyjnego? Wyniki uzyskane w toku badań pozwalają na stwierdzenie, że inkluzyjne środowisko edukacyjne, w perspektywie nauczycieli współorganizujących, jest tworzone przez takie czynniki, jak pozytywny klimat zespołu klasowego, a tym samym rodzaj działań integracyjnych podejmowanych przez nauczycieli w celu jego stworzenia. Za istotny uznają także rodzaj, częstotliwość i efektywność wsparcia udzielanego uczniom z niepełnosprawnością. Ich działania są determinowane napotykanymi w swojej codziennej pracy trudnościami i wyzwaniem, a także umiejętnością radzenia sobie z nimi. Kluczowe znaczenie przypisują podejmowaniu współpracy z nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej lub nauczanego przedmiotu, obejmującej rodzaj działań, poziom porozumienia i wypracowanie wspólnej wizji takiego poprowadzenia dziecka, aby osiągnąć jak najlepsze efekty. Znaczący jest także poziom satysfakcji ze współpracy z rodzicami i uzyskanie ich bezwarunkowego wsparcia w realizowanym procesie edukacji, wychowania i terapii. Respondentki biorące udział w badaniu dokonały także oceny warunków, jakie zapewnia szkoła uczniom z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. Oceniły je jako stosunkowo dobre, wymagają one jednak ulepszenia we wskazanych przez nie obszarach. W odniesieniu do czynników budowania środowiska inkluzyjnego, na plan pierwszy wychodzi pozytywny klimat klasy, systemowe współdziałanie nauczycieli oraz partnerstwo z rodzicami. To wnioski spójne z ujęciem współpracy jako „mechanizmu spinającego” indywidualizację i spójność oddziaływań (Zaorska 2022b: 66–76) oraz z opisem ról i zadań nauczyciela współorganizującego, które zakładają ścisłą koordynację działań między nauczycielami i specjalistami (Garbiec 2022: 173–187). Jednocześnie wskazywane przez badane bariery, takie jak niedobór specjalistów, brak sal do pracy indywidualnej, przeciążenie obowiązkami, pokazują, że skuteczność działań nauczyciela współorganizującego zależy od decyzji organizacyjnych dyrekcji i dostępności zasobów, warunek ten podkreślają także opracowania systemowe (Chrzanowska, Szumski 2019: 54–61; Celuch, Czarnocka 2024: 51–56).

Konkludując, uznać należy, że uzyskane wyniki badań wzmacniają tezę, że kompetentny i refleksyjny nauczyciel współorganizujący jest katalizatorem inkluzji, lecz jego oddziaływanie musi być osadzone w sprzyjającej infrastrukturze, kulturze współpracy i polityce szkoły. Implikacją praktyczną jest więc jednocze-

sne inwestowanie w rozwój jego kompetencji, ze szczególnym naciskiem na sprzężone niepełnosprawności, wzmocnienie zespołów specjalistycznych oraz modyfikację warunków organizacyjno-przestrzennych szkoły (Chrzanowska, Szumski 2019: 54–61; Zaorska 2022b: 66–76). Tak rozumiana synergia jednostkowych zasobów i rozwiązań systemowych zwiększa prawdopodobieństwo trwałej poprawy jakości edukacji włączającej.

Implikacje dla praktyki

Analiza uzyskanych wyników badań pozwala na sformułowanie zaleceń jakie należy wdrożyć w praktyce, aby doskonalić działania w zakresie budowania inkluzyjnego środowiska edukacyjnego, dotyczą one:

- konieczności podejmowania dalszych działań w zakresie podnoszenia kwalifikacji i kompetencji nauczycieli współorganizujących kształcenie w zakresie pedagogiki specjalnej i jej subdyscyplin. Będą oni mogli cechować się większą uniwersalnością pozwalającą na objęcie oddziaływaniami pedagogicznymi i terapeutycznymi uczniów ze sprzężonymi rodzajami niepełnosprawności, a tym samym o zróżnicowanych potrzebach;
- zintensyfikowania udzielania wsparcia nauczycielom współorganizującym kształcenie przez szkolny zespół psychologiczno-pedagogiczny oraz innych nauczycieli współorganizujących, obejmującego poradnictwo w zakresie diagnozy, rozwiązań metodycznych, działań wychowawczych. Wsparcie to powinno także obejmować sferę emocjonalną nauczyciela w sytuacjach, kiedy mierzy się z trudnościami;
- podejmowanie kompleksowych działań przez nauczycieli współorganizujących kształcenie i włączanie do nich wszystkich nauczycieli, mających na celu budowanie pozytywnego klimatu w zespołach klasowych i przestrzeni szkoły. Budowanie u wszystkich uczniów postawy akceptacji, zrozumienia, otwartości, chęci niesienia pomocy. Włączanie rodziców uczniów pełnosprawnych w życie klasy i szkoły w celu przełamania barier mentalnych;
- wzbogacenie bazy metodycznej dla wszystkich nauczycieli realizujących zajęcia dydaktyczne z uczniem z niepełnosprawnością, a w szczególności zabezpieczenie środków dydaktycznych uwzględniających rodzaj niepełnosprawności ucznia. Wygospodarowanie pomieszczeń z przeznaczeniem na gabinety do realizacji pracy indywidualnej i terapii oraz sali wyciszeń. Dokonanie właściwej aranżacji przestrzeni w salach lekcyjnych i budynku szkoły z uwzględnieniem potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami.

Bibliografia

- Celuch M., Czarnocka M. (2024), *Nauczyciel wspomagający w szkole, przedszkolu, ośrodku*, Wiedza i Praktyka sp. z o.o.
- Chrzanowska I. (2019), *Postawy wobec edukacji włączającej – jakie skutki?* [w:] I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Wydawnictwo FRSE, 44–53.
- Chrzanowska I., Szumski G. (2019), *Kompetencje zawodowe – jakie wyzwania?* [w:] I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Wydawnictwo FRSE, 54–61.
- Garbiec M. (2022), *Zadania nauczyciela współorganizującego proces kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami w szkole realizującej edukację inkluzyjną* [w:] A. Borzęcka, A. Michalkiewicz-Gorol, A. Twaróg-Kanus (red.), *Nauczyciel-uczeń w przestrzeniach życia i edukacji. Dobre praktyki*, t. 2, Wydawnictwo LIBRON-Filip Lohner, 173–187.
- Janiszewska-Nieścioruk Z., Zaorska M. (2014a), *Prowłaczające zmiany w systemie polskiej edukacji – nowe możliwości, ograniczenia i wyzwania*, *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 4: 9–28.
- Korzeniecka-Bondar A., Gajdzica Z. (red.). (2021), *Czasoprzestrzeń szkoły. Co warto wiedzieć o czasie i przestrzeni szkoły*, Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Michell D. (2016), *Sprawdzone metody w edukacji specjalnej i włączającej. Strategie nauczania poparte badaniami*, Wydawnictwo Harmonia Universalis.
- Zacharuk T. (2011), *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, *Meritum*, 1(20): 2–7.
- Zaorska M. (2022a), *Poglądy na temat integracji społecznej i edukacji integracyjnej różnych uczestników życia szkolnego*, *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 2(48): 29–45.
- Zaorska M. (2022b) *Współpraca nauczycieli oraz nauczycieli specjalistów kontekście efektywności edukacji włączającej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 2: 66–76.