

Zaprezentujemy wyniki badań zrealizowanych przez zespół z Zakładu Wspomagania Rozwoju i Edukacji Dziecka Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach w ramach projektu *Nauczyciele województwa świętokrzyskiego wobec zadań związanych z realizacją specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów*.

W badaniach wzięło udział 405 nauczycieli reprezentujących kolejne etapy edukacji, wywodzących się ze szkół zlokalizowanych w różnych demograficzno-terytorialnych środowiskach realizujących specjalne, integracyjne i ogólnodostępne formy kształcenia oraz nauczycieli o zróżnicowanym stopniu awansu zawodowego. Celem tego przedsięwzięcia było zebranie opinii nauczycieli na temat warunków realizacji specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży. Respondenci dokonali oceny posiadanych kwalifikacji i kompetencji niezbędnych do realizacji specjalnych potrzeb edukacyjnych ich podopiecznych, wyrazili opinię o warunkach materialnych i organizacyjnych panujących w ich środowisku edukacyjnym. Określili także zakres i natężenie odczuwanych trudności związanych z wykonywaniem zadań służących realizacji specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów; ocenili różne aspekty wsparcia społecznego niezbędnego w realizacji tych zadań, nasilenie zapotrzebowania na wsparcie, jego dostępność i efektywność.

Część 1 - kwalifikacje i kompetencje badanych nauczycieli.

Diagnoza kwalifikacji i kompetencji badanych pod kątem przydatności do pracy z dziećmi, których potrzeby wynikają ze zróżnicowanych uwarunkowań poznawczych, wykonawczych i społeczno-kulturowych ujawniła dużą różnorodność deklarowanych zasobów. Największa grupa badanych zadeklarowała posiadanie kwalifikacji i kompetencji w zakresie pracy z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (a w szczególności z dysleksją), z niepełnosprawnością intelektualną, ze szczególnymi zdolnościami oraz uczniami mającymi specjalne potrzeby edukacyjne warunkowane niepowodzeniami dydaktycznymi. Najmniej zaś badanych deklarowało kwalifikacje lub kompetencje przydatne w pracy z uczniami, których potrzeby wynikają ze zmiany środowiska edukacyjnego (spowodowanego migracją rodzin lub powrotami z emigracji). Fakt ten można interpretować z dużą ostrożnością jako dostrzeżenie przez respondentów nowego problemu, nieodnoszącego się wcześniej do uwarunkowań generujących specjalne potrzeby edukacyjne uczniów. Jest to także pośredni sygnał braku w ofercie kształcenia lub doskonalenia zawodowego problematyki wspomagania w osiąganiu celów kształcenia uczniów, którzy z różnych powodów zmienili środowisko edukacyjne. Rzadko także badani traktowali swoje zasoby kompetencyjne jako przydatne do pracy z dziećmi, których specjalne potrzeby wynikają z niepełnosprawności sensorycznych, niepełnosprawności motorycznej lub przewlekłych chorób. To również sygnał świadczący o potrzebie stosowania rozwiązań uniwersalnych, alternatywnych, a także

wspomagających technologicznie przebieg procesów poznawczych i wykonawczych w procesie uczenia się i nauczania (projektowanie uniwersalne, alternatywna i wspomagająca komunikacja, zastosowanie technologii wspomagających – asystujących w funkcjonowaniu osobom z niepełnosprawnościami, głównie sensorycznymi i komunikacyjnymi), umożliwiających uczniom z różnorodnymi potrzebami efektywną realizację zadań edukacyjnych.

Analiza statystyczna wyników ujawniła kilka istotnych statystycznie związków, w których jako zmienne wystąpiły: 1) etap edukacji (na którym pracują badani), i kwalifikacje oraz kompetencje do pracy z uczniami, których potrzeby wynikają ze szczególnych zdolności (częściej kwalifikacje ujawniali nauczyciele pracujący w przedszkolach, a także pracujący na więcej niż jednym etapie edukacyjnym); 2) stopień awansu zawodowego i kwalifikacje do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych warunkowanych szczególnymi zdolnościami, zagrożeniem niedostosowaniem społecznym, dysleksją, sytuacją kryzysową oraz niepowodzeniami edukacyjnymi (istota tego związku polega na tym, że częściej kwalifikacje i kompetencje uzyskują w formie kursów kwalifikacyjnych i doskonalących nauczyciele dyplomowani, a nauczyciele kontraktowi nabywają je w formie studiów licencjackich i magisterskich).

Form, w których badani zdobywali kwalifikacje i kompetencje przydatne w działaniach związanych z realizacją specjalnych potrzeb edukacyjnych, nie różnicują ani lokalizacja placówki, w której pracują badani, ani forma organizacyjna kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami.

Interesującym aspektem analizy kwalifikacji i kompetencji badanych była dokonana przez nich ocena umiejętności rozpoznawania 15 grup specjalnych potrzeb uczniów, planowania, realizacji i ewaluacji działań edukacyjnych niezbędnych dla zaspokajania tych potrzeb. Wyniki analizy przeprowadzonej z zastosowaniem procedur wnioskowania statystycznego wykazały, w kilkunastu szczegółowych kategoriach potrzeb specjalnych, istotność statystyczną różnic – w kontekście etapu edukacji, na którym wypełniają swoje role zawodowe badani, lokalizacji placówki oraz stopnia awansu zawodowego. Etap edukacji różnicował oceny kompetencji badanych do pracy z uczniami: zagrożonymi niedostosowaniem społecznym, z chorobą przewlekłą, z zaburzeniami komunikacji językowej, doświadczającymi sytuacji kryzysowej oraz z trudnościami adaptacyjnymi z powodu różnic kulturowych. Lokalizacja placówki odegrała istotną rolę w ocenie kompetencji do pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną, wzrokową słuchową, ruchową, a także z uczniami, których potrzeby wynikają z niedostosowania społecznego, zaburzeń komunikacji językowej, doświadczania sytuacji kryzysowej oraz z trudności adaptacyjnych na tle różnic kulturowych. Stopień awansu zawodowego różnicował w istotny sposób oceny kompetencji do pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych generowanych szczególnymi zdolnościami, niepełnosprawnością intelektualną, dysleksją, a także doświadczaniem niepowodzeń edukacyjnych.

Część druga - gotowość środowiska szkolnego do realizacji specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów.

Rozumienie i pełne zaakceptowanie różnorodności uczniów i ich potrzeb przez nauczycieli oraz kwalifikacje zawodowe pedagogów i nauczycieli są bez wątpienia fundamentalnym komponentem w organizowaniu procesu nauczania i rozwijania umiejętności uczenia się dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jednakże, we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej jest to niewystarczające. Dla skutecznej realizacji wspomagania edukacji ucznia konieczne jest zaplecze w postaci materialnych i organizacyjnych zasobów placówek. Nauczyciele wyrazili swoją opinię o zasobach materialnych placówek (w tym: dostępności architektonicznej, technologiach wspomagających, środkach kształcenia specjalnego), własnych kompetencjach i realizacji współpracy w układach: nauczyciel – nauczyciel, nauczyciel - rodzic, nauczyciel - specjalista. Respondenci dostarczyli też informacji na temat zabezpieczania w zatrudniających ich placówkach pomocy psychologiczno-pedagogicznej nauczycielom, uczniom i rodzicom oraz wsparcia płynącego spoza szkoły. Nauczyciele wypowiedzieli się także o źródłach pozyskiwania informacji na temat specjalnych potrzeb edukacyjnych swoich uczniów oraz dostępności metod i narzędzi diagnostycznych, wskazali najczęściej stosowane metody pracy z uczniem o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych.

Ogółem wyniki badań pokazały zadowalające działania (dotyczące na przykład źródeł pozyskiwania informacji, metod diagnozowania uczniów, współpracy, własnych kompetencji), ale ujawniły się też sfery, w których system oświatowy ma jeszcze wiele do zrobienia. Należą do nich nowoczesne technologie i środki kształcenia specjalnego, zbyt wąska w szkołach oferta form i działań pomocowych, nie w pełni zadowalające nauczycieli wsparcie specjalistów spoza szkoły. Wymienione obszary dotyczą szczególnie placówek zlokalizowanych w mniejszych środowiskach urbanistycznych.

Część trzecia - zakres i natężenie odczuwanych trudności związanych z wykonywaniem zadań służących realizacji specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów.

Ze wszystkich wymienionych w kwestionariuszu ankiety potencjalnych trudności napotykanym w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi dla badanych nauczycieli największą stanowi brak czasu na lekcji, powodowany koniecznością realizacji tego samego programu dydaktycznego ze wszystkimi uczniami. Źródłem poważnych trudności są także towarzyszące badanym odczucie zbyt wielu dodatkowych obciążeń wynikających ze wspierania uczniów w realizacji ich specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz obawa, że praca nauczyciela jest oceniana tylko przez pryzmat wyników uzyskiwanych przez uczniów, a nie wkładanego przez nauczyciela wysiłku. Natomiast najmniejsze nasilenie trudności odczuwają badani w zakresie współdziałania z innymi nauczycielami, trudności związanych z poczuciem osamotnienia oraz obawami, że nie sprostają stawianym im wymaganiom. Jak wynika z badań, wielu nauczycieli wierzy w swoje kompetencje zawodowe oraz czuje płynące od innych nauczycieli wsparcie.

Analiza ilościowa uzyskanych wyników wskazuje na dość duże zróżnicowane nasilenia odczuwanych trudności w grupie badanych nauczycieli. Wśród respondentów są osoby, które wskazują na doświadczanie

bardzo poważnych trudności związanych z realizacją specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów, ale i tacy, którzy deklarują zupełny brak tego typu trudności.

Analiza zmiennych niezależnych pozwala stwierdzić, że zakres zawodowych doświadczeń, mierzony stopniem awansu zawodowego, cechy środowiska szkolnego (etap edukacji, forma kształcenia) oraz cechy środowiska (lokalizacja szkoły), w którym swoje zadania realizują badani nauczyciele, w bardzo niewielkim stopniu różnicują zakres trudności odczuwanych przez nauczycieli podczas realizacji specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów. Prawdopodobnie to inne czynniki determinują zróżnicowanie nasilenia odczuwanych przez nauczycieli trudności.

Część 4: ocena różnych aspektów wsparcia społecznego niezbędnego nauczycielom w realizacji specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów.

Badani nauczyciele zapytani czyjej pomocy potrzebują, by skutecznie wspierać dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, najczęściej wskazywali psychologa i pedagoga szkolnego, a najrzadziej - lekarza pediatrę. O ile lokalizacja placówki nie różnicuje tego zapotrzebowania, o tyle etap edukacji, na którym pracują respondenci, stopień ich awansu zawodowego, a także forma kształcenia, którą organizują okazały się w badaniach istotne.

Dostępność wsparcia płynącego od specjalistów badani oceniają na poziomie średnim (np. możliwość współpracy z pedagogiem szkolnym, czy logopedą) i poniżej średniej (dla psychologa, pedagoga terapeuty, lekarza pediatry), wysoko natomiast szacują dostępność wsparcia płynącego od kolegów nauczycieli oraz dyrektorów szkół. Badania wykazały, że wszystkie cztery zmienne niezależne (etap edukacji, lokalizacja placówki, forma kształcenia, stopień awansu zawodowego) różnicują grupę w obszarze dostępności do źródeł wsparcia.

Jeśli chodzi o zadowolenie ze wsparcia płynącego z różnych źródeł, to warto zauważyć, że nauczycielskie wartościowanie układu się dwutorowo: respondenci raczej nisko oceniają specjalistyczną pomoc, natomiast ujawniają duże zadowolenie ze wsparcia uzyskiwanego od najbliższych szkolnych współpracowników – kolegów nauczycieli oraz dyrektorów placówek. Badania wykazały, że wszystkie cztery zmienne niezależne (etap edukacji, lokalizacja placówki, forma kształcenia, stopień awansu zawodowego) różnicują grupę w obszarze zadowolenia z otrzymywanego wsparcia.

A zatem badania ujawniły z jednej strony obraz szkoły wewnętrznie współpracującej, której potencjałem i siłą są nauczyciele i dyrektorzy placówek – bo to na ich wsparcie najbardziej może liczyć nauczyciel napotykający w swojej pracy na sytuacje trudne, z drugiej zaś strony badania pokazały niezaspokojone potrzeby nauczycieli, którzy mają zbyt mały dostęp do specjalistycznego wsparcia.