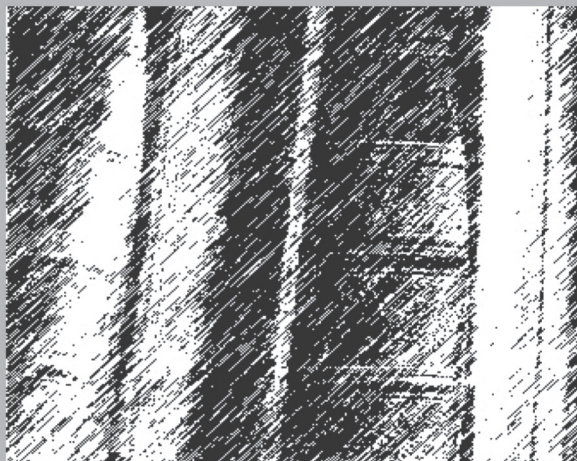




ZENON GAJDZICA

Nauczyciele szkoły ogólnodostępnej o swoim przygotowaniu do pracy z uczniem niepełnosprawnym w kontekście przemian pierwszej dekady XXI wieku

**Teachers in widely accessible schools on their preparation for work
with the disabled learner in the context of transformations
in the first decade of the 21st century**

Abstract: The presented study aims at tracing the changes in the awareness of teachers from widely accessible primary schools concerning their preparation for work with the disabled learner as well as the changes in the field of their training for work with this group of learners. The data was collected in longitudinal studies conducted in three stages: the first in the 1999/2000 school year, the second in 2004/2005, and the third in 2009/2010. The research results were viewed in the context of cultural, social, economic and legal transformations of the first decade of the 21st century.

The text consists of three parts. The first focuses on the reform (in progress) of the educational system for learners with special educational need. The essence of the second part is the presentation of the collected data and an attempt at interpreting them. The whole is completed by a final conclusion.

Key words: teacher of widely accessible school, disabled learner, educational inclusion, reform of the educational system.

Wprowadzenie

Ostatnie dwie dekady to okres szczególnie intensywnych zmian w funkcjonowaniu szkoły. Zmiany te obejmują praktycznie wszystkie zakresy działalności placówek edukacyjnych, począwszy od kwestii finansowych i organizacyjnych, aż po obszary założeń teleologicznych i rozwiązań metodycznych. W tygłu tych przemian znalazły się także kwestie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W pewnym uproszczeniu można powiedzieć, że jeden z głównych nurtów przemian w tym obszarze edukacji ukierunkowany jest przede wszystkim na maksymalne włączanie uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego do edukacji w szkołach ogólnodostępnych. Tendencje te widoczne są w wielu rozwiązaniach prawnych (np. *Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r.*), preferowanie włączania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do edukacji w szkołach ogólnodostępnych dostrzec można również w niektórych poradnikach publikowanych nakładem MEN (np. *Mój uczeń nie słyszy...*, 2001; *Poradnik metodyczny...*, 2001; *Jak organizować edukację uczniów...*, 2010). Pomijam w tym miejscu argumenty przeciwników i zwolenników różnych typów inkluzji, chciałbym się zastanowić, jak w szerokim kontekście przemian kulturowych, społecznych, ekonomicznych i prawnych ewoluuje poczucie nauczycieli szkoły ogólnodostępnej w zakresie ich przygotowania do pracy z dzieckiem niepełnosprawnym oraz jak zmieniają się ich dodatkowe kwalifikacje w omawianym zakresie. Celem opracowania jest właśnie rozpatrzenie tego zagadnienia w aspekcie danych zebranych w ciągu 10 lat w trzech etapach: pierwszy w roku szkolnym 1999/2000, drugi — w 2004/2005, trzeci — w 2009/2010.

Artykuł składa się z trzech części. W pierwszej przybliżam problematykę toczącej się reformy systemu edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnym, meritum drugiej stanowi prezentacja i próba wyjaśnienia przywołanych wcześniej danych, trzecia część to konkluzja.

Reformowanie systemu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Gdy spoglądamy na reformowanie systemu edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi od początku lat dwutysięcznych (pierwszy etap prezentowanych badań podłużnych nauczycieli miał miejsce w roku 2000), trudno dostrzec zmiany radykalne, rewolucyjne. To, co miało miejsce, należy raczej określić jako toczącą się reformę, podejmowaną w sposób łagodny w wielu różnych obszarach. Omówię je, przyjmując, że teoretyczną rekonstrukcję przemian można uporządkować w pięciu obszarach (Muszyński, 1994, s. 141—142).

Pierwszy obszar reformy dotyczy ideologii i łączy się z przyjęciem założeń aksjologicznych. Podstawą jest tutaj wizja edukacji publicznej oparta na respektowaniu praw człowieka, również prawa do kształcenia zapewniającego równe szanse życiowe w heterogenicznej wspólnocie (np. Szumski, 2011, s. 17); edukacja taka z kolei powstaje jako pewnego rodzaju następstwo szerszych przemian w postrzeganiu osób niepełnosprawnych i zmiana paradygmatyczna w samej pedagogice specjalnej (Krause, 2010).

Drugi obszar reformy obejmuje kwestię eksplikacji związanej z interpretacją obecnego stanu rzeczy, krytycznej analizy funkcjonowania szkoły i wskazania obszaru niedomagań. Zagadnienia te nie są już tak jednoznaczne. Wszak nie wszyscy badacze widzą w edukacji włączającej szanse na podniesienie efektywności kształcenia uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Niemniej jednak nie brakuje szerokich analiz badawczych potwierdzających zasadność omawianego typu kształcenia w kontekście podnoszenia skuteczności realizacji celów edukacyjnych (np. Szumski, 2010).

Kolejny obszar — projektowania — służy nakreśleniu pożądanych funkcji szkoły, jej mechanizmów i procesów oraz technologii, na których szkoła miałby się zasadzać. Z punktu widzenia wdrażania edukacji włączającej chodzi w tym obszarze przede wszystkim o obranie konkretnej koncepcji tej edukacji opartej na różnych modelowych rozwiązaniach wsparcia (por. Zamkowska, 2010), a w rezultacie tego zarysowanie konkretnych funkcji szkoły wobec dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego oraz procesów faworyzowanych i marginalizowanych w aspekcie przyjętej koncepcji.

Operacjonalizacja wskazanych funkcji i procesów stanowi istotę czwartego obszaru. Chodzi w nim o sprecyzowanie czynności, za pomocą

których możliwe jest uruchomienie pożądaných procesów, mechanizmów, technologii, wyłonięnie zadań, jakie mają do wykonania nauczyciele, sprecyzowanie form, stylów i metod pracy. Chodzi tu zatem już o uszczegółowienie określonych zmian, zaprojektowanie ich przebiegu w skali mikro — w konkretnych placówkach, klasach szkolnych i u poszczególnych uczniów. Sukces reformy zatem w dużej mierze zależy od kompetencji nauczycieli, zwłaszcza tych kompetencji, które umożliwią sprawne realizowanie nowych celów. Nauczyciele mogą zostać przygotowani do nowych form i strategii:

- systemowo, jeśli w perspektywie kilkunastu lat rozszerzane będą akademickie programy kształcenia o kształtowanie nowych kompetencji (w omawianym przypadku byłoby to wprowadzenie szerszego modułu kształcenia z zakresu pedagogiki specjalnej na wszystkich specjalnościach nauczycielskich);
- systemowo, jeśli doraźnie organizowane będą na szerszą skalę finansowane przez ministerstwo studia podyplomowe i kursy przygotowujące do pracy z uczniem niepełnosprawnym w klasie ogólnodostępnej;
- wybiórczo i doraźnie, jeśli pozostawimy nauczycielom możliwość podejmowania decyzji o kwestiach doksztalcania, licząc, że zaangażowanie własne lub obawa przed utratą pracy w obliczu niżu demograficznego i tak doprowadzą do wydatnego podniesienia kwalifikacji, a w efekcie także kompetencji do pracy z uczniem niepełnosprawnym.

Naturalnie dwa pierwsze rozwiązania — systemowe — pozostały w sferze teorii; ostatnie rozwiązanie, najmniej — jak się wydaje — korzystne dla nauczycieli, ale także dla ich uczniów, jest konsekwentnie wdrażane od kilkunastu już lat. Na marginesie tego warto wspomnieć, że pedagogika specjalna została również usunięta z zakresu przedmiotów obowiązkowych na studiach nauczycielskich, w wyniku tego absolwentami specjalności nauczycielskiej niektórych uczelni zostają osoby bez jakiegokolwiek przygotowania do pracy z uczniem niepełnosprawnym.

Piąty obszar reformy jest uzupełnieniem poprzednich. Mieści w sobie przede wszystkim strategiczne określenie warunków i czynników niezbędnych do wywołania zaprojektowanych działań nauczycieli (pozy-skania nowych kompetencji i zmotywowanie do pracy w określonych warunkach). We wcześniej wskazanych obszarach zostały przywołane możliwe systemowe lub wybiórcze rozwiązania w zakresie organizowania kursów i studiów podyplomowych przygotowujących do pracy z uczniem niepełnosprawnym. W tym obszarze chodzi przede wszystkim o kwestię zmotywowania nauczycieli do brania udziału w doksztalcaniu. Dwa sposoby motywacji zostały już zaprezentowane: bezpłatna możliwość roz-

szerzania swoich kompetencji i lęk przed utratą pracy. Do nich można dodać jeszcze inne możliwe działania motywacyjne, na przykład możliwość pozyskania dodatkowych zajęć, wyższa gratyfikacja finansowa czy szybszy awans zawodowy, a nawet systemowa konieczność uzupełniania takich kompetencji w określonym czasie. Sukces reformy w dużej mierze zależy od nastawienia nauczycieli do zmian oraz zaangażowania w ich wdrażanie. Naturalnie niezwykle ważne są warunki, w jakich nauczyciele realizują założenia reformy, ale kwestia interioryzacji przez nich celów reformy wydaje się szczególnie istotna. Podobnie ważne jest dydaktyków poczucie przygotowania do wykonywania nowych lub rozszerzonych zadań, które pozostaje w naturalnym związku z nastawieniem do zachodzących przeobrażeń i poczuciem sprawstwa w procesie ich realizacji. Wyniki badań nad tą problematyką zostaną zaprezentowane w kolejnej części opracowania.

Deklaracje nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat poczucia przygotowania do pracy z uczniem niepełnosprawnym oraz rozszerzania swoich kompetencji

Prezentowane w tej części artykułu dane są wycinkiem szerszych, podłużnych badań nad sytuacją dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej. Pierwszy etap badań miał miejsce w roku szkolnym 1999/2000, kolejne co pięć lat, czyli w roku 2004/2005 oraz 2009/2010¹. Badania były prowadzone na terenie województwa śląskiego. Dobór próby odbył się na zasadzie dostępności badanych, na podstawie kryterium pełnienia funkcji wychowawcy klasy, do której uczęszcza dziecko z lekką niepełnosprawnością intelektualną w ogólnodostępnej szkole podstawowej. Stosunkowo częste odmowy współpracy (zwłaszcza w drugim etapie badań) spowodowały spore zróżnicowanie grup pod względem liczebności. W związku z tym wszystkie dane podaję w ujęciu procentowym, którego podstawą jest wielkość badanej grupy w konkretnej próbie. Dane zastały zebrane za pomocą techniki ankiety.

¹ Wyniki dwóch pierwszych etapów badania zostały opublikowane (zob. Gajdzica, 2006).

W tabeli 1 zostały zaprezentowane dane obrazujące deklaracje badanych w zakresie subiektywnego odczucia przygotowania do pracy z dzieckiem lekko niepełnosprawnym intelektualnie.

Tabela 1

**Subiektywne odczucie przygotowania nauczycieli
ogólnodostępnych szkół podstawowych
do pracy z dzieckiem lekko niepełnosprawnym intelektualnie (%)**

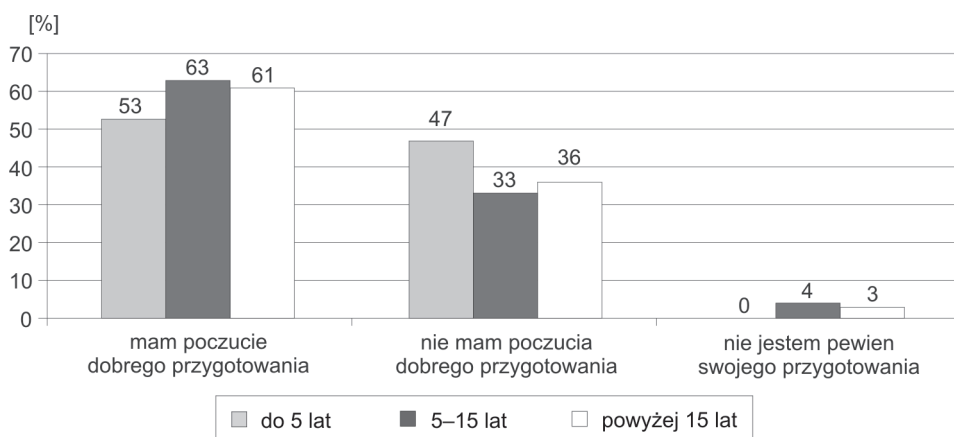
Pytanie	Odpowiedź	Rok szkolny		
		1999/2000 (N = 203)	2004/2005 (N = 80)	2009/2010 (N = 180)
Czy uważa się Pan(i) za dostatecznie przygotowanego (przygotowaną) do pracy z dzieckiem lekko upośledzonym umysłowo?	tak	22,1	33,8	60,0
	nie	69,0	55,0	37,2
	nie mam zdania	8,9	11,2	2,8

Źródło: Badania własne.

Analiza danych potwierdza tendencję zmiany. Uprawomocnia nawet do stwierdzenia, że nauczyciele zmienili swoje opinie w ciągu 5 lat znacząco (różnica między wynikami badań na drugim i trzecim etapie). Bez wątpienia jest to zjawisko korzystne, zwłaszcza w kontekście faktycznych przemian statystycznych — systematycznie malejącej liczby uczniów realizujących obowiązek szkolny w placówkach segregacyjnych (zob. *Organizacja systemu kształcenia w Polsce 2007/08*, 2008; *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2008/2009*, 2009). Uczniowie niepełnosprawni, w tym także niepełnosprawni intelektualnie w stopniu lekkim, coraz częściej uczą się w placówkach ogólnodostępnych. Jest to zapewne zwieńczeniem przemian kulturowych i społecznych zachodzących w naszym kraju, efektem wzrastającej świadomości rodziców dzieci niepełnosprawnych oraz wielu subtelnych zabiegów Ministerstwa Edukacji Narodowej związanych między innymi z ustaleniem wyższej subwencji dla gmin przeznaczonej na kształcenie tej grupy uczniów, zgodnie z zasadą: „pieniądze idą za uczniem” (por. Serafin, 2009, s. 175—183). Co interesujące, przedstawione deklaracje różnią się znacznie od składanych w podobnych badaniach przez nauczycieli szkół gimnazjalnych. Ogromna większość tych nauczycieli (ponad połowa; badania z roku 2009) stwierdza, że nie czuje się przygotowana do pracy z uczniami z lekką niepełnosprawnością intelektualną (Gajdzica, 2011, s. 67). Różnice te wynikają zapewne z nieco odmiennej specyfiki pracy szkoły podstawowej (zwłaszcza klas niższych) oraz szkoły gimnazjalnej, a także z wykształcenia

nauczycieli. Przypomnijmy, że w szkołach podstawowych pracują zwykle absolwenci studiów pedagogicznych (szczególnie edukacji wczesnoszkolnej), a w gimnazjach — absolwenci różnych wyższych szkół, którzy nabyli kwalifikacje nauczycielskie w drodze kursów lub studiów podyplomowych. Zapewne rozpatrzenie tego zagadnienia wymaga kolejnych badań i — jak sądzę — osobnego opracowania, zatem zostawiam temat na marginesie dalszych rozważań.

Wysoki przyrost w ciągu 5 lat pozytywnych deklaracji badanych na temat własnego przygotowania do pracy z uczniem niepełnosprawnym intelektualnie zachęca do rozpatrzenia tego zagadnienia w związku ze stażem pracy. Wyniki takiego badania zostały zaprezentowane na rys. 1. Jak pokazuje analiza danych, staż nie różnicuje znacząco deklaracji, różnice nie są istotne statystycznie ($\chi^2 = 1,31$ ($df = 2$); ni ; $C = 0,085^2$), a siła związku między zmiennymi mieści się w kategorii prawie nic nieznaczącej.



Rys. 1. Staż pracy a poczucie przygotowania do pracy z uczniem niepełnosprawnym intelektualnie (rok szkolny 2009/2010; $N = 180$)

Źródło: Badania własne.

Badani nauczyciele zarówno z dłuższym, jak i z krótszym stażem pracy w roku szkolnym 2009/2010 czują się znacznie lepiej przygotowa-

² Prócz wartości χ^2 podaję także współczynnik zbieżności C Pearsona opisujący stopień związku między zmiennymi (por. Mikrut, 1999, s. 154–155). Odnotowano bardzo małą liczbę wskazań w kategorii „nie wiem”, więc w celu spełnienia warunków stosowania testu χ^2 odpowiedzi te zostały włączone w kategorię „nie”, zakładając, że wyrażone wątpliwości są wskaźnikiem braku pewności nauczycieli co do swoich kompetencji; dlatego też stopień dowolności w badaniu wynosi: 2, a nie — jak wynika ze struktury wykresu — 3. Jako poziom istotności w niniejszej pracy przyjęto, na ogół stosowaną w naukach społecznych, wartość 0,05 (Zaczyński, 1997).

ni do pracy z uczniem niepełnosprawnym intelektualnie, chociaż należy podkreślić, że respondenci z najkrótszym stażem pracy nieco częściej (w odniesieniu do średniej z całego badania) deklarują wątpliwości w tym zakresie. Być może jest to związane z przywołanym już wcześniej pominięciem pedagogiki specjalnej w kanonie przedmiotów przygotowania nauczycielskiego. Innych powodów można szukać w nieco krótszym czasie (w odniesieniu do nauczycieli z dłuższym stażem pracy) zdobywania doświadczenia praktycznego, a w związku z tym nabierania pewności siebie, a także krótszym okresie, w którym respondenci ci mogli rozszerzyć swoje kwalifikacje, realizując różne formy dokształcania w zakresie pedagogiki specjalnej (tabela 2).

Tabela 2

**Deklaracje nauczycieli na temat dokształcania
w zakresie pracy z uczniem niepełnosprawnym intelektualnie (%)**

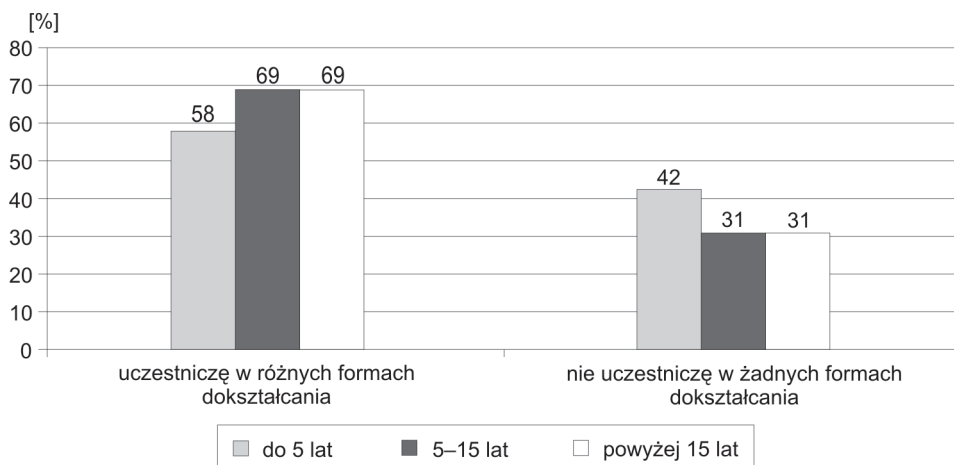
Pytanie	Odpowiedź	Rok szkolny		
		1999/2000 (N = 203)	2004/2005 (N = 80)	2009/2010 (N = 180)
Czy uczestniczył(a) Pan(i) w kursie lub innej formie dokształcania przygotowującej do pracy z dziećmi lekko upośledzonymi umysłowo?	tak	16,7	46,2	66,1
	nie	82,8	53,8	33,9
	nie pamiętam	0,5	—	—
Czy miał(a) Pan(i) okazję zapoznać się z literaturą dotyczącą kształcenia i wychowania dzieci upośledzonych umysłowo?	tak	39,9	60,0	75,0
	nie	55,2	40,0	25,0
	nie pamiętam	4,9	—	—

Źródło: Badania własne.

Także dane zamieszczone w tabeli 2 potwierdzają zachodzące w środowisku nauczycieli zmiany. Wzrost liczby deklaracji dotyczących udziału w kursie lub studiach podyplomowych z zakresu przygotowania do pracy z dzieckiem niepełnosprawnym jest wyraźny. Dane są zbieżne z tymi obrazującymi poczucie przygotowania do pracy z omawianą grupą uczniów. Można zatem uznać strategię wybiórczego i doraźnego przygotowania nauczycieli szkoły ogólnodostępnej do wprowadzania inkluzji edukacyjnej na szerszą skalę za udaną. To kolejny objaw pozytywnych zmian, przy założeniu przyzwoitej jakości wskazanych form kształcenia permanentnego. Wszak kursy i studia podyplomowe z zakresu pedagogiki specjalnej (zwłaszcza oligofrenopedagogiki) organizowane są praktycznie wszędzie. Nie jest tajemnicą, że zajęcia w wielu wyższych szkołach lub ośrodkach dokształcających prowadzone są nierzadko przez wykładowców o różni-

cowanych kompetencjach w zakresie wiedzy na temat rozwoju, wychowania, kształcenia i rehabilitacji społecznej osób niepełnosprawnych. Przejawem pozytywnych zmian są także kolejne deklaracje dotyczące znajomości literatury na temat pracy z dzieckiem niepełnosprawnym. Górzej rysują się już konkrety. Tylko 45% badanych było w stanie wymienić jakąkolwiek pozycję z tego zakresu. Pozostali twierdzili, że pamiętają, lub pozostawiali puste miejsca w ankiecie. Wydaje się, że deklaracje te potwierdzają wątpliwą jakość tych form rozszerzania kompetencji.

Dane przedstawione na rys. 2 obrazują związek stażu z deklaracją dotyczącą doksztalcania. Potwierdzają oczywistą tezę, że częściej doksztalcają się nauczyciele dłużej pracujący w szkole, ale warto podkreślić, że nie są to różnice istotne statystycznie ($\chi^2 = 1,60$ ($df = 2$); ni ; $C = 0,094$), co ukazuje wysoki stopień aktywności w tym zakresie nauczycieli z krótkim stażem.



Rys. 2. Staż pracy a deklaracje na temat doksztalcania do pracy z uczniem niepełnosprawnym intelektualnie (rok szkolny 2009/2010; $N = 180$)

Źródło: Badania własne.

Konkluzje

Zaprezentowane dane ukazują przede wszystkim pozytywne zmiany w zakresie przygotowania nauczycieli do edukacji uczniów niepełnosprawnych intelektualnie. Zdecydowanie wzrasta zaufanie nauczycieli podstawowych szkół ogólnodostępnych do swoich kompetencji w zakre-

sie pracy z dzieckiem niepełnosprawnym. Naturalnie przyrost ten nie musi być odzwierciedleniem rzeczywistego podniesienia kompetencji, ale zapewne sprzyja pozytywnemu nastawieniu do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych w placówkach kształcenia masowego. Zmiany te zostały, jak sędzę, zainicjowane bezpośrednią polityką Ministerstwa Edukacji Narodowej (umożliwiono nauczycielom szkół ogólnodostępnych szerokie i bezpłatne rozszerzanie swoich kwalifikacji); są raczej typowym ruchem oddolnym związanym z reakcją na rzeczywiste potrzeby wymuszone zmianami kulturowymi i społecznymi. Zapewne czynnikiem nie bez znaczenia jest także niż demograficzny i związana z nim obawa nauczycieli przed utratą pracy.

Bibliografia

- Gajdzica Z., 2006: *O wychowaniu i kształceniu dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkole ogólnodostępnej*. W: J. Wyczęsany, Z. Gajdzica: *Uwarunkowania edukacji i rehabilitacji uczniów o specjalnych potrzebach w rozwoju*. Kraków.
- Gajdzica Z., 2011: *Opinie nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat edukacji włączającej uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w kontekście toczącej się reformy kształcenia specjalnego*. W: *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*. Red. Z. Gajdzica. Sosnowiec.
- Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Przewodnik, 2010. Warszawa.
- Krause A., 2010: *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków.
- Mikrut A., 1999: *Wybrane metody statystyki opisowej dla pedagogów*. Kraków.
- Mój uczeń nie słyszy. Poradnik dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych*, 2001. Warszawa.
- Muszyński H., 1994: *Niektóre bariery na drodze reformowania szkoły w aspekcie teorii szkoły i koncepcji jej celowej zmiany. Przyczynek do kwestii reformowalności oświaty*. „Socjologia Wychowania”, T. 14.
- Organizacja systemu kształcenia w Polsce 2007/08. Kształcenie specjalne*, 2008. Warszawa.
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2008/2009. Informacja i opracowanie statystyczne*, 2009. Warszawa.
- Poradnik metodyczny dla nauczycieli kształcących uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych*, 2001. Warszawa.
- Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych*. Dz.U. 2010, nr 228, poz. 1490.
- Serafin T., 2009: *Kształcenie specjalne w systemie oświaty. Vademecum dla organu prowadzącego, dyrektora szkoły, nauczycieli i rodziców*. Warszawa.
- Szumski G., 2010: *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*. Warszawa.

-
- Szumski G., 2011: *Teoretyczne implikacje koncepcji edukacji włączającej*. W: *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*. Red. Z. Gajdzica. Sosnowiec.
- Zaczyński W.P., 1997: *Statystyka w pracy badawczej nauczyciela*. Warszawa.
- Zamkowska A., 2010: *Modele wsparcia udzielanego uczniowi z niepełnosprawnością w szkole inkluzyjnej — rozwiązania zagraniczne*. W: *Uczeń o specjalnych potrzebach w przestrzeni współczesnego systemu edukacji*. Red. Z. Janiszewska-Nieścioruk. Zielona Góra.