

# Adam K. Gogacz, Anna Sołtys

---

## Edukacja włączająca w świetle opinii nauczycieli na temat wsparcia szkoleniowego środowiska nauczycielskiego

---

Pedagogika Rodziny 4/3, 211-232

---

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

**Adam K. Gogacz**

Spółeczna Akademia Nauk

**Anna Sołtys**

Spółeczna Akademia Nauk

## **Edukacja włączająca w świetle opinii nauczycieli na temat wsparcia szkoleniowego środowiska nauczycielskiego**

**Inclusive Education in The Perspective of Opinions about  
Training Support Made by Teachers**

### **Wstęp**

Związane z cywilizacją postępujące zmiany nie tylko wymuszają dostosowanie metod wychowawczych i edukacyjnych do coraz bardziej dynamicznego środowiska społecznego, są również czynnikiem szerszego spojrzenia na społeczeństwo w jego całej różnorodności. Owa różnorodność sama w sobie jest rozmaita. Dotyczy bowiem kwestii kulturowych, religijnych – postępująca globalizacja powoduje, że społeczności światowe coraz lepiej się poznają, coraz bardziej mieszają, ale również rozwojowych – coraz szerzej dostrzegamy rozmaite sposoby i dynamiki rozwojowe wraz z ich dysfunkcjami. Rozwój cywilizacyjny dotyczy nie tylko aspektów technicznych, wiąże się również z postępowaniem kulturowym, w tym ze wzrostem sfery kognitywnej oraz wrażliwości aksjolo-

gicznej. Wynikiem tego jest dostrzeganie w społeczeństwie jednostek rozwijających się i żyjących na obrzeżach lub wręcz poza sferą norm, przyjętych za zwyczajowo obowiązujące. Stosunek do innych kultur, wyznań, sposobu życia czy niepełnosprawności ewoluuje według zależności: im bardziej rozwinięte cywilizacyjnie społeczeństwo, tym więcej akceptuje i tym bardziej otwarte się staje. Karl Popper [Słomski 2001] twierdził, że społeczeństwo otwarte to takie, które nigdy nie zapomina o podmiotowości jako podstawowej zasadzie. Dlatego we wszystkich sferach życia społecznego postulował rezygnację ze sztywnych rozwiązań powszechnych na rzecz zindywidualizowanych, konkretnych. Takie rozwiązania w sferze edukacyjnej dają nie tylko szansę i możliwość rozwoju każdej jednostce, niezależnie od jej możliwości, ale również w szerokim kontekście społecznym powodują wzrost poziomu tolerancji faktycznej, czyli akceptacji. Jak pisze bowiem Maria Szyszkowska [Szyszkowska 1997], pojęcie tolerancji w tradycyjnym rozumieniu wiąże się mimo wszystko z traktowaniem własnych racji i przyzwyczajęń z pewną wyższością, a jedynie tolerowanie zachowań innych. Dlatego proponuje zastąpienie terminu „tolerancja”, terminem „akceptacja”. Faktyczne znaczenie tego terminu, w drugim rozumieniu, widoczne jest w przypadku dzieci, które pozbawione społecznych uprzedzeń faktycznie akceptują inność, czyniąc ją po prostu elementem świata, który poznają. Z drugiej jednak strony, dzieci „skażone” stereotypami pozbawione są hamulców w okazywaniu nietolerancji. Dlatego tak ważne jest, aby dzieci nie separować od inności czy raczej różnorodności, ale separować od stereotypów i uprzedzeń.

Stąd niewątpliwie indykatorem akceptacji dla różnorodności w szeroko pojętej sferze społecznej jest system edukacyjny. Stanowi on bowiem zawsze wypadkową dążeń i ideałów danej społeczności oraz jej możliwości i poziomu rozwoju cywilizacyjnego. Z jednej strony zatem jego analiza pozwala zrozumieć, na jakim poziomie rozwoju znajduje się dane społeczeństwo, a z drugiej strony pozwala nakreślić jego dążenia i kierunki rozwoju. Dlatego też rozpatrując wszelkie systemy edukacyjno-wychowawcze, należy mieć na względzie, iż pojawiające się w nich innowacje są oczywiście odpowiedzią na potrzeby, ale nie stanowią pomysłów zupełnie nowoczesnych, rewolucyjnych, lecz w dużej mierze, wynikają z naturalnych, dziejących się procesów społecznych. Są niejako usystematyzowaniem tego, co się faktycznie, w sposób ewolucyjny, dzieje w społeczeństwie.

Doskonałym przykładem takich procesów jest rozwijająca się dynamicznie, zarówno na świecie, jak i w Polsce, edukacja włączająca (ang. *Inclusive Education*).

Trudno doszukać się jednoznacznej odpowiedzi, kto i kiedy wprowadził termin edukacji włączającej [Gogacz 2013]. Uchwalona przez ONZ Powszechna Deklaracja Praw Człowieka i Obywatela [1948] podkreślała – wśród wielu praw człowieka – prawo do edukacji. Zostało ono włączone do kręgu praw podstawowych. W ślad za tym poszły inne akty prawa międzynarodowego, jak np. Konwencja Praw Dziecka [1989]. W sferze pedagogicznej jednak zmiany szły powoli, lecz konsekwentnie oraz wielotorowo. Dotychczasowe praktyki segregacyjne, w szczególności wobec dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, zostały zastąpione przez ideę integracji. Była ona co prawda rozmaicie rozumiana [Bayliss 2000], lecz jej główną ideą było włączenie dzieci niepełnosprawnych w system edukacji powszechnej.

U podstaw integracji edukacyjnej leżała wyrażona w latach pięćdziesiątych XX wieku zasada normalizacji [Rowley 2000]. Głosiła ona konieczność zapewnienia osobom niepełnosprawnym w miarę możliwości jak najpełniejsze funkcjonowanie w społeczeństwie. Warunkiem do tego było zapewnienie warunków funkcjonowania, zbliżonych najbardziej jak to możliwe do standardów obowiązujących w społeczeństwie. System ten przeniesiony na grunt edukacyjny oznaczał łączenie w klasach szkolnych dzieci z niepełnosprawnością z dziećmi zdrowymi. Istotne są jednak zasady, wedle których proces integracji był dokonywany. Ten zaś zakładał kompensację braków dzieci z niepełnosprawnością. Zatem oparty był na brakach, nie możliwościach. I choć niewątpliwie stanowił ogromny krok naprzód w stosunku do edukacji w pełni segregacyjnej, to jednak liczne badania wskazywały, iż jest to system niewystarczający, w szczególności wobec potrzeb społecznych i osobistych dzieci z niepełnosprawnością [Avramidis 2000].

Edukacja włączająca jest ideą obejmującą swoim zakresem nie tylko sferę czysto edukacyjną, czy raczej dydaktyczną, ale odpowiadającą również potrzebom osobistym i społecznym dzieci i to nie tylko z niepełnosprawnością, ale wszystkich dzieci, bez rozróżniania na te z deficytami, problemami czy pochodzące z kultur innych niż społeczność, w której przyszło im żyć. Jej podwaliny oparte są na przekonaniu o względności obu terminów: pełnosprawność i niepełnosprawność.

Podstawowe założenie edukacji włączającej nie dotyczy jedynie zasad jej funkcjonowania, ale samego startu procesu edukacyjnego. Tutaj bowiem tkwi zasadnicza różnica choćby pomiędzy kształceniem integracyjnym a włączającym. Kształcenie integracyjne bowiem na wstępie zakłada istnienie dwóch sfer odbiorców procesu edukacyjnego: pełnosprawnych, którzy mają zostać otwarci na integrację oraz niepełnosprawnych, którzy mają zostać zintegrowani. Zakłada zatem pierwotną segregację aby móc dokonywać integracji. Inaczej jest w przypadku edukacji włączającej, której podstawą i absolutną pierwociną winno być wykreowanie środowiska edukacyjnego, które umożliwi rozwój i edukację wszystkim, bez względu na to, z jakimi dziećmi ma się do czynienia. Czyni się tak poprzez brak kryteriów wstępnych do włączania w proces edukacyjny. Oczywiście nie oznacza to wyznaczania jednej, równającej do poziomu najsłabszego uczestnika, ścieżki edukacyjnej. Po wstępnym umieszczeniu w środowisku wszystkich dzieci, następuje indywidualizacja procesu wychowawczo-dydaktycznego. Najważniejsze jest podejście podmiotowe, bowiem tylko ono jest w stanie zapewnić, iż każde dziecko objęte systemem będzie się czuło w nim dobrze. Będzie miało zaufanie do środowiska, które pozwala na rozwinięcie wszystkich talentów, a nie wskazuje przede wszystkim na braki i stawia się na ich kompensację. To drugie podejście powoduje frustrację, alienację, a w konsekwencji segregację, prowadzącą do wykluczenia. Indywidualizacja nie oznacza jednak oderwania czy odseparowania od systemowych rozwiązań, lecz wyważenie pomiędzy indywidualizacją wyznaczaną granicami możliwości dziecka a kształceniem systemowym, będącym jednym z podstawowych warunków procesu socjalizacji.

Edukacja włączająca nie wyklucza diagnostyki pedagogicznej, wręcz przeciwnie: wymusza od niej poprawne funkcjonowanie, bowiem błędy i niedomagania systemu diagnostycznego wraz z segregacyjnym systemem edukacyjnym (w tym również edukacją integracyjną) powodowały szkody wychowawcze i edukacyjne nie do odrobienia. Dziecko nieprawidłowo zdiagnozowane, umieszczone w niewłaściwej „szufladzie” segregacyjnego systemu, nie miało potem szans na odrobienie strat, a tym samym na pełne funkcjonowanie w społeczeństwie. Edukacja włączająca natomiast nie zależy w tak dramatycznym stopniu od diagnozy, wręcz unika stygmatyzowania dzieci poprzez diagnozy psychopedagogiczne. Diagnostyka okazuje się tutaj potrzebna jedynie po to,

aby poprawnie zindywidualizować proces dydaktyczno-wychowawczy. Opiera się jednak na długotrwałej obserwacji, co z punktu widzenia pedagogicznego jest nie do przecenienia oraz na dostrzeganiu możliwości, a nie deficytów.

Jakie zatem podstawowe zasady powinny przyświecać „dobrze skrojonemu” systemowi edukacji włączającej?

Pierwszą jest zasada otwartych drzwi, to znaczy edukacja włączająca zakłada otwartość na każde dziecko, niezależnie od jego zdolności, zachowań, sposobu funkcjonowania, społecznego i osobistego. Przeciwstawia się wszelkim systemom segregacyjnym, które choć zapewniały dzieciom z dysfunkcjami odpowiednie metody dydaktyczne, nie były w stanie zapewnić im miejsca w społeczeństwie, już na wstępie separując od pozostałych dzieci. Oczywiście największy problem to zapewnienie warunków do nauki dla wszystkich dzieci, zarówno tych z niepełnosprawnością, tych z zachowaniami trudnymi, jak i tych z obcych w danym środowisku kultur, ale rozwiązywaniu tych problemów służyć ma zasada druga.

Druga zasada to podejście elastyczne, zatem zarówno kwestia indywidualizacji nauczania, jak i ciągłego dostosowywania środków, metod i tempa dydaktycznego do zmieniających się warunków, wynikających z rozwoju dziecka. Istotne staje się, aby dokonywać ciągłej weryfikacji i modyfikacji procesu nauczania, a nie trzymać się z góry powziętych standardów, którym dziecko często nie jest w stanie całościowo sprostać, ale które jednocześnie potrafią nijak nie odnosić się do faktycznych możliwości dziecka.

Kolejna zasada mówi o odejściu od nauczania dzieci na rzecz ich uczenia się. Jest to bardzo trudne, wręcz rewolucyjne podejście, uzmysławiające nauczycielowi jego rolę pomocniczą, bycia przewodnikiem, a nie dawcą wiedzy i umiejętności. Dobry nauczyciel to nie taki, który jest w stanie nauczyć prawie wszystkiego, ale taki, dzięki któremu dziecko samodzielnie i z zapałem zanurzy się w świat wiedzy i umiejętności. Do tego warunkiem koniecznym okazuje się kolejna zasada.

Kolejna mówi o koncentracji na dziecku, które powinno znajdować się w centrum zainteresowania systemu edukacyjnego. Tymczasem osią istniejących do tej pory systemów edukacyjnych są programy nauczania i standardy, które dzieci powinny osiągać. System dotychczasowy promuje niejako odkrywanie deficytów, bowiem każdorazowy brak

osiągnięcia założonych standardów to znak, że dziecko czegoś nie umie bądź nie potrafi. Osiągnięcie ich zaś powoduje, iż proces edukacyjny można uznać za zakończony, a ze zdolnościami w danym kierunku dziecko pozostawione jest samo sobie.

I tak, zataczając koło, dochodzimy do kolejnej zasady, mianowicie opierania się na możliwościach i zdolnościach dziecka, a nie jego deficytach.

Oczywiście wymienione powyżej zasady nie są sztywnym zestawem reguł, bowiem przeczyłoby to jednej z nich, mianowicie elastyczności. Niemniej jednak wskazują one nowe myślenie o edukacji. Myślenie, które stanowi jednak wynik pewnego naturalnego procesu. Warto podkreślić bowiem, że przedstawione założenia systemu włączającego są tak naprawdę wielokrotnie i w różnych rejonach świata realizowane w ciężkiej codziennej pracy nauczycielskiej. Edukacji włączającej nie należy zatem rozumieć jako rewolucji edukacyjnej. Jest to raczej odpowiedź na potrzeby wynikające z procesu naturalnego rozwoju w podejściu do nauczania jako środka, narzędzia dla prawidłowego wdrożenia jednostek w życie społeczne i cywilizacyjne. Zadania tego dokonują na co dzień nauczyciele, którzy czasem potrzebują nie tyle pomocy, co raczej uwolnienia od krępujących struktur skostniałych systemów edukacyjnych. Często jednak potrzebują również usystematyzowania pewnych działań, którymi pragną się posługiwać, aby jak najlepiej wykonywać swoje zadanie. Warto zatem poznać owo zapotrzebowanie.

### **Koncepcja badawcza i dane dotyczące próby badawczej**

Badanie było przeprowadzone w roku szkolnym 2011/2012w ramach projektu europejskiego *DISTINCT Developing In-Service Training for Inclusive Classroom Teachers*, na terenie miasta Łodzi w 14 szkołach podstawowych. W badaniu udział wzięło 57 osób (56 nauczycieli oraz 1 pedagog szkolny). Wszyscy respondenci – 57 osób – to nauczyciele szkół publicznych. 52 osoby są nauczycielami zatrudnionymi na pełen etat, 3 osoby pracują na niepełnym etacie – głównie dotyczy to nauczycieli: muzyki, historii i języka angielskiego, 1 osoba jest zatrudniona na podstawie kontraktu krótkookresowego w klasie I, jako nauczyciel nauczania początkowego.

Średnia liczba lat doświadczenia zawodowego badanych wynosi 16 lat, najkrótszy okres to 1 rok, a najdłuższy staż zawodowy wynosi 32 lata, w dwóch przypadkach brakuje danych.

**Tabela 1. Staż zawodowy badanych**

<b>Staż zawodowy</b>	<b>Liczba osób</b>	<b>%</b>
Do 5 lat	10	18,18
6–10 lat	7	12,73
11–15 lat	8	14,55
16–20 lat	9	16,36
21 i więcej	21	38,18
W tym powyżej 26 lat	9	16,36
Razem	55 osób	100

Źródło: opracowanie własne.

Wykształcenie respondentów zgodne jest z ustawą Karta Nauczyciela i rozkłada się następująco:

**Tabela 2. Wykształcenie badanych**

<b>Wykształcenie</b>	<b>Liczba osób</b>	<b>%</b>
Studium nauczycielskie	1	1,75
Licencjackie	1	1,75
Magisterskie	46	80,70
W tym magisterskie 2 specjalności	11	19,30
Magisterskie inżynieryjne	3	5,26
Magisterskie plus podyplomowe	6	10,53
Razem	57	100,00

Źródło: opracowanie własne.

Większość badanych to absolwenci studiów pedagogicznych w zakresie nauczania zintegrowanego, widać też silną tendencję do rozszerzania i łączenia kilku specjalności, co wydaje się najlepszą strategią adaptacyjną przyjętą w zawodzie nauczyciela, w sytuacji kiedy szkoły są likwidowane, a nauczyciele zwalniani, widać to szczególnie w przypadku absolwentów kierunków pedagogicznych. Specjalności reprezentowane przez respondentów przedstawiają cię następująco:



**Tabela 3. Wykształcenie specjalnościowe badanych**

Kierunek	Specjalność	Dodatkowe
Pedagogika	Nauczanie początkowe Nauczanie zintegrowane Pedagogika specjalna Edukacja wczesnoszkolna	Informatyka Historia Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna Psychopedagogika Logopedia Przystosowanie do życia w rodzinie Psychologia zdrowia i rodziny

Źródło: opracowanie własne.

Respondenci są nauczycielami prowadzącymi zajęcia w klasach I–III oraz IV, V i VI. Przy czym na poziomie I–III prowadzą zajęcia (poza nauczycielami nauczania początkowego) nauczyciele języka angielskiego, zajęć sportowych, jak również zdarza się, że nauczyciel równolegle pracuje z trzema klasami na poziomie I–III.

**Tabela 4. Klasy, w których uczą badani nauczyciele**

Poziom	Liczba osób
I	<b>16</b>
II	<b>18</b>
III	<b>11</b>
IV	<b>28</b>
V	<b>24</b>
VI	<b>25</b>

Źródło: opracowanie własne.

Średnia liczba uczniów w klasie wynosi 23 osoby, przy czym rozpiętość waha się od liczby 16 do liczby 30 uczniów w klasie, przy czym dominują jednak klasy, gdzie liczebność wynosi od 25 i więcej uczniów. Mała liczba uczniów w klasie głównie dotyczy klas o charakterze integracyjnym.

**Tabela 5. Liczebność uczniów w klasach prowadzonych przez badanych**

Liczba uczniów	Liczba wskazań
15–19	7
20–24	20
25–30	28
Brak danych	2

Źródło: opracowanie własne.

Wśród badanych dominuje orientacja związana ze zwiększaniem swoich umiejętności i kompetencji zawodowych, dlatego też 53 respondentów uczestniczy w dodatkowych szkoleniach i kursach. Głównie są to kursy organizowane przez WODN, a ich tematyka to:

- praca z uczniem z ADHD;
- praca z dzieckiem agresywnym;
- terapia pedagogiczna;
- metody pracy z uczniem z problemami w uczeniu się;
- praca z dzieckiem sprawiającym trudności wychowawcze.

W sumie badani uczestniczyli w około 70 różnego typu formach podnoszenia kwalifikacji.

Badani posiadają doświadczenie w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz z „trudnościami w nauce” i „trudnym zachowaniem” o różnym typie ograniczeń lub też dziećmi utalentowanymi:

**Tabela 6. Doświadczenie badanych w pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych**

Rodzaj doświadczenia	Doświadczenie	Liczba wskazań	%
Dzieci z problemami z uczeniem się	Tak	52	91,23
Dzieci z problemami z zachowaniem się	Tak	49	85,96
Dzieci z problemami z koncentracją	Tak	47	82,46
Dzieci utalentowane	Tak	40	70,18
Dzieci z upośledzeniem ruchowym	Tak	17	29,82
Dzieci ze spectrum zaburzeń autystycznych	Tak	17	29,82
Dzieci z upośledzeniem wzroku	Tak	12	24,56
Dzieci z upośledzeniem słuchu	Tak	9	21,05
Inne		dzieci z zaburzeniem mowy	

Źródło: opracowanie własne.

Jak widać z rozkładu odpowiedzi, większość badanych ma kontakt z dziećmi z problemami z zachowaniem się (49 wskazań), z dziećmi z problemami w uczeniu się (52 wskazania), z dziećmi z problemami z koncentracją (47 wskazań) oraz posiada doświadczenie w pracy z dziećmi utalentowanymi (40 wskazań).

### **Wyniki badań i analiza danych dotyczących doświadczenia nauczycieli z doświadczeniem w pracy z dziećmi z problemami w uczeniu się i problemami z zachowaniem się.**

W tej części staraliśmy się zbadać, z jakimi najczęściej trudnościami, dotyczącymi umiejętności czytania, pisania, wykonywania zadań oraz zachowaniami społeczno-emocjonalnymi, spotykają się nauczyciele w swojej praktyce zawodowej oraz w jakim stopniu są przygotowani do diagnozowania określonych trudności.

**Tabela 7. Problemy z czytaniem i potrzeby w zakresie szkolenia**

<b>Problem</b>	<b>Obserwacja</b>	<b>Potrzeba szkolenia</b>	<b>%</b>
Trudności ze zrozumieniem tekstu	<b>45</b>	<b>7</b>	12,28
Słabe zapamiętywanie nowego słownictwa	<b>40</b>	<b>7</b>	12,28
Mylenie lub zamienianie podobnie wyglądających liter (b-d; p-q) i cyfr (6,9)	<b>35</b>	<b>5</b>	8,77
Trudności z kontrolowaniem dźwięków z alfabetu	<b>33</b>	<b>9</b>	14,04
Unikanie czytania na głos lub czytanie niechętnie	<b>9</b>	<b>7</b>	12,28
Zamienianie lub pomijanie słowa podczas czytania	<b>9</b>	<b>6</b>	10,53
Czytanie powoli	<b>7</b>	<b>5</b>	8,77
Mieszanie lub zamienianie podobnie wyglądających słów (np. kroki/korki)	<b>7</b>	<b>5</b>	8,77

Źródło: opracowanie własne.

Jak widać z powyższych danych, większość nauczycieli zauważa, że uczniowie mają problemy ze zrozumieniem czytanego tekstu, słabo przyswajają sobie nowe słownictwo, mylą litery, nie potrafią dobrze wymawiać dźwięków. Ponieważ wskazania te dotyczą nauczycieli z różnych poziomów nauczania, można wnioskować, że jest to zjawisko obserwowane stale we wszystkich klasach, co oznacza, że ani w nauczaniu początkowym, ani w nauczaniu w klasach IV–VI, problem ten nie został pomyślnie rozwiązany. Dodatkowo badani uznali, że o ile poszczególne problemy związane z trudnościami w czytaniu są dość często obserwowane, to niewielka liczba badanych jest zainteresowana uzyskaniem umiejętności mających na celu rozwiązanie tego problemu. Trudno w tym przypadku stawiać wnioski, raczej pewne hipotezy. Być

może związane jest to z przekonaniem, że problem leży po stronie ucznia, a nie nauczyciela. Unikanie czytania, czytanie powolne, pomijanie lub mieszanie słów prawdopodobnie jest rzadziej zauważane, gdyż nie na wszystkich przedmiotach głośne czytanie jest standardem – np. biologia, historia, matematyka.

**Tabela 8. Problemy z pisaniem i potrzeba w zakresie szkolenia**

<b>Problem</b>	<b>Obserwacja</b>	<b>Potrzeba szkolenia</b>	<b>%</b>
Pisanie jest niedbałe i niekompletne, z wieloma skreśleniami i wymazaniami	52	4	7,02
Trudność w ujęciu wyrażeniu myśli w formie pisemnej	47	8	14,04
Unikanie lub niechęć do pisania i przepisywanie	46	9	15,79
Pomijanie, dodawanie lub zamienianie liter	44	4	7,02
Duża liczba błędów literowych	43	7	12,28
Częste zamienianie liter, cyfr i symboli	38	6	10,53

Źródło: opracowanie własne.

W tym przypadku otrzymujemy dane podobne do obserwacji i potrzeby szkolenia w zakresie problemów związanych z pisaniem. Jak widać, największą grupę obserwowanych trudności stanowi pismo niedbałe, następnie zdolność do wyrażania myśli w formie pisemnej, niechęć do pisania, jak również pomijanie i przestawianie liter i oczywiście błędy. Tu również wskazania, dotyczące chęci pogłębiania umiejętności w zakresie pracy z uczniem o tego typu problemach, zostały zasygnalizowane przez niewielką liczbę badanych i podobnie trudno w tym momencie formułować pogłębione wnioski. Być może w opinii nauczyciela są to trudności wynikające z potencjału ucznia lub jego chęci do pracy nad własną zdolnością w zakresie pisania i nie jest rolą nauczyciela – szczególnie na późniejszych etapach kształcenia korygowanie tego typu problemów.

**Tabela 9. Problemy z wykonywaniem określonych zadań i potrzeba w zakresie szkolenia**

<b>Problem</b>	<b>Obserwacja</b>	<b>Potrzeba szkolenia</b>	<b>%</b>
Łatwość dekoncentracji przez bodźce zewnętrzne	49	10	17,54
Zapominanie o rzeczach ważnych do wykonania zadań/ czynności (np. zabawek, prac domowych, ołówków, książek, narzędzi)	49	4	7,02
Trudność w kontrolowaniu upływu czasu i kończeniu pracy na czas	48	2	3,51
Trudności z przechodzeniem od jednego zadania do drugiego w myśleniu, czytaniu i pisaniu	41	7	12,28
Problemy w ocenie pomysłów i własnej pracy	36	11	19,30
Trudność w przejmowaniu inicjatywy	32	11	19,30

Źródło: opracowanie własne.

Badani uznali, że do najczęściej obserwowanych trudności, związanych z wykonywaniem zadań, należą: łatwość dekoncentracji, zapomnianie o zadaniach, trudność w kontrolowaniu czasu pracy oraz trudność związana ze zmianą czynności. Mimo wysokiej częstotliwości obserwowania tego typu problemów, zainteresowanie szkoleniem w zakresie radzenia sobie z tego typu trudnościami wykazało niewielu badanych, przy czym głównie byli oni zainteresowani szkoleniem na tematy związane z pracą nad koncentracją, oceną pomysłów oraz podejmowaniem inicjatywy.

**Tabela 10. Problemy z samokontrolą, umiejętnościami społecznymi i emocjonalnymi i potrzeba w zakresie szkolenia**

<b>Problem</b>	<b>Obserwacja</b>	<b>Potrzeba szkolenia</b>	<b>%</b>
Trudność w „usiedzeniu” spokojnie, niepokój lub nadmierna aktywność	54	9	15,79
Trudności w przestrzeganiu szkolnych zasad	53	11	19,30
Przeszkadzanie innym	48	11	19,30

Działanie impulsywne; uczeń najpierw działa, a później myśli	48	6	10,53
Negatywne myślenie o sobie	48	8	14,04
Problemy z wyrażaniem uczuć i współodczuwaniem	45	8	14,04
Trudności z włączaniem się do tego, co robią inni i utrzymywaniem pozytywnego statusu społecznego w grupie rówieśniczej	43	5	8,77
Reagowanie zbyt emocjonalnie zarówno w sytuacjach pozytywnych, jak i negatywnych	42	9	15,79
Przygnębienie i zbyt silna reakcja na stres	38	10	17,54
Wątpienie we własne umiejętności i skłonność do przypisywania sukcesu szczęściu lub czynnikom zewnętrznym, a nie ciężkiej pracy	37	4	7,02

Źródło: opracowanie własne.

Najczęściej obserwowanym zachowaniem, sprawiającym trudność w opinii badanych jest nadmierna aktywność, przestrzeganie szkolnych reguł, przeszkadzanie innym oraz negatywna ocena samego siebie, jak również sposób wyrażania uczuć. Badani zainteresowani są bardziej szkoleniami dotyczącymi dostosowania ucznia do reguł szkolnych i wyciszenia zachowań uczniów niż pracą nad podniesieniem poziomu wiary i samooceny ucznia. Być może związane jest to z faktem, że zachowania wskaźnikowe nie są do końca łączone z diagnozowanymi trudnościami w uczeniu się i trudnym zachowaniem., ale generalnie z zachowaniami właściwymi dla uczniów szkół podstawowych, wynikającymi ze stopnia ich rozwoju osobowościowego i zachowaniami właściwymi dla danego wieku. Dlatego też badani nie potraktowali ich jako ekstremum wskazującego na konkretne i klasyfikowane (na przykład problemy psychologiczne). Być może uznali również, że opisane powyżej problemy bardziej kwalifikują się do skierowania ucznia do właściwego profesjonalisty i pracy nad ich rozwiązaniem, odbywającej się poza klasą i normalnym trybem prowadzenia zajęć. Nawet nauczyciele w roli wychowawcy nie uznali za konieczne podejmowania się rozwiązywania danych trudności związanych z zachowaniem lub umiejętnościami społecznymi. Można również postawić hipotezę, że są

to problemy, z którymi nauczyciel musi sobie radzić, a nie rozwiązywać. Poza tym, biorąc pod uwagę, że zachowania trudne i problemy z uczeniem się są obserwowane na wszystkich stopniach edukacyjnych – od klasy pierwszej, do klasy szóstej, należy przyjąć, że na pewno nie są one rozwiązywane. Pozostaje pytanie, kto jest za to odpowiedzialny i kto powinien pracować i gdzie z uczniem, u którego obserwuje się określone trudności.

### **Wyniki badań i analiza danych dotyczących oceny doświadczenia nauczycieli z doświadczeniem w pracy z dziećmi z problemami w uczeniu się i problemami z zachowaniem się**

W tej części badania nauczyciele zostali zapytani o ocenę własnych umiejętności i sposobów radzenia sobie z uczniami z określonymi problemami w uczeniu się i zachowaniu. Nauczyciele wyżej oceniają swoje umiejętności w zakresie radzenia sobie z uczniami z problemami w uczeniu się niż w radzeniu sobie z problemami wynikającymi z trudnego zachowania ucznia. Jak wskazują odpowiedzi, umiejętności te dotyczą zarówno identyfikowania trudności, jak i radzenia sobie z nimi. Niewielu respondentów oceniło swoje umiejętności jako niskie.

**Tabela 11. Ocena własnych umiejętności i sposobów radzenia sobie z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych**

	Problemy w uczeniu się			Trudne zachowanie		
	mała	średnia	duża	mała	średnia	duża
Umiejętność ich identyfikowania	1	18	27	2	27	23
Praktyka w radzeniu sobie z nimi	7	21	25	4	30	14

Źródło: opracowanie własne.

Może to potwierdzać wniosek, że badani uznali te problemy za zjawisko stałe i niezmiennie, nieuniknione, które wymaga od nich opracowania własnych, w miarę skutecznych strategii dostosowawczych, tak aby mogli zrealizować program merytoryczny i w miarę sprawnie przeprowadzić zajęcia w całej klasie. O ile jednak problemy z uczeniem się mogą być częściowo rozwiązywane przez stosowanie systemu ocen, zachęt i kar oraz wspierane współpracą z rodzicami, o tyle jednak prob-

lemy z trudnym zachowaniem powodują, że są oni bardziej ograniczeni w możliwościach modyfikowania ich i pracy nad postawami i reakcjami uczniów.

Kolejne pytanie dotyczyło oceny różnych rozwiązań wspierających pracę nauczyciela w pracy z uczniem z problemami w uczeniu się i trudnym zachowaniem. Są to rozwiązania opisywane w teorii i praktyce dydaktycznej związanej z badaną problematyką. Większość rozwiązań nie jest ze względów formalnych stosowana w polskim systemie oświaty, dlatego też ocena ich skuteczności przez badanych nie odnosi się zawsze do znanych, ale możliwych rozwiązań. Niektórzy badani uznali również rozwiązania stosowane już w szkole za niedostępne, być może mając na myśli niedostępność tych rozwiązań w swojej szkole lub na swoich zajęciach. Wyniki przedstawiają się w sposób następujący:

**Tabela 12. Ocena różnych rozwiązań wspierających pracę nauczyciela w pracy z uczniem z problemami w uczeniu się i trudnym zachowaniem**

		Dostępne			
		Niedostępne	Bardzo skuteczne	Średnio skuteczne	Minimalnie skuteczne
Zajęcia indywidualne	6	<b>39</b>	9	1	-
Pomoc psychologa/pedagoga dostępna w szkole	3	<b>28</b>	15	4	1
Wprowadzenie indywidualnego planu nauczania	7	<b>22</b>	17	1	1
Lekcje indywidualne w dodatkowym czasie, prowadzone przez tego samego nauczyciela w szkole	13	<b>21</b>	7	2	-
Uczenie się w grupie – wsparcie rówieśników	5	<b>20</b>	16	7	3
Modyfikowalny/przystosowywany plan zajęć	13	<b>19</b>	9	1	-
Indywidualne materiały edukacyjne – podręczniki, narzędzia	7	<b>18</b>	20	2	-
Specjalny pokój w szkole do pracy z dzieckiem	16	<b>18</b>	7	4	2



Dodatkowy nauczyciel/asystent w klasie	25	<b>17</b>	5	2	-
Możliwość indywidualnego organizowania czasu zajęć i miejsca adekwatnie do potrzeb dziecka z problemami z uczeniem się	11	<b>15</b>	17	5	3
Nauczyciel do nauczania specjalnego	22	<b>14</b>	5	3	1
Wprowadzenie indywidualnego systemu testowania i oceniania	7	<b>14</b>	22	1	1
Praca indywidualna z dzieckiem w dodatkowym czasie prowadzona przez specjalistę spoza szkoły	13	<b>12</b>	6	6	-
Uczenie przez rówieśników (z tej samej lub innych klas)	7	<b>11</b>	20	8	4
Obecność rodziców lub wolontariuszy podczas lekcji	23	<b>11</b>	5	3	2
Praca indywidualna z dzieckiem prowadzona tylko przez rodziców	10	<b>9</b>	18	7	2
Specjalna klasa edukacyjna w szkole	23	<b>4</b>	8	6	2

Źródło: opracowanie własne.

Za najbardziej skuteczne rozwiązanie badani uznali prowadzenie zajęć indywidualnych oraz pomoc psychologa lub pedagoga w szkole, wprowadzanie indywidualnego planu nauczania i indywidualne zajęcia z nauczycielem w szkole. Może to świadczyć o pewnej postawie nauczycieli, którzy uważają, że klasa szkolna ma swoje prawa i prowadzenie lekcji polegać powinno na przeprowadzeniu tematu i sprawdzeniu opanowanych umiejętności, natomiast wszystkie trudności związane z problemami w uczeniu się i trudnym zachowaniem zostaną rozwiązane po przeniesieniu ich w warunki pracy indywidualnej oraz zaangażowaniu pomocy specjalistycznej, która albo wskaże metody pracy, albo rozwiąże problemy przez pracę z uczniem. Co ciekawe, badani uznają za istotną pomoc specjalistyczną w postaci nauczyciela, pedagoga, psychologa, lecz nie uznają oni rodziców, wolontariuszy, ani rówieśników za partnerów w rozwiązywaniu problemów, przypisując im niską skuteczność oddziaływania. Nie są również zwolennikami tworzenia klas specjalnych w szkole, przypisując im niską skuteczność lub też obawiając się dodatkowych problemów, na przykład społecznych.

## Wyniki badań i analiza danych dotyczących postaw i potrzeb szkoleniowych nauczycieli z doświadczeniem w pracy z dziećmi z problemami w uczeniu się i problemami z zachowaniem się

**Tabela 13. Postawy i potrzeby szkoleniowe nauczycieli z doświadczeniem w pracy z dziećmi z problemami w uczeniu się i problemami z zachowaniem się**

	Zgadzam się	Częściowo się zgadzam	Neutralny	Częściowo się nie zgadzam	Nie zgadzam się
Dostosowywanie materiałów, zajęć i zadań zabiera nauczycielowi dużo czasu, więc powinna być dostępna dodatkowa pomoc w szkole	<b>37</b>	5	1	-	-
Dostosowywanie materiałów, zajęć i zadań zabiera nauczycielowi dużo czasu, więc nauczyciel powinien być za to dodatkowo wynagradzany (np. wynagrodzenie finansowe, zmniejszenie liczby godzin zajęciowych)	<b>30</b>	13	1	-	3
Jest obowiązkiem nauczyciela stosowanie zabiegów dostosowanych do potrzeb dzieci sprawiających trudności	<b>29</b>	17	-	5	-
Sposobem na radzenie sobie z dziećmi nadpobudliwymi jest zażywanie przez nie przepisanych leków	<b>26</b>	14	5	6	1
Szkoła powinna być przygotowana do opracowania systemu wsparcia dla takich dzieci i rodziców	<b>26</b>	10	4	2	1
Problemem nie są nauczyciele i ich umiejętności, ale strona organizacyjna w szkole	<b>24</b>	17	3	2	4
Dzieci z problemami w uczeniu się/trudnym zachowaniem skorzystają, kiedy zostaną umieszczone w specjalnych klasach/szkołach	<b>22</b>	11	3	6	4
To zawsze stanowi problem dla nauczycieli i rówieśników w klasie	<b>22</b>	12	1	2	1
Jest obowiązkiem nauczyciela stosowanie zabiegów dostosowanych do potrzeb dzieci z problemami z uczeniem się	<b>20</b>	18	6	3	3

Jest wielu specjalistów spoza szkoły, którzy mogą zająć się problemami w uczeniu się/trudnym zachowaniu, więc nie ma potrzeby, żeby nauczyciel zajmował się tym indywidualnie	<b>19</b>	17	2	6	8
Szkoła powinna mieć opracowany system wsparcia dla nauczycieli	<b>18</b>	8	3	7	8
Taka sytuacja wymaga odmiennej metodologii nauczania	<b>15</b>	20	10	4	2
Z powodu tendencji do zwiększania liczby dzieci zakwalifikowanych do grupy z problemami w uczeniu się wkrótce będzie trzeba całkowicie zreorganizować proces nauczania	<b>14</b>	16	11	6	5
Ciężko jest jednocześnie prowadzić lekcję i radzić sobie z dzieckiem z problemami w uczeniu się	<b>10</b>	12	3	2	-

Źródło: opracowanie własne.

Do najpopularniejszych opinii wśród badanych należą opinie związane z koniecznością wsparcia nauczycieli w zakresie dodatkowego czasu i wynagrodzenia i pomocy na wprowadzanie rozwiązań, umożliwiających skuteczniejszą pracę z uczniem z problemami w uczeniu się i trudnym zachowaniem. Większość badanych uznaje za fakt obowiązek stosowania dodatkowych zabiegów wobec uczniów z trudnościami (jak przyznają wcześniej badani, stosują tu różne rozwiązania), ale nie zawsze oznaczają one pracę własną, może to być na przykład skierowanie dziecka do specjalisty. Badani uważają również, że szkoła powinna być przygotowana organizacyjnie do wspierania nauczycieli (i dzieci), ponieważ równocześnie oceniają, że mają odpowiednie umiejętności i wiedzę do radzenia sobie z uczniami z trudnościami w nauce i zachowaniem (jak wskazują wcześniejsze wyniki – dają sobie radę z problemami). Wyniki wskazują również na fakt, że zjawisko uczniów z problemami w uczeniu się i trudnym zachowaniem jest postrzegane jako problem, a wielu badanych uważa równocześnie, że dobrym rozwiązaniem jest stosowanie leków u dzieci nadpobudliwych (26 wskazań), jak również odseparowywanie uczniów z trudnościami w specjalnych szkołach lub klasach (22 wskazania), co jest sprzeczne z założeniami systemu edukacyjnego i koncepcji nauczania włączającego. Tu również duża część badanych wskazuje na zewnętrznych specjalistów, oczekując, że na nich powinien spaść obowiązek pracy z uczniami z trudnościami (19 wskazań *zgadzam się* i 17 wskazań *częściowo się zgadzam*), a więc domi-

nuje tu tendencja do medykalizacji i eksternalizacji problemu. Co ciekawe, badania ukazują jednocześnie, że respondenci są bardzo ostrożni w wypowiedaniu opinii na temat sytuacji, która prawdopodobnie niedługo stanie się faktem, a mianowicie wypracowaniu systemu wsparcia szkoły dla nauczycieli, odmiennych metodologii uczenia, konieczności zreorganizowania procesu uczenia.

Pytani wprost o obszary, w których chcieliby podnosić swoje umiejętności i kompetencje, badani wskazywali na następujące potrzeby:

**Tabela 14. Chęć podnoszenia kwalifikacji w różnych obszarach pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych**

	Czytanie	Pisanie	Matematyka	Wykonywanie zadań	Uwaga i koncentracja	Samokontrola i umiejętności społeczne i emocjonalne	Razem liczba wyborów
Jak opracowywać zindywidualizowane plany edukacyjne dla dzieci zachowujących się w sposób trudny	12	11	11	4	7	14	59
Jak organizować lekcje i zadania oparte na zasadach nauczania włączającego	11	11	11	9	6	7	55
Jak angażować i przygotowywać rodziców, aby wspierali dzieci z problemami w uczeniu się	10	8	9	8	11	7	53
Jak opracowywać zindywidualizowane plany edukacyjne dla dzieci z problemami w uczeniu się	5	7	8	8	10	14	52
Jak rozpoznać dzieci z problemami	16	6	5	13	2	6	48
Jak oceniać postęp dzieci z problemami w uczeniu się	7	9	11	6	8	6	47
Jak tworzyć, opracowywać i korzystać z materiałów edukacyjnych dla dzieci z problemami z uczeniem się	7	8	7	6	7	11	46
Jak oceniać postęp dzieci zachowujących się w sposób trudny	6	7	7	3	10	11	44
Jak zwiększać pozytywne relacje wśród rówieśników	4	4	6	7	9	11	41

Jak angażować i przygotowywać rodziców, aby wspierali dzieci zachowujące się w sposób trudny	5	2	6	9	14	8	44
--	---	---	---	---	----	---	----

Źródło: opracowanie własne.

Największe zapotrzebowanie na szkolenia dodatkowe występują w odniesieniu do tworzenia zindywidualizowanych planów edukacyjnych dla dzieci zachowujących się w sposób trudny, w zakresie umiejętności czytania, pisania, matematyki i samokontroli. Drugi obszar szkoleń dotyczy idei samego nauczania włączającego, chociaż tu badani wskazywali bardziej na umiejętności szkolne. Trzeci obszar tematyczny dotyczy angażowania rodziców do pomocy w pracy z dziećmi z problemami w uczeniu się, oczywiście wyłączając uznaną za mało skuteczną obecność rodziców na zajęciach w szkole. W następnej kolejności badani zainteresowani są szkoleniami dotyczącymi opracowywania indywidualnych planów lekcji z dziećmi mającymi problemy w uczeniu się oraz identyfikacją (choć tu oceniali się bardzo dobrze) i ocenianiu postępów szkolnych, jak również postępów w zakresie wykonywania zadań, koncentracji i uwagi i umiejętności społecznych dzieci z trudnościami. Te wybory, związane z przygotowywaniem indywidualnych planów edukacyjnych i lekcyjnych, potwierdzają wcześniejszą opinię badanych, którzy uznali tego typu formę pracy z uczniem z trudnościami za najbardziej efektywną. Duża liczba wskazań dotyczy również umiejętności pracy zindywidualizowanej i oceny dzieci mających trudności w zachowaniu się. Biorąc pod uwagę, że badani mają kontakt z tego typu problemami na co dzień, jak również wysoko oceniają swoją zdolność rozpoznawania tego typu problemów, a średnio swoje zdolności praktycznego radzenia sobie z tego typu uczniami i zachowaniami, można wnioskować, że jest to rzeczywiście jeden z najtrudniejszych obszarów skutecznego oddziaływania nauczycieli i w tym zakresie czują się oni nie w pełni efektywni. Dlatego też najwięcej wskazań występuje właśnie w obszarach związanych z uwagą i koncentracją, wykonywaniem zadań i czynności szkolnych oraz umiejętnościami społecznymi i emocjonalnymi uczniów.

## Wnioski

Na podstawie uzyskanych rezultatów trudno jest stawiać daleko idące wnioski, można raczej przyjąć pewne hipotezy do dalszych badań

pogłębionych. Badani generalnie wskazują, że większość opisywanych zachowań obserwują w pracy codziennej i są to zachowania i trudności, z którymi dają sobie radę na co dzień. Uznać je można za zachowania typowe i nieuniknione, natomiast nie są to trudności i problemy rozwiązywane w sposób systemowy na żadnym z poziomów edukacji przedgimnazjalnej. Nauczyciele przyznają, że powinni otrzymywać większe wsparcie ze strony szkoły, zarówno w przygotowywaniu indywidualnych planów lekcji, materiałów i oceny uczniów z trudnościami, ale też uznają, że taka pomoc powinna przede wszystkim spoczywać na współpracujących ze szkołą lub w szkole specjalistach. Pewna grupa nauczycieli jest również zwolennikiem farmakologicznych sposobów radzenia sobie z uczniami trudnymi lub też umieszczania ich w innych, specjalnych szkołach (nie klasach w tej samej szkole). Uzyskane wyniki mogą wskazywać na pewne obawy środowiska nauczycielskiego, że wzrost kompetencji w zakresie pracy z uczniem z problemami w uczeniu się i trudnym zachowaniem może spowodować obarczenie ich kolejnymi zadaniami bez rozwijania systemu wsparcia i wynagradzania ze strony instytucjonalnej.

**Streszczenie:** Celem artykułu jest prezentacja wyników badania realizowanego w ramach projektu europejskiego *DISTINCT Developing In-Service Training for Inclusive Classroom Teachers*. Główne pytania badawcze sondażu skoncentrowane były na analizie postaw nauczycieli wobec nauczania włączającego, oczekiwań wobec szkolnego systemu wsparcia i potrzeb szkoleniowych.

**Słowa kluczowe:** nauczanie włączające, trudności z nauką, trudne zachowanie, postawy i oczekiwania nauczycieli, rozwiązania wspierające system szkolny.

**Summary:** The aim of the article is to present the results of survey conducted within the European project *DISTINCT Developing In-Service Training for Inclusive Classroom Teachers*. The main questions were focused on analysing the teachers attitudes towards the inclusive learning, their expectations towards school system of support and their training needs.

**Key-words:** inclusive education, learning difficulties, challenging behavior, support in school system.

## Bibliografia

Avramidis E., Bayliss P., Burden R. (2000), *A Survey Into Mainstream Teachers' Attitudes Towards The Inclusion Of Children With Special Educational Needs In The Ordinary School In One Local Educational Authority*, "Educational Psychology", 20.

Bayliss F. (2000), *Modele integracji pedagogicznej* [w:] J. Bogucka i in. (red.), *Wychowanie i nauczanie integracyjne*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa.

Gogacz A.K. (red.) (2013), *Profilaktyczne podejście w edukacji włączającej. Działania nauczycieli szkół podstawowych różnicujące pracę w klasie*, Bogazici Univeristy Press, Istanbul.

Rowley D. (2000), *Jak budować szczęśliwą przyszłość osób ze znaczną niepełnosprawnością intelektualną* [w:] G. Fairbairn i in. (red.), *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa.

Słomski W. (2001), *Trzy Światy. Szkice o filozofii Karla Rajmunda Poppera*, Wyd. MIX, Warszawa.

Szyszkowska M. (1997), *W poszukiwaniu sensu życia*, Wyd. Twój Styl, Warszawa.