

Karol Bidziński

Subiektywna ocena uzyskiwanego wsparcia zawodowego a nasilenie sytuacji trudnych odczuwanych przez nauczycieli podczas wykonywania zadań związanych z realizacją specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów

Niepelnosprawność nr 16, 106-125

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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Karol Bidziński

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Subiektywna ocena uzyskiwanego wsparcia zawodowego a nasilenie sytuacji trudnych odczuwanych przez nauczycieli podczas wykonywania zadań związanych z realizacją specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów

The scope of difficult situations experienced by the teachers while executing tasks related to the realization of special educational needs of students and the assessment of support obtained from various entities within school psychological and pedagogical assistance system

In the article the results of a survey conducted in a group of 405 teachers were presented. The aim of the survey was to discover the opinion of teachers regarding the experienced difficult situations while executing tasks related to the realization of special educational needs of students and the assessment of support coming from the nearest professional environment. Special attention was given to the analysis of correlation relationships between the analyzed variables. The obtained results present only a small relation between the intensity of difficulties declared by the teachers and the assessment of the possibilities of acquiring professional support, its availability and effectiveness.

Słowa kluczowe: specjalne potrzeby edukacyjne, wsparcie dla nauczycieli

Keywords: special educational needs, teacher support

Wprowadzenie

Swoistość i złożoność zawodu nauczyciela polega między innymi na konieczności działania w sytuacjach otwartych, niestereotypowych, niepoddających się nakazom racjonalności instrumentalnej. Niepowtarzalność każdego ucznia i środowiskowe uwikłania sytuacji edukacyjnych powodują, że działania według wcześniej sprawdzonych procedur często bywają nieefektywne. Wymaga to od nauczycieli, by za każdym razem poznawali i interpretowali aktualną sytuację

edukacyjną, diagnozowali indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne uczniów oraz poszukiwali skutecznych form działań w celu realizacji tych potrzeb. Dodatkowo sytuację komplikuje komunikacyjny charakter pracy dydaktyczno-wychowawczej, której istotą jest trudna sztuka budowania porozumienia na drodze dialogu z podopiecznym i innymi ważnymi osobami z jego rodzinnego i edukacyjnego otoczenia. Dialogowy charakter tego aktu wymaga aktywności wszystkich podmiotów we wzajemnym poznawaniu siebie, szukaniu wspólnych wartości oraz „dążeniu do dzielenia się swoim światem z innymi, jak i oczekiwaniu wzajemności w tym dążeniu” [Kwaśnica 2008, s. 295–296].

W ostatnich latach w naszym kraju postawiono przed nauczycielami szkół ogólnodostępnych ambitne zadanie aktywnego włączenia się w urzeczywistnienie szlachetnej, lecz trudnej realizacyjnie idei normalizacji szkolnej edukacji uczniów niepełnosprawnych. Oczekuje się, że nauczyciele włączą się aktywnie w budowanie tzw. „szkoły dla wszystkich”, czyli szkoły, która ma być miejscem bezpiecznym i edukacyjnie wartościowym także dla osób z poważnymi trudnościami w uczeniu się wynikającymi z niepełnej sprawności. Celem tych działań jest nie tylko zrealizowanie zagwarantowanego w Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych (2006) prawa przysługującego każdemu człowiekowi, bez względu na jego możliwości rozwojowe do korzystania z systemu edukacji „bez dyskryminacji i na zasadach równych szans”, ale przede wszystkim troska o jakość i efektywność procesu kształcenia i wychowania. Edukacja, w tym szczególnie ta realizowana w szkole, aby skutecznie spełniać swoje funkcje: wyzwalającą i socjalizacyjną [Kwieciński 1989], powinna być tak zorganizowana, by każdy uczeń, bez względu na posiadany potencjał, miał dogodne warunki do optymalnego, wszechstronnego rozwoju, a jednocześnie mógł doświadczać satysfakcjonujących kontaktów społecznych. Efektywna edukacja w wymiarze jednostkowym może stać się pomostem do pełniejszego uczestnictwa osoby z niepełnosprawnością w życiu społecznym, a w szerszym wymiarze jest podstawą do budowania społeczeństwa demokratycznego, otwartego na inność, tolerancyjnego i solidarnego. To ważne społecznie zadania, ale jednocześnie złożone wyzwania, które od nauczycieli wymagają wysokich kompetencji zawodowych i osobistych.

We współczesnej szkole ogólnodostępnej, która coraz chętniej otwiera się na uczniów o bardzo zróżnicowanym potencjale rozwojowym, od każdego nauczyciela oczekuje się wysokich kompetencji w zakresie prowadzenia diagnozy pedagogicznej, rozpoznawania indywidualnych potrzeb edukacyjnych uczniów oraz projektowania i podejmowania zadań służących realizacji tych potrzeb, ze szczególnym znaczeniem działań z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Szczególnej pomocy wymagają uczniowie, których specjalne potrzeby wynikają z ich niepełnosprawności. Uczniowie ci, po uzyskaniu stosownego orzeczenia, nabierają praw do kształcenia specjalnego i tym samym zmienia się ich status

prawny. Posiadają wówczas uprawnienia do daleko idącej indywidualizacji organizowanych dla nich usług edukacyjnych. Zgodnie z zapisami prawa oświatowego [Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r., Dz. U. Nr 228, poz. 1490 ze zm.], na poziomie planowania pracy wyraża się to koniecznością opracowania przez nauczycieli oraz specjalistów pracujących z takim uczniem indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego. W fazie realizacyjnej wymaga to od nauczycieli i terapeutów harmonijnego łączenia działań edukacyjnych i terapeutycznych, umiejętnego odpowiadania na bardzo specyficzne potrzeby edukacyjne, a poprzez realizację zajęć rewalidacji indywidualnej oraz objęcie ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną, korygowanie i kompensowanie zaburzeń rozwojowych.

W przypadku stwierdzenia konieczności objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną, nauczyciele, wychowawcy, specjaliści są zobowiązani do natychmiastowego udzielenia tej formy pomocy. Szczególna rola w organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej przypada wychowawcy klasy, który na terenie szkoły staje się inicjatorem oraz koordynatorem działań pomocowych adresowanych dla ucznia z jego klasy. Wychowawca, a w placówkach pozaszkolnych – dyrektor, ustala formy pomocy, okres ich udzielania oraz wymiar godzin, w którym poszczególne formy będą realizowane, koordynuje wszelkie działania, włączając do współpracy szkolnych i pozaszkolnych specjalistów [Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r., Dz. U. z 2013 r. poz. 532].

Jak widać choćby na podstawie tej pobieżnej analizy wybranych rozporządzeń, ustawodawca postawił przed nauczycielami szkoły ogólnodostępnej szereg nowych, wieloaspektowych zadań. Komplikuje to i tak już dość złożoną sytuację zawodową nauczycieli. Można się spodziewać, że nauczyciele realizujący specjalne potrzeby edukacyjne uczniów spotykać będą się z szeregiem sytuacji trudnych.

W prezentowanych w artykule badaniach przyjęto koncepcję sytuacji trudnej, opracowaną przez T. Tomaszewskiego [1977]. Podstawowym założeniem tej teorii jest traktowanie psychiki człowieka jako organu poznawania i przekształcania relacji między podmiotem a otoczeniem. Zgodnie z tą koncepcją osoba w codziennej egzystencji konfrontuje się z sytuacjami życiowymi i zadaniowymi. Sytuacje życiowe to układy stosunków człowieka ze światem ważne dla jego życia i rozwoju, zaś sytuacje zadaniowe to stosunki ze światem istotne dla różnych rodzajów działalności celowej. Zdaniem T. Tomaszewskiego [1977] na sytuacje zadaniowe wpływa zarówno istniejący układ zależności między jednostką a jej otoczeniem, jak i to, w jaki sposób postrzega ona ten układ – jak go rozumie i ocenia. A zatem dla jednostki ważny jest zarówno obiektywny, jak i subiektywny aspekt sytuacji. W opisanych w artykule badaniach ten subiektywny aspekt sytuacji trudnych okazał się szczególnie istotny.

Nauczyciele nie powinni pozostawać sami w podejmowaniu zadań związanych z realizacją specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów. Zgodnie z zapisami prawa oświatowego [Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r., Dz. U. z 2013 r. poz. 532], nauczyciele i wychowawcy są nie tylko dawcami wsparcia w ramach działań szkolnego systemu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, ale także potencjalnymi biorcami pomocy. Mogą oni sięgać po wsparcie od swoich kolegów – innych nauczycieli, od dyrektora, ale także od zatrudnionych w szkole specjalistów (pedagoga, pedagoga terapeuty, pedagoga specjalnego, psychologa, logopedy, socjoterapeuty i innych specjalistów) oraz przedstawicieli innych instytucji oświatowych, pomocy społecznej, służby zdrowia, resortu sprawiedliwości. Niepokozi fakt, że tak wiele organów prowadzących szkoły nie zatrudnia w podległych im placówkach tego typu specjalistów. Jak pokazują dane pochodzące z Raportu GUS „Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012” [materiał prezentowany na stronie <http://www.men.gov.pl>], niewielki odsetek polskich szkół posiadał gabinety psychologiczne, pedagogiczne czy logopedyczne (nie ma w raporcie danych na temat liczby gabinetów pedagogów terapeutów, pedagogów specjalnych). Z analizy prezentowanych danych liczbowych wynika, że tylko od kilku do kilkunastu procent szkół posiadało gabinet psychologiczny. Nieco lepiej wyglądał stan zatrudnienia szkolnych pedagogów (do kilkunastu procent w zasadniczych szkołach zawodowych do ponad czterdziestu procent w gimnazjach i liceach). Tylko w co piątej szkole podstawowej w kraju zorganizowane były gabinety logopedyczne.

W obliczu wyzwań, przed jakimi stoi współczesna szkoła i pracujący w niej nauczyciele, ważne są badania, które pozwolą poznać zapotrzebowanie tej grupy pracowników na wsparcie zawodowe niezbędne do lepszego wykonywania zadań związanych z realizacją specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów oraz oszacować zakres i efektywność udzielanej nauczycielom pomocy. Oceniając wartość wsparcia otrzymywanego przez osoby zmagające się z sytuacjami trudnymi, można badać różne jego aspekty. H. Sęk i R. Cieślak [2004], przytaczając szereg definicji i teoretycznych ujęć problemu wsparcia społecznego, wyróżnili następujące jego wymiary (kategorie): wsparcie strukturalne i funkcjonalne; źródła wsparcia społecznego; typy (rodzaje) społecznego wsparcia; wsparcie otrzymywane i spostrzegane; potrzebę wsparcia i mobilizację wsparcia. W prezentowanych w artykule wynikach badań próbowano poznać opinie nauczycieli między innymi na temat nasilenia sytuacji trudnych doświadczanych przez nich podczas wykonywania zadań związanych z realizacją specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów oraz zapotrzebowania na wsparcie zawodowe płynące od osób pracujących w szkole, jego dostępności i efektywności.

Prezentacja wyników badań

W artykule zaprezentowano wybrane 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*, finansowanego ze środków Marszałka województwa świętokrzyskiego.

W badaniach tych wzięło udział 405 nauczycieli z województwa świętokrzyskiego 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. Mimo zróżnicowania badana grupa ma charakter próby incydentalnej, o czym należy szczególnie pamiętać, interpretując uzyskane wyniki.

Celem tego przedsięwzięcia było zebranie opinii w tej grupie zawodowej 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. Szczegółową analizę uzyskanych wyników można znaleźć w książce *Nauczyciele województwa świętokrzyskiego wobec zadań związanych z realizacją specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów* [Bidziński, Giermakowska, Ozga, Rutkowski 2013]. W tym artykule omówione zostaną przede wszystkim nieprezentowane w książce wyniki ukazujące związki korelacyjne między badanymi zmiennymi, takimi jak ocena odczuwanych trudności i opinie na temat doświadczanego przez nauczycieli wsparcia płynącego od osób działających w ramach szkolnego systemu pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Dla ułatwienia interpretacji uzyskanych wyników zaprezentowane zostaną także, opisane szczegółowo w cytowanej książce, dane dotyczące oceny sytuacji trudnych doświadczanych przez nauczycieli podczas realizacji specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów oraz ich opinie na temat zapotrzebowania, dostępności i efektywności wsparcia płynącego od podmiotów działających w ramach szkolnego systemu pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Sytuacje trudne doświadczane przez nauczycieli podczas realizacji specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów¹

W badaniach poproszono nauczycieli o ocenę nasilenia odczuwanych przez nich trudności w sytuacjach związanych z realizacją specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów. Respondenci oceniali stopień natężenia sytuacji trudnych, posługując się skalą od 0 – brak trudności do 4 – odczuwam bardzo poważne trudności. Na podstawie analizy czynnikowej metodą głównych składowych, stosując kryterium Kaisera wyodrębniono cztery grupy tych trudności. W nawiasach podano średnie natężenie odczuwania danej trudności zadeklarowane przez nauczycieli uczestniczących w badaniach.

Pierwszą grupę zmiennych stanowiły sytuacje trudne wynikające z niezależnych od nauczycieli niekorzystnych warunków organizacji procesu edukacyjnego. Do tej kategorii zaliczono trudności wynikające z: dużej liczebności zespołów klasowych (średnia 1,9), dużego zróżnicowania potrzeb uczniów (1,9), małej przewidywalności efektywności podejmowanych działań (1,5), zbyt wielu niezależnych od nauczyciela czynników (2,0) oraz braku czasu na lekcji, spowodowanego koniecznością realizacji wspólnego programu nauczania (2,5).

Do drugiej grupy czynników zaliczono opinie badanych na temat trudności związanych ze zmiennością rozwiązań prawnych (2,0), zmiennością rozwiązań organizacyjnych obowiązujących w szkole (1,7) oraz trudności związanych ze sposobem dokumentowania działań (2,0).

Do trzeciej grupy czynnikowej zaliczono trudności wynikające z potrzeby współdziałania nauczycieli z innymi osobami zaangażowanymi w proces realizowania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów. Zaliczono tu stwierdzenia dotyczące odczuwanych przez nauczycieli trudności w sytuacjach współdziałania z innymi nauczycielami (1,0), trudności wynikające z niskich kompetencji innych nauczycieli (0,8), trud współpracy ze specjalistami na terenie szkoły (1,5) oraz specjalistami spoza szkoły (1,7). Włączono tu także trudności, których źródłem jest przestrzeń współdziałania z rodzicami uczniów (1,6).

Czwartą kategorię trudności stanowiły problemy natury subiektywnej, wynikające z odczuwanych przez nauczycieli ograniczeń psychologicznych: sprzecznych oczekiwań otoczenia (1,4), zbyt wielu dodatkowych obciążeń (2,1), obawy, że negatywnie zostanie oceniona ich praca (1,5), wątpliwości, którego ucznia potrzeby są w danym czasie ważniejsze (1,7), poczucia osamotnienia w realizacji

¹ Szczegółowy opis uzyskanych wyników dotyczących oceny przez nauczycieli zakresu doświadczanych sytuacji trudnych zaprezentowano w książce *Nauczyciele województwa świętokrzyskiego wobec zadań związanych z realizacją specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów* [Bidziński, Giermakowska, Ozga, Rutkowski 2013].

potrzeb uczniów (1,2), obawy, że nie sprostają tym wymaganiom (1,3), oceny ich pracy tylko przez pryzmat wyników uzyskanych przez uczniów, a nie nauczycielskiego wysiłku (2,0).

Uzyskane wyniki wskazują na stosunkowo niskie nasilenie trudności odczuwanych przez badanych nauczycieli w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ze wszystkich wymienionych w kwestionariuszu ankiety potencjalnych trudności największą dla badanych nauczycieli stanowi „brak czasu na lekcji, powodowany koniecznością realizacji tego samego programu dydaktycznego ze wszystkimi uczniami. Źródłem poważniejszych 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 niewkładanego przez nauczyciela wysiłku”. Najmniejsze nasilenie trudności odczuwają badani w zakresie „współdziałania z innymi nauczycielami”. Podobnie nisko respondenci ocenili nasilenie 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 [Bidziński, Giermakowska, Ozga, Rutkowski 2013].

Analiza ilościowa uzyskanych wyników [Bidziński, Giermakowska, Ozga, Rutkowski 2013] pozwoliła dostrzec dość duże zróżnicowane nasilenia odczuwanych trudności w grupie badanych nauczycieli. Wśród respondentów dominowały osoby, które zadeklarowały doświadczanie niewielkich trudności związanych z realizacją specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów. Mniejszość stanowiły osoby, które poinformowały o bardzo poważnym nasileniu trudności związanych z realizacją specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów (odsetek wahał się od 0,8% do ponad 20% badanych, w zależności od charakteru ocenianych trudności). Stosunkowo duża grupa nauczycieli zadeklarowała zupełny brak tego typu trudności (od 7% do 43% badanych, w zależności od ocenianej trudności). Te dwie ostatnie grupy badanych zasługują na szczególną uwagę. Pierwsza z racji zakresu doświadczanych trudności wymaga daleko idącej pomocy i wsparcia w wykonywaniu zadań zawodowych. W przypadku drugiej grupy istotne byłoby poznanie, co sprawia, że należący do tej grupy nauczyciele nie odczuwają nawet nieznaczących trudności.

W omawianych badaniach poszukiwano także obiektywnych czynników wpływających na zakres odczuwanych przez nauczycieli trudności. Jednak, jak wynika z bardzo drobiazgowych, opartych na pomiarach statystycznych analiz prezentowanych w książce [Bidziński i in. 2013], 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 tylko 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. Być może to zakres wsparcia jest tym istotnym czynnikiem?

Ocena wsparcia płynącego od osób działających w ramach szkolnego systemu pomocy psychologiczno-pedagogicznej²

Biorący udział w badaniu nauczyciele oceniali w czterostopniowej skali (1–4) zapotrzebowanie, dostępność i efektywność wsparcia płynącego od innych nauczycieli, dyrektora szkoły oraz specjalistów (szkolnego pedagoga, psychologa, logopedy, pedagoga terapeuty, pedagoga specjalnego). Poniżej, w tabeli 1 zaprezentowano uzyskane wyniki.

Respondenci zadeklarowali wysokie zapotrzebowanie na wsparcie płynące zarówno od specjalistów: zwłaszcza psychologa (średnia dla grupy 3,04) i szkolnego pedagoga (3,03), nieco mniej od logopedy (2,83), pedagoga terapeuty (2,70) i pedagoga specjalnego (2,44), jak i od osób z najbliższego otoczenia zawodowego: innych nauczycieli (2,69) i dyrektora (2,89). Wyraźnie niższe było zapotrzebowanie na wsparcie płynące od lekarza pediatri (1,78).

Tabela 1. Średnie zapotrzebowanie, dostępność i efektywność wsparcia udzielanego przez różne osoby – źródła wsparcia w ocenie badanych nauczycieli

Osoba	Zapotrzebowanie (\bar{x})	Dostępność (\bar{x})	Efektywność (\bar{x})
Pedagog szkolny	3,03	2,48	2,29
Pedagog specjalny	2,44	1,97	1,76
Pedagog terapeuta	2,70	1,77	1,63
Psycholog	3,04	1,84	1,74
Logopeda	2,83	2,31	2,17
Lekarz pediatra	1,78	1,34	1,27
Inny nauczyciel	2,69	2,89	2,76
Dyrektor	2,89	2,70	2,56

Źródło: [Bidziński, Giermakowska, Ozga, Rutkowski 2013, s. 240].

² Szczegółowy opis uzyskanych wyników dotyczących oceny przez nauczycieli wsparcia społecznego zaprezentowano w książce *Nauczyciele województwa świętokrzyskiego wobec zadań związanych z realizacją specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów* [Bidziński, Giermakowska, Ozga, Rutkowski 2013].

Nieco niżej niż zapotrzebowanie respondenci ocenili dostępność wsparcia płynącego od innych podmiotów zaangażowanych w realizację zadań służących realizacji specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów. Najwyżej oceniono dostępność wsparcia od osób z najbliższego otoczenia zawodowego: czyli innych nauczycieli (2,89), dyrektora (2,70); w mniejszym zakresie dostępność wsparcia płynącego od specjalistów: szkolnego pedagoga (2,48), logopedy (2,31), jeszcze niżej od pedagoga specjalnego (1,97), psychologa (1,84), pedagoga terapeuty (1,77) i lekarza pediatri (1,34).

Najniżej z trzech wymiarów wsparcia badani nauczyciele ocenili efektywność uzyskiwanego wsparcia. Podobnie jak we wcześniej omówionych wymiarach najwyżej oceniono efektywność wsparcia płynącego od osób z najbliższego otoczenia zawodowego: czyli innego nauczyciela (2,76) i dyrektora (2,56). Mniejsza była w ocenie badanych skuteczność wsparcia uzyskiwanego od specjalistów: szkolnego pedagoga (2,29), logopedy (2,17), psychologa (1,74), pedagoga specjalnego (1,76), pedagoga terapeuty (1,63), lekarza pediatri (1,27).

Szczegółową analizę uzyskanych wyników w odniesieniu do zmiennych indywidualnych (stopień awansu zawodowego) oraz środowiskowych (etap i forma edukacji, lokalizacja szkoły) znajdzie czytelnik w cytowanym już opracowaniu (Bidziński, Giermakowska, Ozga, Rutkowski 2013).

Nasilenie odczuwanych przez nauczycieli trudności a ocena wsparcia płynącego od ich otoczenia zawodowego

Poszukując związku między nasileniem odczuwanych przez nauczycieli trudności a oceną wsparcia płynącego od ich otoczenia zawodowego, dokonano analizy korelacji, korzystając ze statystyki gamma. W analizie zestawiono wyniki nauczycielskiej oceny nasilenia doświadczanych trudności w dwudziestu jeden sytuacjach związanych z realizacją specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów z pomiarem deklarowanej przez badanych oceny dostępności, zapotrzebowania i efektywności wsparcia płynącego od osób z najbliższego otoczenia edukacyjnego. Oceniano wsparcie płynące od: innych nauczycieli, dyrektora szkoły, szkolnego pedagoga, pedagoga terapeuty, pedagoga specjalnego, psychologa, logopedy, lekarza pediatri. Założono, że nasilenie sytuacji trudnych będzie dodatnio korelowało z zapotrzebowaniem na wsparcie, natomiast korelacja będzie ujemna w przypadku dostępności i satysfakcji z otrzymywanego przez nauczycieli wsparcia.

W pierwszej kolejności przeanalizowano występowanie korelacji pomiędzy szacowanym przez nauczycieli natężeniem sytuacji trudnych a ocenianym przez nich poziomem zapotrzebowania, dostępności oraz efektywności wsparcia, jakie uzyskują od swoich kolegów nauczycieli. Jak wynika z wcześniej prezentowa-

nych danych, jest to forma pomocy oceniona przez badanych jako najbardziej dostępna i efektywna.

Tabela 2. Zakres wsparcia od innego nauczyciela a nasilenie deklarowanych przez badanych trudności

Rodzaj trudności	Wsparcie od innego nauczyciela		
	zapotrzebowanie (\bar{x})	dostępność (\bar{x})	efektywność (\bar{x})
p.15.a	0,0847	0,0580	0,1155*
p.15.c	0,1487*	0,0798	0,0613
p.15.e	0,0718	0,1874*	0,1440*
p.15.f	0,1023*	0,1826*	0,1081*
p.15.g	0,0369	0,1333*	0,1040
p.15.i	0,0788	0,1085*	0,1430*
p.15.j	0,1415*	0,0771	0,1061*
p.15.j	0,1291*	0,1040*	0,0897
p.15.n	0,1863*	0,1776*	0,1115*
p.15.o	0,0626	0,1092*	0,1200*
p.15.u	0,0499	0,0824	0,1549*

Legenda: Trudności wynikające z p.15.a – zmienności rozwiązań prawnych, p.15.c – sposobu dokumentowania działań, p.15.e – niskich kompetencji innych nauczycieli, p.15.f – współpracy z rodzicami uczniów, p.15.g – współpracy z innymi nauczycielami, p.15.i – współpracy ze specjalistami spoza szkoły (poradnia), p.15.j – dużego zróżnicowania potrzeb moich uczniów 15k – mała przewidywalność efektywności podejmowanych działań, p.15.m – brak czasu na lekcji wynikający z konieczności realizacji programu dydaktycznego ze wszystkimi uczniami, p.15.n – integracji uczniów z ich kolegami w zespole klasowym, p.15.o – sprzecznych wobec mnie oczekiwań otoczenia (rodzice, dyrektor), 15p – zbyt wielu dodatkowych obciążeń, p.15.u – oceny mojej pracy tylko przez pryzmat wyników uzyskanych przez moich uczniów a nie mojego wysiłku; * istotne statystycznie ($p < 0,05$)

Źródło: Badania zrealizowane przez zespół [Giermakowska, Ozga, Bidziński, Rutkowski 2013], wyniki dotychczas nie były prezentowane.

Badania wykazały, że poziom zapotrzebowania na wsparcie ze strony innych nauczycieli, jego dostępność i efektywność korelują z natężeniem licznych sytuacji trudnych. Nauczyciele zgłaszający wyższe zapotrzebowanie na wsparcie ze strony swoich kolegów równocześnie deklarowali wyższe nasilenie trudności w sytuacjach związanych ze „sposobami dokumentowania działań, współpracą z rodzicami uczniów, dużym zróżnicowaniem potrzeb uczniów, brakiem czasu na lekcji wynikającym z konieczności realizacji programu dydaktycznego ze wszystkimi uczniami, integracją uczniów z ich kolegami w zespole klasowym”.

Z kolei nauczyciele, którzy wyżej oceniali poziom dostępności wsparcia ze strony swoich kolegów, zgłaszali większe nasilenie trudności związanych z „niskimi kompetencjami innych nauczycieli, trudnościami we współpracy z rodzicami

uczniów, trudnościami we współpracy z innymi nauczycielami, trudnościami we współpracy ze specjalistami spoza szkoły, brakiem czasu na lekcji wynikającym z konieczności realizacji programu dydaktycznego ze wszystkimi uczniami, trudnościami w integracji uczniów z ich kolegami w zespole klasowym, sprzecznymi oczekiwaniami otoczenia oraz zbyt wieloma dodatkowymi obciążeniami”.

Wysoki poziom efektywności wsparcia innych nauczycieli koreluje z dużym nasileniem trudności w takich sytuacjach jak: „zmiennosc rozwiązań prawnych, niskie kompetencje innych nauczycieli, trudności we współpracy z rodzicami uczniów, trudności we współpracy ze specjalistami spoza szkoły, duże zróżnicowanie potrzeb uczniów, trudności w integracji uczniów z ich kolegami w zespole klasowym, sprzeczne oczekiwania otoczenia (rodzice, dyrektor), zbyt wiele dodatkowych obciążeń, ocena pracy tylko przez pryzmat wyników uzyskanych przez moich uczniów a nie mojego wysiłku”.

Tabela 3. Zakres wsparcie od dyrektora szkoły a nasilenie deklarowanych przez nauczycieli trudności

Rodzaj trudności	Wsparcie od dyrektora szkoły		
	zapotrzebowanie (\bar{x})	dostępność (\bar{x})	efektywność (\bar{x})
p.15.d	-0,0089	0,0994*	0,0556
p.15.e	0,0860	0,1514*	0,1290*
p.15.f	0,1354*	0,1790*	0,1598*
p.15.g	0,0781	0,0976	0,1500*
p.15.h	0,0382	0,0666	0,1115*
p.15.i	0,0253	0,0716	0,1488*
p.15.j	0,0602	0,0680	0,1321*
p.15.k	0,0243	0,1401*	0,1059*
p.15.m	0,0487	0,1001*	0,1189*
p.15.n	0,1159*	0,0908	0,1192*
p.15.o	0,0860	0,1444*	0,1422*
p.15.u	-0,0365	0,1039*	0,0801

Legenda: Trudności wynikające z p.15.d. – liczebności zespołów klasowych, p.15.e – niskich kompetencji innych nauczycieli, p.15.f – współpracy z rodzicami uczniów, p.15.g – współpracy z innymi nauczycielami, p.15.h – współpracy ze specjalistami na terenie szkoły (psycholog) p.15.i – współpracy ze specjalistami spoza szkoły (poradnia), p.15.j – dużego zróżnicowania potrzeb moich uczniów, p.15.k – małej przewidywalności efektywności podejmowanych działań, p.15.m – braku czasu na lekcji wynikającego z konieczności realizacji programu dydaktycznego ze wszystkimi uczniami, p.15.n – integracji uczniów z ich kolegami w zespole klasowym, p.15.o – sprzecznych wobec mnie oczekiwań otoczenia (rodzice, dyrektor), p.15.u – oceny mojej pracy tylko przez pryzmat wyników uzyskanych przez moich uczniów a nie mojego wysiłku; * istotne statystycznie ($p < 0,05$).

Źródło: Badania zrealizowane przez zespół [Giermakowska, Ozga, Bidziński, Rutkowski 2013], wyniki dotychczas nie były prezentowane.

Zbadano również korelację pomiędzy zgłaszanym przez nauczycieli natężeniem sytuacji trudnych a szacowanym przez nich poziomem zapotrzebowania, dostępności oraz efektywności wsparcia ze strony dyrektora szkoły. To w ocenie badanych drugie, najbardziej dostępne i efektywne źródło wsparcia dla nauczyciela zaangażowanego w realizację specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów.

Zgłaszane przez nauczycieli wysokie zapotrzebowanie na wsparcie ze strony dyrektorów szkoły współwystępowało z sygnalizowaniem przez nich wysokiego nasilenia trudności w sytuacjach takich jak: „współpraca z rodzicami uczniów oraz integracja uczniów z ich kolegami w zespole klasowym”.

Z kolei wysoko szacowany poziom dostępności wsparcia od dyrektorów szkoły korelował z większym nasileniem trudności w sytuacjach związanych z: „liczebnością zespołów klasowych, niskimi kompetencjami innych nauczycieli, współpracą z rodzicami uczniów, małą przewidywalnością efektywności podejmowanych działań, sprzecznych oczekiwań otoczenia (rodzice, dyrektor) oraz oceny pracy tylko przez pryzmat wyników uzyskanych przez uczniów, a nie wysiłku”.

Nauczyciele, którzy wysoko oceniali poziom efektywności wsparcia uzyskiwanego od swoich przełożonych, deklarowali większe nasilenie trudności w sytuacjach, takich jak: niskie kompetencje innych nauczycieli, trudności we współpracy z rodzicami uczniów, trudności we współpracy z innymi nauczycielami, trudności we współpracy ze specjalistami na terenie szkoły (psycholog), trudności we współpracy ze specjalistami spoza szkoły, duże zróżnicowanie potrzeb moich uczniów, mała przewidywalność efektywności podejmowanych działań, brak czasu na lekcji wynikający z konieczności realizacji programu dydaktycznego ze wszystkimi uczniami, trudności integracji uczniów z ich kolegami w zespole klasowym oraz sprzecznych wobec mnie oczekiwań otoczenia (rodzice, dyrektor).

Badano także korelację pomiędzy deklarowanym przez nauczycieli nasileniem sytuacji trudnych a zgłaszanym poziomem zapotrzebowania, dostępności oraz efektywności wsparcia uzyskiwanego od szkolnego pedagoga.

Nauczyciele zgłaszający wyższy poziom trudności w takich obszarach, jak mała przewidywalność efektywności podejmowanych działań, brak czasu na lekcji wynikający z konieczności realizacji programu dydaktycznego ze wszystkimi uczniami, sprzecznych wobec siebie oczekiwań otoczenia (rodzice, dyrektor), oraz poczucia osamotnienia w realizacji potrzeb uczniów, zgłaszali również wyższe zapotrzebowanie na wsparcie pedagoga szkolnego.

Badani nauczyciele zadeklarowali niższy poziom trudności we współpracy z rodzicami uczniów w sytuacji, gdy uzyskiwali bardziej efektywne wsparcie od pedagoga szkolnego. Równocześnie efektywne wsparcie pedagoga szkolnego korelowało dodatnio z poziomem trudności w sytuacji współpracy z innymi specjalistami spoza szkoły (czyli pracownikami poradni pedagogiczno-psychologicznej).

Tabela 4. Zakres wsparcie od szkolnego pedagoga a nasilenie deklarowanych przez nauczycieli trudności

Rodzaj trudności	Wsparcie od szkolnego pedagoga		
	zapotrzebowanie (\bar{x})	dostępność (\bar{x})	efektywność (\bar{x})
p.15.f	-0,0495	-0,0901	-0,1223*
p.15.i	0,0653	0,0759	0,1085*
p.15.k	0,1267*	0,0370	0,0139
p.15.m	0,2295*	0,0043	0,0204
p.15.o	0,1207*	0,0379	0,0564
p.15.s	0,1422*	0,0710	0,0430

Legenda: Trudności wynikające z p.15.f – współpracy z rodzicami uczniów, p.15.i – współpracy ze specjalistami spoza szkoły (poradnia), p.15.k – małej przewidywalności efektywności podejmowanych działań, p.15.m – braku czasu na lekcji wynikającego z konieczności realizacji programu dydaktycznego ze wszystkimi uczniami, p.15.o – sprzecznych wobec mnie oczekiwań otoczenia (rodzice, dyrektor), p.15.s – poczucia mojego osamotnienia w realizacji potrzeb uczniów; * istotne statystycznie ($p < 0,05$).

Źródło: Badania zrealizowane przez zespół [Giermakowska, Ozga, Bidziński, Rutkowski 2013].

Zbadana została korelacja pomiędzy zgłaszanym przez nauczycieli nasileniem sytuacji trudnych a ocenianym przez nich poziomem zapotrzebowania, dostępności oraz efektywności wsparcia otrzymywanego od szkolnego pedagoga specjalnego.

Tabela 5. Zakres wsparcie od pedagoga specjalnego a nasilenie deklarowanych przez nauczycieli trudności

Rodzaj trudności	Wsparcie od pedagoga specjalnego		
	zapotrzebowanie (\bar{x})	dostępność (\bar{x})	efektywność (\bar{x})
p.15.b	0,1227*	0,1443*	0,1211*
p.15.c	0,0779	0,1107*	0,1334*
p.15.n	0,1275*	0,0308	0,0446

Legenda: Trudności wynikające z p.15.b – zmienności rozwiązań organizacyjnych w szkole, p.15.c – sposobu dokumentowania działań, p.15.n – integracji uczniów z ich kolegami w zespole klasowym; istotne statystycznie ($p < 0,05$).

Źródło: Badania zrealizowane przez zespół [Giermakowska, Ozga, Bidziński, Rutkowski 2013], wyniki dotychczas nie były prezentowane.

Deklarowany przez badanych poziom efektywności oraz dostępności wsparcia uzyskiwanego od szkolnego pedagoga specjalnego koreluje z deklarowanym nasileniem trudności związanych ze zmiennością rozwiązań organizacyjnych

w szkole oraz dokumentowaniem działań – im wyższą efektywność i dostępność uzyskanego wsparcia deklarowali badani, tym większe zgłaszali nasilenie trudności w tych obszarach. Z kolei deklarowane przez nauczycieli wysokie zapotrzebowanie na wsparcie pochodzące od szkolnego pedagoga specjalnego występowało ze zgłaszanym wyższym nasileniem trudności wynikających ze zmienności rozwiązań organizacyjnych w szkole oraz integracji uczniów z ich kolegami w zespole klasowym.

Badaniami objęta została także korelacja pomiędzy szacowanym przez nauczycieli poziomem efektywności, dostępności oraz zapotrzebowania na wsparcie od pedagoga terapeuty a deklarowanym przez nich nasileniem sytuacji trudnych.

Tabela 6. Zakres wsparcie od pedagoga terapeuty a nasilenie deklarowanych przez nauczycieli trudności

Rodzaj trudności	Wsparcie od pedagoga terapeuty		
	zapotrzebowanie (\bar{x})	dostępność (\bar{x})	efektywność (\bar{x})
p.15.b	0,0201	0,2035*	0,1488*
p.15.c	0,0384	0,0957	0,1136*
p.15.l	0,0245	0,1077*	0,1196*
p.15.m	0,0408	0,0880	0,1420*
p.15.u	0,0181	0,1103*	0,1150*

Legenda: Trudności wynikające z p.15.b – zmienności rozwiązań organizacyjnych w szkole, p.15.c – sposobu dokumentowania działań, p.15.l – zbyt wielu niezależnych od mnie czynników, p.15.m – braku czasu na lekcji wynikający z konieczności realizacji programu dydaktycznego ze wszystkimi uczniami, p.15.u – oceny mojej pracy tylko przez pryzmat wyników uzyskanych przez moich uczniów, a nie mojego wysiłku; * istotne statystycznie ($p < 0,05$).

Źródło: Badania zrealizowane przez zespół [Giermakowska, Ozga, Bidziński, Rutkowski 2013], wyniki dotychczas nie były prezentowane.

Badani nauczyciele, którzy deklarowali wyższy poziom efektywności uzyskanego wsparcia od pedagoga terapeuty, zgłaszali wyższe nasilenie trudności w sytuacjach, takich jak: zmienność rozwiązań organizacyjnych w szkole, sposoby dokumentowania działań, zbyt wiele niezależnych od nich czynników, brak czasu na lekcji wynikający z konieczności realizacji programu dydaktycznego ze wszystkimi uczniami, oceny pracy tylko przez pryzmat wyników uzyskanych przez uczniów a nie ich wysiłku. Z kolei nauczyciele, którzy oceniali wsparcie płynące ze strony pedagoga terapeuty jako bardziej dostępne, deklarowali wyższe nasilenie trudności związanych ze: zmiennością rozwiązań organizacyjnych w szkole, zbyt wieloma niezależnymi od nich czynnikami oraz oceną ich pracy tylko przez pryzmat wyników uzyskanych przez uczniów, a nie ich wysiłku.

Badania dotyczyły również korelacji pomiędzy szacowanym przez nauczycieli nasileniem sytuacji trudnym a oceną poziomu zapotrzebowania, dostępności oraz efektywności wsparcia pochodzącego od szkolnego psychologa.

Tabela 7. Zakres wsparcie od psychologa a nasilenie deklarowanych przez nauczycieli trudności

Rodzaj trudności	Wsparcie od psychologa		
	zapotrzebowanie (\bar{x})	dostępność (\bar{x})	efektywność (\bar{x})
p.15.c	0,1182*	0,0710	0,0543
p.15.k	0,1295*	0,0219	-0,0464

Legenda: Trudności wynikające z p.15.c – sposobu dokumentowania działań, p.15.k – małej przewidywalności efektywności podejmowanych działań; * istotne statystycznie ($p < 0,05$).

Źródło: Badania zrealizowane przez zespół [Giermakowska, Ozga, Bidziński, Rutkowski 2013], wyniki dotychczas nie były prezentowane.

Badania wykazały, że wyższe zapotrzebowanie na wsparcie od psychologa zgłaszane przez nauczycieli dodatnio koreluje z deklarowanym przez nich wyższym nasileniem trudności w sytuacjach wiążących się z dokumentowaniem działań oraz poczuciem małej efektywności podejmowanych przez nich działań.

Przedmiotem analizy w poniższych badaniach była również korelacja pomiędzy zgłaszanym przez nauczycieli nasileniem sytuacji trudnych a szacowanym przez nich poziomem zapotrzebowania, dostępności oraz efektywności wsparcia dostarczanego przez logopedę.

Tabela 8. Zakres wsparcie od logopedy a nasilenie deklarowanych przez nauczycieli trudności

Rodzaj trudności	Wsparcie od logopedy		
	zapotrzebowanie (\bar{x})	dostępność (\bar{x})	efektywność (\bar{x})
p.15.c	0,0679	0,0927	0,1126*
p.15.l	0,0789	0,0576	0,1033*
p.15.t	-0,0310	-0,0357	-0,1162*

Legenda: Trudności wynikające z p.15.c – sposobu dokumentowania działań, p.15.l – zbyt wielu niezależnych ode mnie czynników, p.15.t – obawy, że nie sproszam tym wymaganiom; * istotne statystycznie ($p < 0,05$).

Źródło: Badania zrealizowane przez zespół [Giermakowska, Ozga, Bidziński, Rutkowski 2013], wyniki dotychczas nie były prezentowane.

Wyższa ocena poziomu efektywności wsparcia udzielanego przez logopedę dokonywana przez badanych nauczycieli współwystępowała ze zgłaszaniem

przez nich większego nasilenia trudności w sytuacjach, takich jak dokumentowanie działań oraz występowanie zbyt wielu niezależnych od nich czynników oraz mniejszego nasilenia obaw, że nie sprostają oni wymaganiom związanym z realizacją specjalnych potrzeb uczniów.

Zbadano również występowanie korelacji pomiędzy deklarowanym przez badanych nauczycieli natężeniem sytuacji trudnych a dokonaną przez nich oceną poziomu zapotrzebowania, dostępności oraz efektywności wsparcia otrzymywanego od szkolnego lekarza.

Tabela 9. Zakres wsparcia od lekarza a nasilenie deklarowanych przez nauczycieli trudności

Rodzaj trudności	Wsparcie od lekarza		
	zapotrzebowanie (\bar{x})	dostępność (\bar{x})	efektywność (\bar{x})
p.15.b	0,0482	0,1512*	0,1804*
p.15.o	-0,0471	0,0515	0,1185*
p.15.q	0,0687	0,1938*	0,1986*
p.15.u	0,0738	0,1006	0,1495*

Legenda: Trudności wynikające z p.15.b – zmienności rozwiązań organizacyjnych w szkole, p.15.o – sprzecznych wobec mnie oczekiwań otoczenia (rodzice, dyrektor), p.15.q – obawy, że negatywnie zostanie oceniona moja praca, p.15.u – oceny mojej pracy tylko przez pryzmat wyników uzyskanych przez moich uczniów a nie mojego wysiłku; * istotne statystycznie ($p < 0,05$).

Źródło: Badania zrealizowane przez zespół [Giermakowska, Ozga, Bidziński, Rutkowski] 2013, wyniki dotychczas nie były prezentowane.

Badania wykazały, że nauczyciele oceniający wyżej efektywność wsparcia uzyskanego od szkolnego lekarza, zgłaszali większe trudności w sytuacjach, takich jak: zmienność rozwiązań organizacyjnych w szkole, sprzeczne oczekiwania otoczenia (rodzice, dyrektor), obawy, że negatywnie zostanie oceniona ich praca, oceny mojej pracy tylko przez pryzmat wyników uzyskanych przez uczniów a nie mojego wysiłku. Z kolei wyższa ocena dostępności wsparcia pochodzącego od lekarza pediatry dokonywana przez nauczycieli współwystępowała z deklarowaniem przez nich większego nasilenia trudności w sytuacjach, takich jak: zmienność rozwiązań organizacyjnych w szkole oraz obawy, że negatywnie zostanie oceniona ich praca.

Podsumowanie badań

Celem opisanych w artykule badań było poznanie opinii nauczycieli na temat doświadczanych sytuacji trudnych podczas wykonywania zadań związanych

z realizacją specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów oraz oceny zapotrzebowania na wsparcie płynące od osób z najbliższego zawodowego otoczenia, dostępności i efektywności tego wsparcia. Szczególną uwagę poświęcono analizie związków korelacyjnych między analizowanymi zmiennymi. Do analizy statystycznej wykorzystano wskaźnik gamma. Łącznie przeanalizowano 504 pary zmiennych, istotną statystycznie zależność ($p < 0,05$) stwierdzono w przypadku zaledwie 70. Tak więc w tym postępowaniu badawczym wykazano tylko niewielki związek między oceną nasilenia odczuwanych przez respondentów trudności a dokonaną przez nich oceną wsparcia płynącego od różnych osób z ich zawodowego otoczenia, mierzonego w trzech wymiarach: zapotrzebowania, dostępności i efektywności.

Najwięcej istotnych statystycznie związków ($p < 0,05$) między badanymi zmiennymi stwierdzono w zakresie pomocy płynącej od innych nauczycieli (20 korelacji istotnych statystycznie) i od dyrektora szkoły (19). Wszystkie stwierdzone istotne związki korelacyjne miały charakter dodatni i dotyczyły głównie efektywności wsparcia (8 par zmiennych – wsparcie od innych nauczycieli, 10 – wsparcie dyrektora) oraz jego dostępności (po 7 par zmiennych – wsparcie od innych nauczycieli i dyrektora).

Nauczyciele, którzy deklarowali występowanie sytuacji trudnych o większym nasileniu niż inni badani, równocześnie zgłaszali silniejsze zapotrzebowanie na zawodowe wsparcie płynące od kolegów nauczycieli i dyrektora oraz lepiej niż inni ocenili dostępność i efektywność wsparcia. Biorący udział w badaniach nauczyciele również te dwa źródła wsparcia ocenili jako najbardziej potrzebne, dostępne i efektywne. Potwierdzałoby to tezę, że tylko w środowisku bezpiecznym, zasobnym w efektywne wsparcie jest miejsce na ujawnianie doświadczanych trudności.

Zdecydowanie mniej istotnych statystycznie korelacji zauważono, analizując związek nasilenia sytuacji trudnych zgłaszanych przez nauczycieli i dokonanej przez nich oceny wsparcia płynącego od szkolnych specjalistów: psychologa (2 zmienne), pedagoga specjalnego (6), pedagoga terapeuty (8), szkolnego pedagoga (6), logopedy (3), lekarza (6). Badani nauczyciele wskazali stosunkowo wysokie zapotrzebowanie na wsparcie od szkolnych specjalistów, ale jednocześnie zasygnalizowali ograniczoną dostępność i niewielką efektywność uzyskiwanego wsparcia.

Tylko w przypadku czterech rodzajów odczuwanych trudności zauważono dodatni związek z zapotrzebowaniem na wsparcie od szkolnego pedagoga. W przypadku pedagoga specjalnego i psychologa związek taki dotyczył tylko dwóch sytuacji. Analizując wyniki dotyczące zapotrzebowania na wsparcie pozostałych specjalistów (logopeda, pedagog terapeuta, lekarz), nie stwierdzono żadnych istotnych korelacji w tym zakresie. Pojawia się ważne z perspektywy praktycz-

nej pytanie: dlaczego nasileniu większości odczuwanych trudności nie towarzyszy zwiększone zapotrzebowanie na wsparcie płynące od specjalistów. Trudno na podstawie badań ocenić jednoznacznie, czy jest to spowodowane brakiem wiary nauczycieli w efektywność tego typu wsparcia, czy może wynikającego z codziennych doświadczeń przekonania o niedostępności tej formy pomocy.

Uzyskane wyniki wskazują także na niewiele istotnych związków korelacyjnych między oceną dostępności i efektywności wsparcia płynącego od szkolnych specjalistów a nasileniem zgłaszanych przez nauczycieli sytuacji trudnych. Stwierdzono tylko po kilka istotnych zależności, większość z nich o charakterze dodatnim: w przypadku wsparcia od pedagoga terapeuty (3 – dostępność i 5 – efektywność), pedagoga specjalnego (2 – dostępność i 2 – efektywność), lekarza (2 – dostępność i 4 – efektywność), szkolnego pedagoga (0 – dostępność i 2 – efektywność), psychologa (0 – dostępność i 0 – efektywność), logopedy (0 – dostępność i 3 – efektywność). Wyższej ocenie dostępności wsparcia otrzymywanego od szkolnych specjalistów oraz jego efektywności towarzyszyło nasilenie zgłaszania przez nauczycieli sytuacji trudnych. To kolejna przesłanka pozwalająca na uzasadnienie tezy, że łatwiej jest nauczycielom uświadamiać sobie i ujawnić otoczeniu doświadczane sytuacje trudne, jeśli towarzyszy im przekonanie o dostępności i efektywności wsparcia uzyskiwanego od szkolnych specjalistów.

Nie potwierdziła się zakładana hipoteza, że wraz z większą deklarowaną dostępnością oraz efektywnością wsparcia płynącego od szkolnych specjalistów będzie malało nasilenie zgłaszanych przez badanych nauczycieli sytuacji trudnych. Tylko w przypadku dwóch par zmiennych stwierdzono istotną statystycznie zależność o charakterze ujemnym. Wyższa ocena poziomu efektywności wsparcia udzielanego przez logopedę dokonywana przez badanych nauczycieli występowała ze zgłaszaniem przez nich mniejszego nasilenia obaw, że nie sprostają oni wymaganiom związanym z realizacją specjalnych potrzeb uczniów. Nauczyciele zadeklarowali także niższy niż inni badani poziom trudności we współpracy z rodzicami uczniów w sytuacji, gdy oceniali uzyskiwane wsparcie od pedagoga szkolnego jako bardziej efektywne.

Uzyskane wyniki mogą niepokoić, świadczą bowiem o braku wyraźnego związku między oceną wsparcia zawodowego uzyskiwanego przez nauczycieli a oceną nasilenia odczuwanych przez nich sytuacji trudnych. Wielu uczestników badań twierdziło, że w ogóle nie doświadczą trudności w realizacji zadań związanych z realizacją specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów. Autorzy cytowanej monografii [Bidziński i in. 2013, s. 288], próbując wyjaśnić, dlaczego stosunkowo duża grupa badanych nauczycieli zadeklarowała, że nie odczuwa, choćby niewielkich, trudności w tak złożonym procesie, jakim jest wspieranie uczniów w realizacji specjalnych potrzeb edukacyjnych, wymienili kilka prawdopodobnych przyczyn.

„Jedną z przyczyn tego zjawiska można upatrywać w odmiennym zakresie nauczycielskich doświadczeń związanych z realizacją specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów. (-) stosunkowo wielu badanych nauczycieli wypowiedziało się, że nie spotyka w swojej pracy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Biorąc pod uwagę duże zróżnicowanie indywidualnego potencjału rozwojowego uczniów oraz stratyfikację społeczną, trudno przyjąć, że w prowadzonych przez nauczycieli zespołach klasowych, grupach wychowawczych nie ma uczniów, których specjalne potrzeby wynikają na przykład z zaniedbań środowiskowych, przewlekłej choroby, ze specyficznych i niespecyficznych trudności w uczeniu się lub z innych źródeł. Być może respondenci, o których mowa, uznali, że potrzeby te są efektem naturalnego zróżnicowania przebiegu rozwoju uczniów i pomoc w ich realizacji jest czymś normalnym w praktyce pedagogicznej, a więc nie wiąże się z odczuwaniem przez nauczyciela trudności.

Deklarowany brak trudności byłby w tym wypadku wyrazem pedagogicznego optymizmu nauczycieli, wiary w osobiste i zawodowe kompetencje. Z drugiej zaś strony wynik ten może świadczyć o wąskich zdolnościach refleksyjnych, ale też może być sygnałem ograniczenia przyzwolenia dawanego sobie do odczuwania trudności w wykonywaniu zadań zawodowych. Nasuwa się pytanie: czy w tej grupie nie znalazły się osoby, które w swoim środowisku nie mają bezpiecznej przestrzeni pozwalającej na konfrontowanie się z sytuacjami problemowymi i ujawnianie trudnych emocji”.

Uzyskane rezultaty analizy korelacyjnej potwierdzają te przypuszczenia. Wynika z nich smutna prawidłowość: wielu badanych nauczycieli nie łączy trudności doświadczanych w realizacji specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów z możliwością pozyskiwania zawodowego wsparcia oraz oceną jego dostępności i efektywności. Niestety w polskiej praktyce szkolnej pokutuje wciąż przekonanie, że napotykanne trudności należy rozwiązywać samodzielnie albo ich nie ujawniać. Przyczyniają się do tego obiektywne warunki, w których nauczyciel zbyt często bywa osamotniony w realizacji swych pedagogicznych zadań. Aby zapobiegać temu niebezpiecznemu zjawisku, potrzebne są szybkie działania. Zmiany muszą mieć charakter dwutorowy: z jednej strony należy rozwijać w nauczycielach gotowość i umiejętności do pozyskiwania wsparcia w trudnych sytuacjach zawodowych, a z drugiej zintensyfikować działania władz różnego szczebla w upowszechnianiu i zbliżeniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej świadczonej nauczycielom.

Bibliografia

- Bidziński K., Giermakowska A., Ozga A., Rutkowski M. (2013), *Nauczyciele województwa świętokrzyskiego wobec zadań związanych z realizacją specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Kielce.

- Cieślak R. (2004), *Wsparcie społeczne – problemy i techniki pomiaru* [w:] *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, red. H. Sęk, R. Cieślak, PWN, Warszawa.
- Kwaśnica R. (2008), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 291–319.
- Kwieciński Z. (1989), *Składniki i aspekty edukacji. Potrzeba całościowego ujęcia* [w:] *Socjalizacja – osobowość – wychowanie*, red. H. Muszyński, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Sęk H., Cieślak R. (2004), *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne* [w:] *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, red. H. Sęk, R. Cieślak, PWN, Warszawa.
- Tomaszewski T. (1977), *Człowiek i otoczenie* [w:] *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych (2006), http://www.unic.un.org.pl/dokumenty/Konwencja_Praw_Osob_Niepełnosprawnych.pdf [dostęp: 20.08.2014].
- Raport GUS Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012, http://men.gov.pl/images/zycie_szkoly/dane_2011_2012.pdf [dostęp: 25.08.2014].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej 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. Nr 228, poz. 1490 ze zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2013 r., poz. 532).