

Anna Ozga

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

## Nauczyciele szkoły ogólnodostępnej wobec różnorodnych potrzeb edukacyjnych uczniów – doświadczane trudności a źródła wsparcia

Artykuł przedstawia wyniki badań 152 nauczycieli szkół podstawowych, których celem było poznanie sytuacji trudnych wynikających z realizacji różnorodnych potrzeb edukacyjnych uczniów, a także ocen wsparcia zawodowego respondentów. Istotę tekstu stanowi analiza zależności korelacyjnych między analizowanymi zmiennymi. Uzyskane wyniki pokazują niewielką zależność między natężeniem trudności deklarowanych przez nauczycieli i oceną możliwości uzyskania wsparcia zawodowego, jego dostępności i efektywności.

Słowa kluczowe: różnorodne potrzeby edukacyjne uczniów, sytuacje trudne w pracy nauczyciela, wsparcie dla nauczycieli

## Ordinary school teachers facing various educational needs of students – experienced difficulties and sources of support

The article presents the results of surveys carried out among 152 primary school teachers, the aim of which was to learn about difficult situations experienced while fulfilling various educational needs of students as well as about professional support offered to the respondents. The essence of the text is the analysis of correlation relationships among the analysed variables. The obtained results show a slight correlation between the intensity of difficulties declared by the teachers and the assessment of the possibility of obtaining professional support, its availability and effectiveness.

Keywords: various educational needs of students, difficult situations in teaching, teacher support

## Wprowadzenie

Dynamiczne przemiany społeczno-kulturowe oraz cywilizacyjne wymuszają dziś inny kształt polskiej szkoły. Raport Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji napisany przez Jacques'a Delorsa (1996) formułuje cztery filary, na których edukacja powinna się opierać. Zasady te to: „uczyć się, aby wiedzieć”, „uczyć się, aby działać”, „uczyć się, aby być”, „uczyć się, aby żyć wspólnie”. Współcześnie

mocno krytykuje się edukację transmisyjną (Klus-Stańska 2012), natomiast wielki renesans przeżywa konstruktywistyczna teoria rozwoju intelektualnego człowieka. Ponadto program UNESCO – Education for All<sup>1</sup> – kreśli wizję szkoły dla wszystkich, uwzględniającą w edukacji różnorodność uczących się, wspieranie uczenia się i odpowiadanie na indywidualne potrzeby uczniów. Oczywiście jest, że to od kompetencji nauczycieli zależy, na ile szkoły będą w stanie sprostać nowym wyzwaniom (Dróżka 2004: 70). By jak najlepiej wykonywać swoje zadania, muszą nieustannie poszerzać własną wiedzę, doskonalić warsztat pracy, a także poszukiwać skuteczniejszych możliwości dotarcia do podopiecznych (Day 2008). Część nowych wyzwań, a także oczekiwań kierowanych pod adresem nauczycieli może stanowić dla nich sytuacje trudne<sup>2</sup>, do czego sami zainteresowani nie zawsze się przyznają, ponieważ otwarte mówienie o trudnościach nie jest w tym zawodzie ani zbyt popularne, ani dobrze widziane (Bidziński 2015; Gajdzica 2011). Prawo oświatowe gwarantuje nauczycielom wsparcie, którego źródłem mogą być szkolni specjaliści, pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznych, placówek doskonalenia nauczycieli, bibliotek pedagogicznych, a także organizacji pozarządowych oraz instytucji działających na rzecz rodziny (Cybulska, Derewlana, Kacprzak, Pęczek 2017).

Rozumiejąc jak istotna jest rola i działania nauczycieli na rzecz uczniów o różnorodnych, w tym także specjalnych potrzebach edukacyjnych, zależność między obszarami doświadczanych przez nich trudności oraz zawodowego wsparcia uczyniono przedmiotem naukowych analiz.

## Założenia metodologiczne podjętych badań

W tekście zaprezentowano wybrane wyniki badań zrealizowane przez zespół pracowników z Zakładu Wspomagania Rozwoju i Edukacji Dziecka Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach w ramach projektu: *Realizacja specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów drugiego etapu edukacji w województwie świętokrzyskim – zadania szkoły i rodziny* finansowanego z badań statutowych. W większości nie były one jeszcze publikowane.

<sup>1</sup> <https://en.unesco.org/gem-report/report/2015/education-all-2000-2015-achievements-and-challenges> [dostęp: 15.07.2020].

<sup>2</sup> T. Tomaszewski uznaje, że sytuacja to skomplikowany układ obejmujący całokształt związków między konkretnym człowiekiem o określonych cechach fizjologicznych i psychicznych, a otaczającym go światem. Gdy zadania (cele), czynności, warunki środowiskowe i kompetencje człowieka są zharmonizowane mówi o sytuacji normalnej, natomiast gdy naruszona jest równowaga między nimi – mówi o sytuacji trudnej. Autor ten wśród typów sytuacji trudnej wymienia: depryzację, przeciążenie, utrudnienie, konflikt, zagrożenie.

W badaniach przyjęto problem badawczy: Czy istnieje związek między oceną nasilenia trudności doświadczanych przez nauczycieli w pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych a subiektywną oceną wsparcia zawodowego? Na podstawie literatury przedmiotu przyjęto, że nauczyciele realizujący specjalne potrzeby edukacyjne uczniów, a także kształcenie specjalne dla uczniów posiadających orzeczenie, doświadczają szeregu sytuacji trudnych i w związku z tym potrzebują w swojej pracy wsparcia. Przyjęto hipotezę: im większe nasilenie trudności w pracy respondentów, tym większe jest ich zapotrzebowanie na wsparcie zawodowe. Ponadto przyjęto, że im wyższy dostęp do zawodowego wsparcia i zadowolenie z niego, tym mniejszego nasilenia trudności doświadczają nauczyciele.

Aby zweryfikować tę hipotezę przeanalizowano wskazania nauczycieli, dokonywane na obszernym zbiorze trudności. Wśród nich znalazły się: duża zmienność rozwiązań organizacyjno-prawnych w szkole, zbyt rozbudowany sposób dokumentowania działań, duża liczebność zespołów klasowych, niewystarczające kompetencje innych nauczycieli w zakresie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, utrudniona współpraca z rodzicami uczniów, z innymi nauczycielami, ze specjalistami na terenie szkoły (pedagog) i spoza szkoły (poradnia), duże zróżnicowanie indywidualnych potrzeb uczniów, mała przewidywalność efektów podejmowanych działań, obecność niezależnych od badanych czynników wpływających na funkcjonowanie ucznia w szkole, ograniczony czas na zajęciach na realizowanie indywidualnych potrzeb uczniów, utrudniona integracja ucznia ze SPE w zespole klasowym, sprzeczne oczekiwania ze strony rodziców uczniów i dyrektora, wielość zadań w pracy nauczyciela, obawa o negatywną ocenę działań pomocowych podejmowanych wobec ucznia; wątpliwości, którego ucznia potrzeby są w danym czasie ważniejsze, poczucie osamotnienia w realizacji potrzeb uczniów; obawa, że nie sprostą się wymaganiom zawodowym, ocena pracy tylko przez pryzmat wyników uzyskanych przez uczniów, a nie podejmowanego wysiłku, brak czasu na lekcji wynikający z konieczności realizacji programu dydaktycznego ze wszystkimi uczniami. Respondenci posługiwali się pięciostopniową skalą, w której 1 – oznaczał zupełny brak trudności, a 5 – bardzo poważne trudności.

Kolejną zmienną wyróżnioną w badaniach jest subiektywna ocena wsparcia zawodowego. Uczestniczący w projekcie nauczyciele analizowali zapotrzebowanie na wsparcie, a także jego dostępność i efektywność. Te trzy wymiary wsparcia szacowali w kontekście udzielających go podmiotów, takich jak: pedagog szkolny, pedagog specjalny, pedagog terapeuta, psycholog szkolny oraz szkolny logopeda, inny nauczyciel, wychowawca świetlicy szkolnej, nauczyciel wspomagający, asystent nauczyciela, asystent ucznia z niepełnosprawnością, dyrektor szkoły, rodzic ucznia, pielęgniarka szkolna, a także lekarz. Rozważano również wsparcie udzielane przez profesjonalistów zatrudnionych w poradni psychologiczno-

pedagogicznej, mianowicie psychologa, pedagoga oraz logopedę. Badani posługiwali się pięciostopniową skalą, w której cyfra 1 oznaczała odpowiednio brak potrzeby, niską dostępność i efektywność wsparcia; natomiast cyfra 5 – bardzo dużą potrzebę, pełną dostępność oraz pełną efektywność wsparcia.

W badaniach sondażowych uczestniczyło 152 nauczycieli szkół podstawowych realizujących dydaktykę w klasach IV, V i VI w 39 szkołach województwa świętokrzyskiego. Wykorzystano w nich ankietę on-line.

Aby odpowiedzieć na przyjęty problem badawczy, wykonano analizę korelacji nieparametrycznej rho-Spearmana. Przeanalizowano w sumie 1071 par zmiennych (po 357 dla związku trudności z zapotrzebowaniem, dostępnością i efektywnością wsparcia). Analiza statystyczna ujawniła 69 istotnych statystycznie zależności ( $p < 0,05$ ) dla zapotrzebowania na wsparcie, 74 – dla jego dostępności oraz 60 dla efektywności. W dalszej części tekstu najciekawsze z nich zostaną szczegółowo zaprezentowane.

## Prezentacja wyników badań własnych

W pierwszej części tekstu zostaną krótko przedstawione wyniki dotyczące subiektywnej oceny trudności oraz wsparcia w pracy nauczycieli, a dopiero w dalszej kolejności analizy korelacyjne tych dwóch zmiennych.

## Sytuacje trudne w pracy z uczniami ze SPE w opiniach nauczycieli

Badania ujawniły, jakie jest nasilenie trudności odczuwanych przez nauczycieli realizujących kształcenie specjalne oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczną dla uczniów (tab. 1).

Biorąc pod uwagę, że nauczyciele wykorzystywali skalę od 1 do 5, trzeba zauważyć, że nie ujawnili oni bardzo poważnych trudności w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – trudności te mają natężenie niskie i średnie. Nasilenie nieco powyżej średniej dotyczy takich trudności, jak: zbyt rozbudowany sposób dokumentowania działań, wielość zadań w pracy nauczyciela, brak czasu na lekcji wynikający z konieczności realizacji programu dydaktycznego ze wszystkimi uczniami, ograniczony czas na zajęciach na realizowanie indywidualnych potrzeb uczniów oraz występowanie niezależnych od nauczyciela czynników wpływających na funkcjonowanie ucznia w szkole. Stosunkowo najmniej trudności sprawia nauczycielom współpraca z innymi dydaktykami, a także szkolnymi specjalistami. Towarzyszy im raczej niskie poczucie osamotnienia w realizacji potrzeb uczniów.

Tabela 1. Nasilenie trudności, których doświadczają nauczyciele w pracy z uczniami ze SPE

Trudności w pracy nauczycieli	Procent respondentów deklarujących określone nasilenie trudności						Średnia	Odchylenie standardowe
	B	1	2	3	4	5		
Duża zmienność rozwiązań organizacyjno-prawnych w szkole	2,0	21,1	16,4	30,9	25,7	3,9	2,74	1,18
Zbyt rozbudowany sposób dokumentowania działań	1,3	7,2	13,2	23,0	30,3	25	3,52	1,21
Duża liczebność zespołów klasowych	2,0	30,9	15,1	14,5	16,4	21,1	2,81	1,56
Niewystarczające kompetencje innych nauczycieli w zakresie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej	2,0	38,2	27,6	27,0	4,5	0,7	2,00	0,96
Utrudniona współpraca z rodzicami uczniów	2,6	14,5	28,3	34,9	15,8	3,9	2,66	1,04
Utrudniona współpraca z innymi nauczycielami	2,6	56,6	25,7	8,6	5,8	0,7	1,65	0,92
Utrudniona współpraca ze specjalistami na terenie szkoły (pedagog)	2,6	55,9	17,2	10,5	3,3	10,5	1,93	1,34
Utrudniona współpraca ze specjalistami spoza szkoły (poradnia)	2,6	15,1	24,3	32,9	16,4	8,7	2,78	1,16
Duże zróżnicowanie indywidualnych potrzeb uczniów	1,3	10,5	15,1	42,1	21,7	9,3	3,03	1,08
Mała przewidywalność efektów podejmowanych działań	2,6	9,9	20,4	44,1	19,7	3,3	2,86	0,97
Niezależne ode mnie czynniki wpływające na funkcjonowanie ucznia w szkole	2,0	6,6	13,8	37,5	30,3	9,8	3,22	1,03
Ograniczony czas na zajęciach na realizowanie indywidualnych potrzeb uczniów	2,6	6,6	11,8	29,6	32,9	16,5	3,42	1,11
Utrudniona integracja ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w zespole klasowym	2,6	25,0	25,7	36,2	9,9	0,6	2,34	0,99
Sprzeczne oczekiwania wobec mnie ze strony rodziców uczniów i dyrektora	2,6	30,3	32,2	23,7	8,6	2,6	2,19	1,05

Wielość zadań w pracy nauczyciela	2,0	11,2	13,8	25,0	23,7	24,3	3,36	1,30
Obawa o negatywną ocenę moich działań pomocowych wobec ucznia	2,7	25,6	30,9	26,9	11,2	2,7	2,32	1,07
Wątpliwości, którego ucznia potrzeby są w danym czasie ważniejsze	2,0	18,4	22,4	36,2	13,8	7,2	2,67	1,14
Poczucie mojego osamotnienia w realizacji potrzeb uczniów	2,6	40,8	28,3	19,7	7,9	0,7	1,97	1,00
Obawa, że nie sprodam wymaganiom zawodowym	3,3	34,9	31,6	20,4	8,5	1,3	2,07	1,02
Ocena mojej pracy tylko przez pryzmat wyników uzyskanych przez moich uczniów, a nie mojego wysiłku	2,6	17,1	19,1	27,6	23,0	10,6	2,91	1,25
Brak czasu na lekcji wynikający z konieczności realizacji programu dydaktycznego ze wszystkimi uczniami	2,0	10,5	9,9	28,9	22,4	26,3	3,44	1,27

Legenda: B – brak odpowiedzi, 1 – brak trudności, 2 – niewielkie trudności, 3 – średnie trudności, 4 – duże trudności, 5 – bardzo duże trudności

Źródło: (Bidziński, Ozga, Rutkowski 2019: 173 – 174).

Biorąc pod uwagę, że nauczyciele wykorzystywali skalę od 1 do 5, trzeba zauważyć, że nie ujawnili oni bardzo poważnych trudności w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – trudności te mają natężenie niskie i średnie. Nasilenie nieco powyżej średniej dotyczy takich trudności, jak: zbyt rozbudowany sposób dokumentowania działań, wielość zadań w pracy nauczyciela, brak czasu na lekcji wynikający z konieczności realizacji programu dydaktycznego ze wszystkimi uczniami, ograniczony czas na zajęciach na realizowanie indywidualnych potrzeb uczniów oraz występowanie niezależnych od nauczyciela czynników wpływających na funkcjonowanie ucznia w szkole. Stosunkowo najmniej trudności sprawia nauczycielom współpraca z innymi dydaktykami, a także szkolnymi specjalistami. Towarzyszy im raczej niskie poczucie osamotnienia w realizacji potrzeb uczniów.

## Wsparcie zawodowe w opiniach nauczycieli

W myśl prawa oświatowego nauczyciel realizujący w danej klasie dydaktykę może uzyskać wsparcie od szkolnych specjalistów, dyrekcji placówki, a w razie

potrzeby również od pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych i placówek doskonalenia nauczycieli. Ważne, aby działania te były różnorodne – obejmowały zarówno wsparcie informacyjne, materialne, emocjonalne, jak i instrumentalne (Bidziński, Giermakowska, Ozga, Rutkowski 2013).

W podjętych badaniach poproszono nauczycieli o ocenę potrzeby wsparcia, a także jego dostępności i efektywności (tab. 2).

Tabela 2. Zapotrzebowanie na wsparcie od różnych podmiotów, jego dostępność oraz efektywność w ocenie nauczycieli

Źródło wsparcia	Ocena potrzeby wsparcia (1 – brak potrzeby, 5 – bardzo duża potrzeba)		Ocena dostępności wsparcia (1 – brak dostępności, 5 – bardzo duża dostępność)		Ocena efektywności wsparcia (1 – brak efektywności, 5 – pełna efektywność)	
	średnia	odchylenie standardowe	średnia	odchylenie standardowe	średnia	odchylenie standardowe
pedagog szkolny	3,9	1,13	3,7	1,55	3,5	1,49
pedagog specjalny	2,9	1,51	3,1	1,65	2,9	1,62
pedagog terapeuta	3,2	1,37	2,4	1,52	2,4	1,53
psycholog szkolny	3,7	1,39	2,1	1,57	2,3	1,61
logopeda szkolny	3,5	1,36	3,2	1,56	3,2	1,56
inny nauczyciel	<u>3,3</u>	1,33	3,8	1,35	3,7	1,35
wychowawca świetlicy szkolnej	<u>3,1</u>	1,40	3,5	1,48	3,4	1,48
nauczyciel wspomagający	2,2	1,53	1,9	1,37	1,9	1,43
asystent nauczyciela	2,1	1,42	1,6	1,14	1,6	1,16
asystent ucznia z niepełnosprawnością	2,2	1,54	1,7	1,30	1,8	1,35
dyrektor	<u>3,6</u>	1,35	4,1	1,25	4,0	1,33
rodzic ucznia	3,9	1,15	3,5	1,10	3,4	1,11
pielęgniarka szkolna	2,8	1,48	2,4	1,38	2,3	1,43
lekarz	2,4	1,46	1,8	1,12	1,8	1,19
psycholog z poradni p-p	3,5	1,32	2,9	1,33	2,8	1,36
pedagog z poradni p-p	3,5	1,39	2,8	1,35	2,7	1,41
logopeda z poradni p-p	2,9	1,54	2,4	1,35	2,3	1,37

Pogrubieniem zaznaczono obszary, dla których zapotrzebowanie na wsparcie jest wyższe od dostępności i efektywności. Podkreśleniem zaznaczono obszary, dla których zapotrzebowanie na wsparcie jest niższe od dostępności i efektywności.

Źródło: (Bidziński, Ozga, Rutkowski 2019: 205).

Oceniając potrzebę, dostępność oraz efektywność wsparcia respondenci wykorzystywali skalę od 1 do 5. Badania wykazały, że nauczyciele zgłaszają wysokie zapotrzebowanie na wsparcie udzielane przez szkolnych specjalistów (pedagoga, psychologa, terapeute, logopedę), rodzica ucznia oraz dyrektora szkoły. Ponadto wskazują też na wsparcie od zewnętrznych specjalistów – zatrudnionych w poradniach psychologiczno-pedagogicznych psychologów i pedagogów. Z kolei najmniej wsparcia respondenci potrzebują od asystenta nauczyciela oraz asystenta ucznia z niepełnosprawnością – zapewne wynika to z faktu, że w klasach, w których przeprowadzono badania, nie było uczniów z niepełnosprawnościami.

Najbardziej dostępnym źródłem wsparcia w opinii wychowawców jest dyrektor szkoły, inny nauczyciel, pedagog szkolny oraz rodzic ucznia. Z kolei najtrudniej uzyskać wsparcie od nauczyciela wspomagającego, asystenta nauczyciela, asystenta ucznia z niepełnosprawnością oraz lekarza.

Nauczyciele najwyżej oceniają efektywność wsparcia, które otrzymują od dyrektora, kolegów nauczycieli oraz pedagoga szkolnego. Najniższe zadowolenie badani ujawnili ze wsparcia od asystenta nauczyciela, asystenta ucznia z niepełnosprawnością, nauczyciela wspomagającego a także lekarza.

Największa rozbieżność między zapotrzebowaniem na wsparcie a jego dostępnością i efektywnością dotyczy psychologa szkolnego. Badania ujawniły też przypadki odwrotne, gdy dostępność i efektywność wsparcia jest wyższa niż zapotrzebowanie na nie. Dotyczy to w szczególności takich źródeł wsparcia, jak: dyrektor szkoły, inny nauczyciel i wychowawca świetlicy.

### Związek między nasileniem deklarowanych przez nauczycieli trudności a zapotrzebowaniem na zawodowe wsparcie

W badaniach założono, że im większe jest nasilenie trudności w pracy nauczycieli, tym większe jest ich zapotrzebowanie na wsparcie zawodowe. Wykonana analiza korelacyjna ujawniła 69 zależności między zmiennymi. Warto dodać, że wszystkie stwierdzone istotne związki korelacyjne miały charakter dodatni, tylko najciekawsze z nich zostaną zaprezentowane poniżej.

Z badań wynika, że im większą trudność sprawia nauczycielom zbyt rozbudowany sposób dokumentowania działań, tym bardziej potrzebują wsparcia od szkolnych specjalistów: pedagoga ( $r=0,358$ ,  $p<0,000$ ), psychologa ( $r=0,359$ ,  $p<0,000$ ), logopedy ( $r=0,286$ ,  $p<0,000$ ), a także wychowawcy świetlicy szkolnej ( $r=0,303$ ,  $p<0,000$ ), rodzica ucznia ( $r=0,352$ ,  $p<0,000$ ), pielęgniarki szkolnej ( $r=0,324$ ,  $p<0,000$ ), lekarza ( $r=0,273$ ,  $p<0,001$ ) oraz pracujących w poradni psychologiczno-pedagogicznej: psychologa ( $r=0,263$ ,  $p<0,001$ ) i pedagoga ( $r=0,319$ ,  $p<0,000$ ).



Badania ujawniły, że im nauczyciele mocniej dostrzegają utrudnioną integrację ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w zespole klasowym, tym bardziej potrzebują wsparcia, którego źródłem jest pedagog szkolny ( $r=0,303$ ,  $p<0,000$ ), pedagog specjalny ( $r=0,337$ ,  $p<0,000$ ), wychowawca świetlicy szkolnej ( $r=0,246$ ,  $p<0,003$ ), nauczyciel wspomagający ( $r=0,250$ ,  $p<0,002$ ), asystent nauczyciela ( $r=0,216$ ,  $p<0,009$ ), asystent ucznia z niepełnosprawnością ( $r=0,255$ ,  $p<0,002$ ), pielęgniarka szkolna ( $r=0,407$ ,  $p<0,000$ ), oraz lekarz ( $r=0,341$ ,  $p<0,000$ ).

Bardzo liczne korelacje dodatnie łączą doświadczane przez nauczycieli sprzeczne oczekiwania ze strony rodziców uczniów i dyrektora szkoły z zapotrzebowaniem na wsparcie od szkolnego pedagoga ( $r=0,286$ ,  $p<0,000$ ) oraz logopedy ( $r=0,257$ ,  $p<0,002$ ), pedagoga specjalnego ( $r=0,214$ ,  $p<0,009$ ) oraz wychowawcy świetlicy szkolnej ( $r=0,245$ ,  $p<0,003$ ). W związku z tą trudnością pozostaje też potrzeba kompetentnej pomocy od innego nauczyciela ( $r=0,263$ ,  $p<0,001$ ), nauczyciela wspomagającego ( $r=0,294$ ,  $p<0,000$ ), asystenta nauczyciela ( $r=0,278$ ,  $p<0,001$ ), asystenta ucznia z niepełnosprawnością ( $r=0,294$ ,  $p<0,000$ ), pielęgniarki szkolnej ( $r=0,283$ ,  $p<0,001$ ), a także lekarza ( $r=0,304$ ,  $p<0,000$ ). Dodatkowo analiza korelacyjna wykazała, że im większą trudność stanowią dla dydaktyków sprzeczne oczekiwania ze strony rodziców i dyrekcji, tym bardziej potrzebują pomocy od specjalistów zatrudnionych w poradni psychologiczno-pedagogicznej: pedagoga ( $r=0,275$ ,  $p<0,001$ ) oraz logopedy ( $r=0,221$ ,  $p<0,007$ ).

Analiza statystyczna ujawniła też obszary trudności, które nie pozostają w żadnych korelacjach z zapotrzebowaniem na wsparcie. Są to: ocena pracy tylko przez pryzmat wyników uzyskanych przez uczniów, a nie podejmowanego wysiłku, ograniczony czas na zajęciach na realizowanie indywidualnych potrzeb uczniów, mała przewidywalność efektów podejmowanych działań, utrudniona współpraca ze specjalistami na terenie szkoły.

Z analizy ilościowej wynika, że 7 badanych trudności w pracy nauczyciela łączy się z potrzebą wsparcia udzielanego przez pedagoga szkolnego, asystenta nauczyciela oraz lekarza, 6 trudności ma związek ze wsparciem od szkolnej pielęgniarki, natomiast obszar 5 trudności załagodzi pomoc psychologa szkolnego, innego nauczyciela, wychowawcy świetlicy, nauczyciela wspomagającego, asystenta ucznia z niepełnosprawnością.

### Związek między nasileniem deklarowanych przez nauczycieli trudności a oceną dostępności wsparcia zawodowego

Opracowując procedurę badawczą przyjęto, że im wyższej nauczyciele oceniają możliwość otrzymania wsparcia, tym mniejsze będzie nasilenie doświadczanych przez nich trudności. Badania wykazały 74 istotne statystycznie korelacje

między tymi zmiennymi – wszystkie ujemne. Poniżej zostaną przedstawione wybrane, najistotniejsze zależności.

Z analizy korelacyjnej wynika, że im bardziej dostępny jest rodzic jako źródło wsparcia, tym mniej w pracy nauczycieli trudności wynikających z dużej zmienności rozwiązań organizacyjno-prawnych w szkole ( $r = -0,241$ ,  $p < 0,003$ ), a także utrudnień integracji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w zespole klasowym ( $r = -0,219$ ,  $p < 0,008$ ). Duża dostępność pomocy od tego podmiotu, jak również od dyrektora szkoły łągodzi niewystarczające kompetencje innych nauczycieli w zakresie udzielania pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (współczynniki korelacji wynoszą odpowiednio:  $r = -0,291$  przy  $p < 0,000$  i  $r = -0,237$  przy  $p < 0,004$ ). Poza tym im większa łatwość pozyskania pomocy od dyrektora oraz rodzica, tym mniej obaw o negatywną ocenę działań pomocowych podejmowanych przez nauczyciela na rzecz ucznia ( $r = -0,232$ ,  $p < 0,005$ ;  $r = -0,229$   $p < 0,006$ ). Badania wykazały, że obecność dyrektora placówki, wychowawcy świetlicy oraz rodzica jako źródeł wsparcia wiąże się z mniejszym poczuciem osamotnienia nauczycieli realizujących potrzeby uczniów ( $r = -0,286$   $p < 0,000$ ;  $r = -0,274$   $p < 0,001$ ;  $r = -0,288$   $p < 0,000$ ). Ograniczony czas na zajęciach na realizowanie indywidualnych potrzeb uczniów jest mniejszą trudnością dla respondentów, gdy mają możliwość otrzymania wsparcia od wychowawcy świetlicy ( $r = -0,226$ ,  $p < 0,006$ ), a także od logopedy z poradni psychologiczno-pedagogicznej ( $r = -0,220$ ,  $p < 0,008$ ). Interesujące jest, że utrudniona współpraca w gronie pedagogicznym nie jest tak uciążliwa w pracy nauczycieli, gdy mają oni dostęp do wsparcia udzielanego przez pedagoga specjalnego ( $r = -0,268$ ,  $p < 0,001$ ). Z kolei utrudnienia we współpracy ze specjalistami na terenie szkoły są mniejszym problemem dla nauczycieli, gdy łatwo im pozyskać pomoc od wychowawcy świetlicy szkolnej ( $r = -0,286$ ,  $p < 0,00$ ) oraz od kolegi nauczyciela ( $r = -0,338$ ,  $p < 0,00$ ). Badania wykazały, że trudności we współpracy ze specjalistami spoza szkoły są mniejsze, gdy jest na miejscu pedagog szkolny ( $r = -0,260$ ,  $p < 0,002$ ). Im łatwiejszy dostęp do pedagoga specjalnego oraz wychowawcy świetlicy, tym mniej u respondentów obaw, że nie sprostają wymaganiom zawodowym (współczynniki korelacji wynoszą odpowiednio:  $r = -0,319$ ,  $p < 0,000$  oraz  $r = -0,227$ ,  $p < 0,006$ ). Z kolei im większa dostępność do pedagoga specjalnego oraz pedagoga terapeuty, tym mniejszą trudnością dla nauczycieli jest ocena ich pracy tylko przez pryzmat wyników uzyskanych przez uczniów, a nie podejmowanego przez nich wysiłku ( $r = -0,328$ ,  $p < 0,000$ ,  $r = -0,252$ ,  $p < 0,002$ ).

Z analizy ilościowej wynika, że dostępność wsparcia udzielanego przez rodzica pozostaje w związku aż z 10 uwzględnionymi w badaniu trudnościami, w 9 przypadkach pomoże wsparcie od wychowawcy świetlicy, w 7 – dyrektor szkoły, w 6 – pedagog specjalny, natomiast obszar 5 trudności załągodzi pomoc pedagoga terapeuty oraz lekarza. Analiza statystyczna ujawniła, że zbyt rozbu-

dowany sposób dokumentowania działań to taka trudność, której nie zmniejsza dostęp do żadnego z uwzględnionych w badaniach źródeł wsparcia.

### Związek między nasileniem deklarowanych przez nauczycieli trudności a oceną efektywności wsparcia zawodowego

Przystępując do badań założono, że im bardziej efektywne wsparcie zawodowe otrzymują badani, tym mniejsze natężenie trudności towarzyszy im w pracy. Analiza statystyczna ujawniła 60 korelacji między tymi zmiennymi. Dwie trzecie z nich ma znak ujemny, a jedna trzecia – znak dodatni. Najsilniejsze i najciekawsze korelacje zostaną przedstawione poniżej.

Badania wykazały, że trudności wynikające z dużej zmienności rozwiązań organizacyjno-prawnych w szkole nie są tak uciążliwe, gdy nauczyciele są zadowoleni z pomocy, którą otrzymują od rodzica ucznia ( $r = -0,237$ ,  $p < 0,004$ ). Im wyżej nauczyciele oceniają efektywność wsparcia, którego źródłem jest wychowawca świetlicy szkolnej ( $r = -0,275$ ,  $p < 0,001$ ) oraz kolega nauczyciel, tym mniej odczuwają trudności wynikających z niedoskonałej współpracy ze specjalistami na terenie szkoły. Im wyższa ocena efektywności wsparcia świadczonego przez pedagoga szkolnego oraz rodzica ucznia, tym mniejsze u respondentów natężenie trudności we współpracy ze specjalistami spoza szkoły (współczynniki korelacji wynoszą odpowiednio:  $r = -0,226$ ,  $p < 0,006$  i  $r = -0,224$  przy  $p < 0,007$ ). Ponadto zadowolenie ze wsparcia udzielanego przez dyrektora placówki, wychowawcę świetlicy oraz rodzica wiąże się z mniejszym poczuciem osamotnienia nauczycieli realizujących potrzeby uczniów (współczynniki korelacji wynoszą odpowiednio  $r = -0,253$ ,  $p < 0,002$ ;  $r = -0,237$ ,  $p < 0,004$ ;  $r = -0,261$ ,  $p < 0,001$ ). Im skuteczniejsze działania pedagoga terapeuty, tym mniej u nauczycieli obaw dotyczących oceny ich pracy jedynie przez pryzmat wyników podopiecznych a nie podejmowanego przez nich wysiłku ( $r = -0,223$ ,  $p < 0,007$ ). Podobnie im bardziej kompetentny i pomocny wychowawca świetlicy szkolnej, tym mniej u nauczycieli obaw, że nie sprostają wymaganiom zawodowym ( $r = -0,248$ ,  $p < 0,004$ ).

Badania ujawniły też korelacje dodatnie między zmiennymi. Otóż im bardziej skuteczne wsparcie od asystenta ucznia oraz od asystenta nauczyciela, tym nauczyciele odczuwają większe nasilenie sprzecznych oczekiwań płynących w ich stronę od rodziców i dyrektora (współczynniki korelacji wynoszą odpowiednio:  $r = 0,282$ ,  $p < 0,001$  oraz  $r = 0,245$ ,  $p < 0,003$ ). Poza tym im bardziej efektywne wsparcie od pedagoga szkolnego, nauczyciela wspomagającego oraz asystenta ucznia, tym większą trudnością jest dla dydaktyków duża liczebność zespołów klasowych (współczynniki korelacji wynoszą odpowiednio:  $r = 0,233$ ,  $p < 0,005$ ;  $r = 0,218$ ,  $p < 0,008$ ;  $r = 0,217$ ,  $p < 0,009$ ).

Analiza statystyczna wykazała obszary trudności, które nie pozostają w żadnych korelacjach z efektywnością wsparcia. Są to: zbyt rozbudowany sposób dokumentowania działań, duże zróżnicowanie indywidualnych potrzeb uczniów, wielość zadań w pracy nauczyciela. Są to zatem trudności, których nie zmniejsza efektywne wsparcie z ujętych w badaniach źródeł.

Z analizy ilościowej wynika, że aż na 8 ujętych w badaniach trudności w pracy nauczyciela zaradzi efektywne wsparcie udzielane przez rodzica ucznia, na 7 trudności pomoże kompetentny wychowawca świetlicy, asystent ucznia, asystent nauczyciela, na 6 – skuteczna będzie pomoc pedagoga szkolnego. Warto dodać, że badania nie ujawniły żadnej korelacji między zadowoleniem ze wsparcia udzielanego przez psychologa szkolnego a uwzględnionymi w badaniach trudnościami w pracy nauczyciela.

## Dyskusja wyników i wnioski dla praktyki edukacyjnej

Okazuje się, że związki między trudnościami w pracy dydaktyków a zapotrzebowaniem, dostępnością i efektywnością wsparcia nie są tak liczne i klarowne, jak wstępnie zakładano. Przeanalizowano w sumie 1071 par zmiennych – po 357 dla trudności i trzech obszarów wsparcia. Istotnych statystycznie korelacji dla zapotrzebowania zanotowano 19,3% (wszystkie miały znak dodatni), dla dostępności 20,7% (wszystkie o znaku ujemnym), oraz 16,8% dla efektywności (w tym 11,2% o znaku ujemnym oraz 5,6% o znaku dodatnim). Na podstawie zebranego materiału badawczego trudno zweryfikować przyjętą hipotezę. Nauczyciele nie ujawniają bardzo poważnych trudności w pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych – mają one natężenie średnie i niskie. Nasilenie nieco powyżej średniej dotyczy jedynie takich trudności, jak: zbyt rozbudowany sposób dokumentowania działań, wielość zadań w pracy nauczyciela, brak czasu na lekcji wynikający z konieczności realizacji programu dydaktycznego ze wszystkimi uczniami, ograniczony czas na zajęciach na realizowanie indywidualnych potrzeb uczniów oraz występowanie niezależnych od nauczyciela czynników wpływających na funkcjonowanie ucznia w szkole. U tych samych badanych występuje jednocześnie duże zapotrzebowanie na zawodowe wsparcie i to z wielu źródeł. Dydaktycy potrzebują szkolnych specjalistów: pedagoga, psychologa, terapeutę, logopedę, a także rodzica ucznia i dyrektora szkoły. Ponadto respondenci ujawniają potrzebę uzyskiwania wsparcia od zewnętrznych specjalistów: zatrudnionych w poradniach psychologiczno-pedagogicznych psychologów i pedagogów. Oceny możliwości uzyskania wsparcia i satysfakcji z jego jakości są do siebie bardzo zbliżone. Wysokie (ale nie najwyższe oceny) dotyczą działań dyrektora szkoły, innego nauczyciela, pedagoga szkolnego oraz rodzica ucznia. Z kolei najniżej

badani szacują dostępność pomocy i jej efektywność w odniesieniu do takich źródeł, jak: nauczyciel wspomagający, asystent nauczyciela, asystent ucznia z niepełnosprawnością oraz lekarz.

Trudno o proste wyjaśnienia uzyskanych wyników. Wydaje się, że w pracy nauczyciela nie ma przyzwolenia na mówienie o trudnościach, bo może być to interpretowane jako brak profesjonalizmu (Bidziński 2015). Być może niskie oceny natężenia trudności w pracy dydaktyków należy analizować w kontekście dostępności i efektywności pomocy. Pomoc można uzyskać blisko – od obecnych w każdej szkole nauczycieli, dyrektora, rodzica, natomiast trudniej o specjalistyczną pomoc. A zatem po co mówić o trudnościach, skoro szanse na profesjonalną pomoc są niewielkie?

Co to oznacza dla praktyki edukacyjnej? Uzyskane wyniki wskazują na potrzebę innowacyjnego zarządzania szkołą, troskę o kształtowanie pozytywnego klimatu wewnątrz placówki, wzmacnianie postaw współpracy w gronie pedagogicznym. Działania te oznaczają tworzenie inkluzyjnej kultury w szkole, czyli zmierzanie w kierunku bezpiecznej, akceptującej, współpracującej i stymulującej wspólnoty. Na pewno nie do przecenienia jest obszar współdziałania nauczycieli z rodzicami uczniów – tak by w miejsce asymetrycznych relacji, w których pracownik szkoły wzywa rodzica, napomina i udziela mu rad, kreować planowe i celowe działania o przemyślanej formie i treści (Ozga 2013). A biorąc pod uwagę opinie nauczycieli, którzy nie do końca czują się przygotowani do tego zadania, powinno to znaleźć odzwierciedlenie w przygotowaniu psychologiczno-pedagogicznym studentów.

Podjęte badania wskazują na dużą potrzebę zatrudniania w szkole specjalistów zarówno tych z obszaru psychologii, pedagogiki, jak i medycyny – bliskość ośmiela przecież do korzystania z pomocy. Wydaje się, że potrzebne są też poważne zmiany w roli nauczyciela – i to nie tylko te wynikające z krytyki edukacji transmisyjnej (Kwiatkowska 2008). Aby nauczyciel sięgał po pomoc, musi być do tego wewnętrznie gotowy, potrzebuje także społecznego przyzwolenia na otwarte mówienie o trudnościach swojego zawodu. Zatem podstawowym warunkiem, który musi być spełniony, jest poczucie bezpieczeństwa, tak by nauczyciel mógł uświadomić sobie swoje trudności, a trudności ucznia, które są wpisane w proces uczenia się nie były interpretowane jako efekt niskich kompetencji zawodowych dydaktyków.

## Bibliografia

- Bidziński K. (2015), *Związek między oceną wsparcia zawodowego uzyskiwanego przez nauczycieli a ich opiniami na temat odczuwanych trudności w realizacji specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów*, *Wychowanie na co Dzień*, 6 (255): 8–14

- Bidziński K, Giermakowska A, Ozga A, Rutkowski M. (2013), *Nauczyciele województwa świętokrzyskiego wobec zadań związanych z realizacją specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów*, UJK, Kielce.
- Bidziński K., Ozga A., Rutkowski M. (2019), *Szkoła ogólnodostępna przestrzenią realizacji różnorodnych potrzeb edukacyjnych uczniów klas IV–VI*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Cybulska R., Derewlana H., Kacprzak A., Pęczek K. (2017), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego*, ORE, Warszawa.
- Day Ch. (2008), *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, GWP, Gdańsk.
- Delors J. (1998), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Wydawnictwo UNESCO, Warszawa.
- Dróżka W. (2004), *Kształcenie i rozwój zawodowy nauczyciela w przestrzeni organizacji uczącej się* [w:] Z. Ratajek, P. Biłous (red.), *Psychologiczne i pedagogiczne podstawy kształcenia specjalistów w warunkach integracji europejskiej*, Wydawnictwo Uczelniane Wszechnica Świętokrzyska, Kielce.
- Gajdzica Z. (2011), *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Klus-Stańska D. (2012) *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*, *Forum Oświatowe*, 24 (46): 21–40, <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/113> [dostęp: 15.07.2020].
- Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Ozga A. (2013), *O stawianiu się nauczycielem jutra* [w:] B. Bugajska-Jaszczołt, J. Karczewska, A. Przychodni, E. Zyzik (red.), *Kompetentny nauczyciel wczesnej edukacji inwestycją w lepszą przyszłość*, UJK, Kielce, t. 1: 49–58.

#### Netografia

- <https://en.unesco.org/gem-report/report/2015/education-all-2000-2015-achievements-and-challenges> [dostęp: 15.07.2020].