




Colloquium 4(52)/2023
ISSN 2081-3813, e-ISSN 2658-0365
CC BY-NC-ND.4.0
DOI: <http://doi.org/10.34813/48coll2023>

PEDAGOG SPECJALNY JAKO WSPÓLORGANIZATOR EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ W NARRACJACH NAUCZYCIELI

Special educator as a co-organizer of inclusive education in teachers' narratives

Ewa Bartuś
Akademia Marynarki Wojennej
im. Bohaterów Westerplatte w Gdyni
e-mail: e.bartus@amw.gdynia.pl
ORCID  0000-0002-2320-4407

Streszczenie

Niniejsze opracowanie stanowi wycinkową prezentację obrazu pracy pedagoga specjalnego w szkołach ogólnodostępnych, przedstawionego przez pryzmat narracji nauczycieli. Celem jest zaprezentowanie realiów pracy pedagogów specjalnych w szkołach ogólnodostępnych, w związku z wprowadzeniem obowiązku zatrudniania w placówkach oświatowych specjalistów z tego obszaru, a także wskazanie na konieczność głębszej analizy niniejszej problematyki z perspektywy przygotowania pedagogów specjalnych do podejmowania realnych zadań zwiększających skuteczność realizacji idei edukacji włączającej w praktyce. Jest to zadanie wynikające z obecności w szkołach ogólnodostępnych coraz liczniejszej reprezentacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz zmianami kultury organizacji szkolnej, zwłaszcza w obszarze przygotowania kadry pedagogicznej, jako otwartej na potrzeby wszystkich uczniów.

Słowa kluczowe: edukacja włączająca, specjalne potrzeby edukacyjne, pedagog specjalny.

Abstract

This study is a fragmentary presentation of the picture of the work of a special educator in public schools presented through the prism of teachers' narratives. The aim is to present the realities of the work of special educators in public schools, following the introduction of the obligation to employ specialists in this area in educational establishments, and to indicate the need for a deeper analysis of this issue from the perspective of preparing special educators to undertake real tasks that increase the effectiveness of the implementation of the idea of inclusive education in practice. This is a task resulting from the presence of an increasing representation of students with special educational needs in public schools and changes in the culture of school organization, especially in the area of preparation of teaching staff, as open to the needs of all students.

Keywords: inclusive education, special education needs, special educator.

Wprowadzenie

Edukacja włączająca jest jednym ze współczesnych paradygmatów pedagogiki specjalnej. Może być ona rozpatrywana w znaczeniu deskryptywnym i preskryptywnym. Pierwsze, często stosowane w badaniach empirycznych, w szerokim rozumieniu:

odnosi się do sytuacji, w której uczniowie z niepełnosprawnością lub ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) kształceni są w szkołach głównego nurtu i spędzają większość czasu w klasach, w których liczebnie dominują uczniowie bez niepełnosprawności, natomiast podejście preskryptywne częściej wykorzystywane jest w kontekście opisu „mniej lub bardziej skonkretyzowane wizje takich praktyk, swoiste typy idealne. Ich kluczową funkcją jest inspirowanie zmian w szkolnictwie, w tym w kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. (Szumski 2019, s. 18)

Zdaniem G. Szumskiego (2019):

Edukacja włączająca w preskryptywnym rozumieniu jest bez wątpienia innowacyjnym modelem szkoły powszechnej. Zapewnienie uczniom z niepełnosprawnością dostępu do wysokiej jakości kształcenia w placówce tego rodzaju znajduje się w centrum koncepcji edukacji włączającej.

Interesującą propozycją myślenia o edukacji włączającej znajdujemy w ujęciu pedagogiki krytycznej, gdzie:

[Edukacja inkluzyjna jest niejako] podwójną interwencją w proces socjalizacji, która sprzyja rozwojowi jednostek, uwzględniając ich różnorodność, a także budowaniu społeczeństwa inkluzyjnego. (Bąbka i Nowicka 2019, s. 11–30)

Edukacja włączająca jest tworzeniem zupełnie nowego środowiska edukacyjnego, ale również wokół edukacyjnego (tj. lokalnej i ponadlokalnej społeczności), w której każdy uczeń, bez względu na poziom i zakres funkcjonowania, znajduje najkorzystniejszą przestrzeń do rozwoju i wzrostu poprzez dostępną ofertę edukacyjną wysokiej jakości. Należy zwrócić uwagę, że w tych narracjach nie pojawia się kontekst specjalnych potrzeb. Zwracał na to uwagę już A. Hulek, mówiąc, że potrzeby uczniów pełno- i niepełnosprawnych są podobne (za: Szumski, 2019). To, co jednak należy brać pod uwagę, zarówno w procesie diagnozowania, jak również oddziaływania, to bardzo duże zróżnicowanie w obrębie uczniów z tak zwanymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi:

Istotą spostrzegania osoby o wysoce zindywidualizowanym zapotrzebowaniu edukacyjnym wynikającym ze specjalnych indywidualnych potrzeb, będących z kolei pochodną indywidualnych deficytów (niedoborów) lub talentów (nadmiarów), jest podejście holistyczne do procesu diagnozowania, zaś w procesie projektowania pomocy – podejście systemowe. (Brzezińska i in., 2014, s. 37–52)

Biorąc pod uwagę liczne uwarunkowania skuteczności realizacji idei inkluzji, zwraca się szczególnie uwagę na odpowiednie warunki, w których zachodzą procesy edukacyjne. Wśród nich wymienia się: przyjazne i pozbawione barier otoczenie fizyczne, przygotowanych nauczycieli, obecnych specjalistów, w tym pedagogów specjalnych, klimat szkoły, sprzyjające otoczenie społeczne szkoły, odpowiednie źródła

finansowania, życzliwy klimat medialny, życzliwy klimat lokalny (por. Bąbka i Nowicka, 2019; Chrzanowska, 2019; Gajdzica, 2013; Szumski, 2019; Szumski i Firkowska-Mankiewicz, 2010; i in.).

Te podstawowe warunki jako cechy są poddawane różnorodnym analizom badawczym, które wskazują na zróżnicowany poziom przygotowania w każdym z wymienionych obszarów. Mimo że inkluzja w edukacji jest kierunkiem, w jakim rozwija się nurt szkolnictwa i jednocześnie jest nieodzownym warunkiem inkluzji społecznej, może być również zagrożeniem. Może tak się stać, jeśli istnieją „nasilone czynniki ryzyka tkwiące w osobach, relacjach, infrastrukturze czy osobistych przekonaniach i wartościach” (Skałbania i Babiaryz, 2018, s. 17–27).

Wprowadzenie do grona specjalistów, jako obligatoryjnych współorganizatorów edukacji włączającej, osoby pedagoga specjalnego ma być jednym z tych zabiegów, który ma zwiększać czynniki chroniące, zapobiegać pojawiającym się sytuacjom utrudniającym czy wręcz uniemożliwiającym uczniom różnorodnym wspólny proces edukacji. Jest to tym bardziej niezbędne, że w polskich placówkach oświatowych obserwuje się coraz liczniejszą reprezentację uczniów z trudnościami w uczeniu się, wynikającymi z różnorodnych przyczyn, zarówno uwarunkowanych czynnikami zewnętrznymi, jak i wewnętrznymi (np. coraz częściej diagnozowana neuroróżnorodność). W tej grupie z roku na rok wzrasta liczba uczniów z diagnozą zaburzeń ze spektrum autyzmu. Dane Narodowego Funduszu Zdrowia (NFZ) wskazują, że osób z rozpoznaniem autyzmu, w tym zespołu Aspergera¹ do 17. r.ż. w roku 2019 było prawie 57 tysięcy, natomiast w roku 2021 blisko 74 tysiące (Trochała, 2023). Lawinowo wzrasta również liczba orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego, wydawanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Według Systemu Informacji Oświatowej (SIO) w roku szkolnym 2017/2018 z uwagi na autyzm, w tym zespół Aspergera, wydano 16 098 orzeczeń o potrzebie kształcenia ze względu na ten rodzaj zaburzeń, a w roku szkolnym 2021/2022 aż 36 189 (Dązbłaż, 2022).

Drugim istotnym argumentem była konieczność wsparcia nauczycieli, gdyż ich kompetencje do pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnym stanowią jeden z istotniejszych, jeśli nie najistotniejszy warunek skuteczności inkluzji, a jak wskazują badania, pomimo aprobaty większości środowiska pedagogicznego dla idei włączania, nadal odczuwa ono niewystarczający poziom przygotowania do roli nauczyciela każdego ucznia (Chrzanowska, 2019).

¹ Mimo iż w kryteriach diagnostycznych DSM-5 (Klasyfikacja Chorób i Zaburzeń Psychicznych Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego) z 2013 roku oraz w klasyfikacji DSM 11 (od 2022 roku) obowiązuje termin „zaburzenia ze spektrum autyzmu”, Polska jest aktualnie w okresie przejściowym i sformułowanie „autyzm, w tym zespół Aspergera” jest nadal używany w dokumentach Ministerstwa Edukacji i Nauki oraz w systemie orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego wydawanych przez publiczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne.

Przedmiotem niniejszego opracowania jest próba analizy *praxis* pedagogów specjalnych jako współorganizatorów procesu edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnym w pierwszym roku ich pracy.

Kwestia specjalistycznego wsparcia uczniów z niepełnosprawnością w edukacji włączającej jest zasadnicza w zrozumieniu tej koncepcji. Duża liczba osób zajmujących się problematyką włączania, a przede wszystkim spora grupa rodziców, nauczycieli i dyrektorów szkół wyraża pogląd, że sukces inkluzji uczniów z niepełnosprawnością zależy przede wszystkim od zapewnienia im wsparcia specjalistów, czyli nauczycieli pedagogów specjalnych oraz różnego rodzaju terapeutów (Chrzanowska, 2015; Gajdzica, 2013; Szumski i Firkowska-Mankiewicz, 2010; Paradowska, 2020). Podobne wskazania znajdujemy w *Informacji o wynikach kontroli Najwyższej Izby Kontroli* (NIK, 2017) dotyczącej „Wspierania kształcenia specjalnego uczniów z niepełnosprawnościami w ogólnodostępnych szkołach i placówkach”, gdzie badani nauczyciele stwierdzili, iż kluczowym warunkiem, by inkluzyjne nauczanie miało miejsce, jest zatrudnienie specjalistów, w tym także pedagogów specjalnych.

Pedagodzy specjaliści byli zatrudniani w placówkach ogólnodostępnych, głównie jako nauczyciele wspomagający, i najczęściej pojawiali się w tak zwanych klasach integracyjnych, które organizowane były według określonych zasad: mniejsza liczebność uczniów, obecność uczniów z niepełnosprawnością, dostosowania działań edukacyjnych oraz dwóch nauczycieli, w tym jeden o charakterze wspomagającym z kwalifikacjami z zakresu pedagogiki specjalnej. Rozporządzenie z 2017 roku dotyczące pomocy psychologiczno-pedagogicznej (MEN, 2017) wprowadziło także możliwość zatrudniania dodatkowo pedagoga specjalnego jako nauczyciela wspomagającego dla uczniów posiadających w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego diagnozę zaburzeń ze spektrum autyzmu (autyzm, w tym zespół Aspergera) oraz dla uczniów z niepełnosprawnością sprzężoną. Kolejną rolę, jaką realizowali, było prowadzenie zajęć o charakterze rewalidacyjnym, resocjalizacyjnym lub socjoterapeutycznym, wynikających z zaleceń zawartych w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego. Od września 2022 roku, odpowiadając niejako na potrzeby środowisk szkolnych, a także biorąc pod uwagę ustawicznie rosnącą liczbę uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnością, włączyło do grona specjalistów organizujących i udzielających pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolach, szkołach i placówkach – nauczycieli specjalistów, pedagogów specjalnych.

Włączanie uczniów z niepełnosprawnością do szkół ogólnodostępnych jest realizowane nieomal od końca lat osiemdziesiątych, przyjmowało różne formy od tworzenia klas specjalnych w szkołach ogólnodostępnych poprzez klasy integracyjne, aż do włączania pojedynczych uczniów do klas tzw. zwykłych. Za zmianami i rozhermetyzowaniem się szkół niekoniernie szły zmiany związane ze wsparciem polegającym na budowanie środowiska sprzyjającego idei różnorodności. Poza niewystarczającymi, zdaniem praktyków, regulacjami prawnymi, które zapewniłyby większą swobodę

w tworzeniu sprzyjających i adekwatnych do potrzeb rozwiązań systemowych, brakiem poczucia kompetencji nauczycieli, zwłaszcza przedmiotowych w zakresie pracy z uczniami z niepełnosprawnością wielką bolączką był brak specjalistów, którzy wspieraliby system organizowania i realizowania nie tylko wytycznych przewidzianych w przepisach wykonawczych, ale również stanowiłoby wsparcie dla uczestników procesu edukacji, głównie uczniów, nauczycieli i rodziców. Ci pierwsi borykali się bowiem z licznymi trudnościami nie tylko w zakresie realizacji podstawy programowej, ale także z różnymi trudnościami wynikającymi z niewystarczających relacji rówieśniczych i interpersonalnych. Wiele lat funkcjonujący system medykalizujący problem niepełnosprawności, postrzeganie jej w kategoriach niemocy, niedostatku, niewystarczania i niemożności przyczynił się do uruchamiania stereotypu osoby niepełnosprawnej. Obecność uczniów z niepełnosprawnością, zwiększająca się z roku na rok, a także niedobór specjalistycznych kadr spowodowały wprowadzenie regulacji prawnych, które od września 2022 roku nałożyły na placówki oświatowe konieczność zatrudnienia pedagoga specjalnego.

Nie pierwszy raz przepisy wprowadzono bez przygotowania standardów pracy nauczyciela specjalisty, pedagoga specjalnego. Zabrakło nie tylko osób z odpowiednim przygotowaniem, na co mogą wskazywać przepisy przejściowe, w których dopuszczono do zatrudniania osób posiadających kursy kwalifikacyjne z pedagogiki specjalnej (formuła od wielu lat już niefunkcjonująca) a także zabrakło wytycznych do realizacji bogatej i dość ogólnie sformułowanej listy zadań, jakie pedagog specjalny ma w przedszkolu, szkole lub placówce realizować. Zdaniem nauczycieli i pedagogów wprowadziło to swoisty chaos w placówkach oraz spowodowało, że standardy niejako tworzą się na bieżąco w rzeczywistości szkolnej, przyjmując zindywidualizowaną formułę, w zależności nie tylko od potrzeb, ale także możliwości placówki i sposobu rozumienia roli pedagoga specjalnego przez Radę Pedagogiczną.

Założenia badawcze

Obszary dyskursu wokół edukacji włączającej są bardzo zróżnicowane i wielopoziomowe, jednak wydaje się istotne rozpoznanie, jaki był odbiór wprowadzonych zmian w środowisku nauczycieli, jak percypowali oni realizację zadań przez pedagogów specjalnych w pierwszym roku realizacji roli pedagoga specjalnego. Celem badań było poznanie rzeczywistości pracy pedagogów specjalnych w szkołach ogólnodostępnych z perspektywy nauczycieli oraz wskazanie na konieczność głębszej analizy niniejszej problematyki z perspektywy przygotowania pedagogów specjalnych do podejmowania realnych zadań zwiększających skuteczność realizacji idei edukacji włączającej w praktyce.

Założenia badawcze umiejscowiono w nurcie badań interpretatywnych.

Paradygmat interpretatywny zakłada, że świat społeczny nie istnieje obiektywnie, tylko tworzony jest przez ludzi w nim żyjących. Uczestnicy tego świata widzą go jako oczywisty, ale dla badacza on takim nie jest. Stąd zadaniem naukowca jest ukazanie, w jaki sposób ten świat został stworzony. Ta tradycja badawcza odrzuca porządek deterministyczny, zgodnie z którym człowiek jest zależny od działania innych bytów, które warunkując jego rozwój, zakreślają granice i możliwości jego aktywności. (Dobrołowicz, 2015, s. 99–112)

Ten paradygmat badawczy wydaje się najlepszy do poznania zachodzących zmian w środowisku szkolnym z perspektywy nauczycieli, ich osobistych spostrzeżeń i refleksji na temat tego, jak wypełnia się rola pedagoga specjalnego, zupełnie nowa i dotąd w takim nasileniu, z tak szerokim zakresem zadań, nieznana. Problem badawczy przyjął formę pytania, w jaki sposób są realizowane praktycznie zadania pedagogów specjalnych w szkołach ogólnodostępnych. Przyjęto koncepcję analizy treści pisemnych wypowiedzi nauczycieli zbudowanej wokół pytania o rzeczywistość szkolną w kontekście realizacji zadań przez pedagoga specjalnego. Analiza narracji to jakościowa metoda badań (Kołodziej, 2018). Badanie rzeczywistości szkolnej w procesie poprzez analizę narracji zdaje się uzasadnione, gdyż jest ona opisywana przez nauczycieli bezpośrednio stykających się z nową sytuacją:

Z punktu widzenia pedagogiki narracja dostarcza wiedzy o istocie ludzkiego bytowania w świecie sensów i znaczeń nadanych indywidualnie, subiektywnie, a więc z punktu widzenia jednostki zakorzenionej w codzienności. (Krawczyk-Bocian, 2019, s. 225)

Materiał zgromadzono w formie pisemnych wypowiedzi, w których nauczyciele opisywali szkolną rzeczywistość w kontekście realizacji zadań pedagoga specjalnego zaobserwowanych w placówkach oświatowych, w których pracują. Analizie poddano 68 narracji nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Narracje powstały w ramach prac słuchaczy studiów podyplomowych, którzy rozpoczęli studia podyplomowe przygotowujące do pracy w zawodzie pedagoga specjalnego w zakresach przygotowujących do pracy z dziećmi i młodzieżą z całościowymi zaburzeniami neurorozwojowymi na temat: Przepisy a rzeczywistość szkolna w pracy pedagoga specjalnego – na podstawie obserwacji i doświadczeń własnych. Odpowiedzi na pytania zostały opracowane przez słuchaczy studiów samodzielnie w formie pisemnej. Nauczyciele pracują w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych ogólnodostępnych w województwie mazowieckim i warmińsko-mazurskim.

Pisemne wypowiedzi nauczycieli poddane zostały analizie jakościowej, strukturalno-funkcjonalnej. Posłużono się trzyetapową strukturą analizy treści: kodowanie znaczeń, kondensacja znaczenia i interpretacja znaczenia (Kvale, 2010). Na pierwszym etapie przeanalizowano wypowiedzi z perspektywy obszarów, które są realizowane w pracy pedagoga specjalnego. W następnej kolejności poddano analizie treści z uwagi na charakter wypowiedzi dotyczący sposobów, w jaki te zadania są realizowane.

Dyskusja wyników

Analiza wypowiedzi nauczycieli została przeprowadzona w obszarach, które zostały wyznaczone zgodnie z katalogiem zadań pedagoga specjalnego, określonych w przepisach legislacyjnych. Zgodnie z nim pedagog specjalny w ramach pełnionych zadań ma realizować:

- 1) zajęcia w ramach zadań związanych z:
 - a) rekomendowaniem dyrektorowi przedszkola, szkoły lub placówki do realizacji działań w zakresie zapewnienia aktywnego i pełnego uczestnictwa dzieci i młodzieży w życiu przedszkola, szkoły i placówki oraz dostępności dla osób ze szczególnymi potrzebami,
 - b) prowadzeniem badań i działań diagnostycznych związanych z rozpoznawaniem indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów lub wychowanków w celu określenia mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień uczniów lub wychowanków oraz przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu uczniów lub wychowanków, w tym barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie ucznia lub wychowanka i jego uczestnictwo w życiu przedszkola, szkoły lub placówki, we współpracy z nauczycielami,
 - c) wspieraniem nauczycieli w:
 - rozpoznawaniu przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu uczniów lub wychowanków, w tym barier i ograniczeń, utrudniających funkcjonowanie ucznia lub wychowanka i jego uczestnictwo w życiu przedszkola, szkoły lub placówki,
 - udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej w bezpośredniej pracy z uczniem lub wychowankiem,
 - dostosowaniu sposobów i metod pracy do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia lub wychowanka oraz jego możliwości psychofizycznych,
 - doborze metod, form kształcenia i środków dydaktycznych do potrzeb uczniów lub wychowanków,
 - d) rozwiązywaniem problemów dydaktycznych i wychowawczych uczniów lub wychowanków,
 - e) dokonywaniem wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania dzieci i młodzieży objętych kształceniem specjalnym,
 - f) określaniem niezbędnych do nauki warunków, sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych, w tym wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne, odpowiednich ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne ucznia lub wychowanka,
 - g) udzielaniem uczniom lub wychowankom, rodzicom i nauczycielom pomocy psychologiczno-pedagogicznej
 - h) prowadzeniem zajęć rewalidacyjnych, resocjalizacyjnych i socjoterapeutycznych;
- 2) zajęcia w ramach wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci, [...]
- 3) zajęcia oraz specjalne działania opiekuńczo-wychowawcze [...]. (Rozporządzenie MEiN, 2022, § 3 ust. 2)

Z uwagi, iż punkt 2) i 3) dotyczą specyfiki pracy w określonego typu podmiotach, skupiono się na zadaniach określonych w punkcie 1).

Odnosząc się do zadań, jakie wyznaczono pedagogom specjalnym, określono następujące obszary, w ramach których dokonano analizy narracji nauczycieli:

1. Organizacja pracy pedagoga specjalnego (czas pracy, rodzaje zadań, miejsce, dokumentacja);
2. Pedagog specjalny w pracy z uczniem (diagnoza, realizacja zajęć, rodzaje wsparcia);
3. Pedagog specjalny we współpracy z nauczycielami (potrzeby nauczycieli w zakresie wsparcia, rodzaj udzielanego wsparcia, charakter współpracy);
4. Pedagog specjalny we współpracy z rodzicami (potrzeby w zakresie wsparcia, charakter współpracy).

Organizacja pracy pedagoga specjalnego

Zgodnie z obowiązującymi przepisami pensum dla pedagogów, w tym pedagogów specjalnych nie może przekroczyć 22 godzin. Aktualnie w szkołach i przedszkolach, w których jest ponad 50 dzieci lub uczniów, pedagog specjalny musi być zatrudniony obligatoryjnie, a liczba etatów nauczycieli specjalistów – pedagogów specjalnych i psychologów nie może być niższa dla każdego z nich niż 25% łącznej liczby etatów. Ogólną liczbę etatów nauczycieli specjalistów ustala się w odniesieniu do liczby uczniów w szkole lub placówce². Co oznacza to dla praktyki szkolnej? W wielu przypadkach niewielka liczba godzin łączonych z etatem pedagoga szkolnego i brak czasu „na podołanie wszystkim obowiązkom” i reagowanie w sytuacjach trudnych:

W SP, w której pracuję, pedagog specjalny zajmuje się rozwiązywaniem problemów dydaktycznych i wychowawczych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, współpracuje z dyrektorem szkoły, wychowawcami, nauczycielami, logopedą, terapeutami, rodzicami i przede wszystkim dużo czasu poświęca uczniom. Wspiera działania placówki przez konsultacje i porady. Jest to jednak tylko 9 godzin w tygodniu, dlatego jeśli wydarzy się coś nieplanowanego, niektóre zaplanowane działania są odkładane na później.

² Podstawa prawna: ustawa z 12 maja 2022 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2022 r. poz. 1116) – art. 29; ustawa z 26 stycznia 1982 r. Karta nauczyciela (Dz. U. z 2021 r. poz. 1762) – art. 42 ust. 7 pkt 3 lit. b, art. 42d ust. 3 i ust. 11.; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9 sierpnia 2022 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2020 r. poz. 1280 ze zm. w brzmieniu obowiązującym od 1 września 2022 r.) – § 24a; Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z 22 lipca 2022 r. w sprawie wykazu zajęć prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz przez nauczycieli poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz nauczycieli: pedagogów, pedagogów specjalnych, psychologów, logopedów, terapeutów pedagogicznych i doradców zawodowych (Dz. U. z 2022 r. poz. 1610) – § 3 ust. 2.

Jak wynika z narracji nauczycieli liczba faktyczna godzin przypadających na etat pedagoga specjalnego jest bardzo zróżnicowana. Nauczyciele podawali liczby godzin tygodniowo od 6,8 do 22. Często jest ona niewystarczająca do realizacji wyznaczonych zadań, tym bardziej gdy w placówce jest więcej uczniów lub dzieci wymagających specjalistycznego wsparcia:

W szkole mamy 30 uczniów z orzeczeniami, w tym 8 z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. W ramach zajęć pedagoga prowadzę zajęcia rewalidacyjne, wyrównawcze, pełnię obowiązków nauczyciela wspomagającego (1 godzina tygodniowo dla ośmiorga uczniów z zaburzeniami ze spektrum). Przydział moich godzin to 16 tygodniowo.

Niektórzy pedagodzy specjalni niemal całe pensum wykorzystują na prowadzenie indywidualnych zajęć z uczniami niepełnosprawnymi w bezpośrednim kontakcie z dzieckiem:

Pensum pedagoga specjalnego w mojej szkole wynosi 16 godz. Większą część pensum zajmują zajęcia realizowane bezpośrednio z uczniami – zajęcia rewalidacyjne.

W praktyce w mojej szkole podstawowej liczącej około 600 uczniów i przedszkolaków jeden etat pedagoga szkolnego dzieli z pedagogiem specjalnym (jedna osoba). Ponadto w ramach 22 h realizuje w tym także zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, rewalidacyjne i dydaktyczno-wychowawcze w wymiarze 8 h.

Jak wynika z relacji nauczycieli, sposób, w jaki naliczany jest etat pedagoga specjalnego, nie tylko nie zabezpiecza możliwości realizacji zadań wynikających z przepisów, ale również nie uwzględnia specyfiki środowiska szkolnego, gdzie nie ma równomiernego rozkładu liczebności uczniów wymagających wsparcia. Ponadto jak wynika z ich relacji, w części placówek, w których jest więcej uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego poza pracą nad dokumentacją ucznia, wspieraniem nauczycieli i rodziców zajmują się prowadzeniem zajęć rewalidacyjnych, często w formie indywidualnej, w innych zakresy ich obowiązków obejmują wsparcie wszystkich uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, które wynikają z różnorodnych sytuacji, a niepełnosprawność, niedostosowanie społeczne czy zagrożenie niedostosowaniem predestynujące do uzyskania orzeczenia stanowią tylko ułamek sytuacji, z których one wynikają.

Wielokrotnie podejmowanym problemem, było dzielenie lub dopełnianie etatu pedagoga szkolnego i pedagoga specjalnego. Nauczyciele takie działanie poddawali krytyce jako ograniczające możliwości pełnego realizowania wszystkich zadań zarówno jednego jak i drugiego specjalisty.

Brak czasu na wykonywanie wszystkich zadań, dzielenie uwagi na potrzeby uczniów, nauczycieli i rodziców często był podnoszony jako znacząca trudność.

Według mnie pani pedagog wspaniale wykonuje swoją pracę, ale brakuje czasu, aby wszystkiemu podołać. Uważam, że część etatu nie wystarcza na taką ilość obowiązków, o czym świadczy chociażby fakt, że pani w prywatnym czasie nadrabia dokumentację.

W kontekście tych wypowiedzi, biorąc pod uwagę, że pensum stanowią godziny w bezpośrednim kontakcie z uczniem, nasuwa się pytanie, czy respondenci opisując zadania wykonywane przez nauczycieli specjalistów, uwzględnili pozostały czas pracy. Etat nauczyciela to nie tylko godziny w kontakcie z uczniem. Choć jak wskazuje inna wypowiedź, nauczyciele często są przeciążeni liczbą godzin. Pracują więcej niż godziny etatowe, co przyczyniać może się do zbyt dużego przeciążenia pracą:

Problem edukacji włączającej w szkołach masowych dla dzieci ze Spektrum leży raczej po stronie braku czasu na wspólną – wnikliwą analizę Orzeczenia (ludzie pracują po 30–38 godzin tyg. i fizycznie nie ma czasu na takie spotkania), dlatego powielamy jakies ogólnodostępne diagnozy z pewnymi modyfikacjami.

Niepokojące jest także wskazywanie, iż pedagog specjalny poza swoimi obowiązkami wykonuje inne, które wynikają z braków finansowych i kadrowych:

Rzeczywistość obowiązków pedagoga specjalnego w szkole masowej wydaje się [...] jednak bardzo odmienna. W związku z brakiem kadry oraz finansów często osoba pedagoga specjalnego pełni wiele funkcji.

Jak wskazują liczne wypowiedzi, jest to między innymi odbywanie zastępstw w przypadku nieobecności nauczycieli:

[...] w mojej placówce, ale także i w innych szkołach (z relacji pedagogów w innych placówkach). Najlepszy specjalista nie może spokojnie skupić się w pełni na swojej pracy, jeśli nie ma odpowiednich ku temu warunków. Pełni on często rolę „zapychacza godzin” to znaczy, że w razie zastępstw za nauczycieli będących na zwolnieniu lub z innego powodu, dyrekcja najczęściej wyznacza pedagoga na zastępstwo.

Trudności pojawiają się również, jeśli w placówce jedna osoba pełni funkcję zarówno pedagoga szkolnego, jak i pedagoga specjalnego. Te dwie funkcje mają inne zadania i dokumentację. Co w konsekwencji prowadzi do zmniejszenia kontaktu z uczniami.

Kilka wypowiedzi wskazywało na problem z nadmierną ilością dokumentacji, czy wręcz „produkcją jej” z uwagi na brak precyzyjnych wytycznych dotyczących tego jakiego typu ma ona być. Przepisy wskazują na konieczność wykonywania WOPFU oraz IPET-u dla uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, ale brak jest wyraźnych wskazań, jak ma być prowadzona dokumentacja dotycząca pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Placówki bardzo często tworzą własne standardy opracowywania dokumentów, często też bazują na wiedzy, jak robią to inne, niestety prowadzi to czasem do tzw. nadprodukcji dokumentów, w których niejednokrotnie treści się dublują.

Strona formalna pochłania bardzo duże zasoby czasu i energii pracowników pedagogicznych. Owszem, są potrzebne, orzeczenia, opinie, jednak ogrom ich, jaki jest produkowany, jest wręcz przytłaczający.

Placówki nawet w obrębie jednego miasta tworzą mnóstwo różnych dokumentów, bo nie jest to ujednocnione, każdy inaczej interpretuje przepisy. Z obserwacji wynika, że ważna jest ilość, nie jakość. Tworzenie niepotrzebnych dokumentów zabiera czas na wzbogacenie warsztatu pracy, przygotowanie pomocy.

Problem, jaki można zauważyć, jest brak ujednoczonych wzorów dokumentów. Każdy tworzy je sobie na tzw. czuja, nie mając pewności, czy są one przygotowane prawidłowo.

Nie pierwszy raz nauczyciele zostali „zaskoczeni” decyzją, do której nie byli przygotowani. Zabieg bardzo potrzebny, ale jak się okazało, zaproponowane rozwiązanie prawne pociągnęło za sobą problemy dotyczące dotychczasowych godzin przewidzianych na zatrudnienie pedagoga szkolnego. W wypowiedziach zwracają uwagę na chaos związany z uczeniem się roli pedagoga specjalnego w trakcie realizacji zadań:

Praca pedagoga specjalnego z pewnością jest dynamiczna, często też zaskakująca. Każdy dzień wygląda inaczej. I choć teraz dla większości pedagogów specjalnych ten rok szkolny będzie rokiem chaosu i adaptacji, to wierzę w to, że są potrzebni w placówkach oświatowych. Przede wszystkim dla odciążenia w szczególności pedagoga i psychologa szkolnego w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Uważam, że ten rok szkolny jest czasem adaptacji oraz eksperymentów, których celem jest odnalezienie się w nowej rzeczywistości zawodowej przez umiejętne wyjście z chaosu informacyjnego, organizacyjnego i kompetencyjnego.

Niestety w tym tonie było wiele wypowiedzi, co wskazuje, że realizacja zadań odbywa się niejako „po omacku”, wypracowywane są zindywidualizowane, lokalne rozwiązania, w dużej mierze bazujące na kreatywności tudzież dotychczasowych doświadczeniach osób, które pełnią funkcję współorganizatorów edukacji włączającej.

Pedagog specjalny w pracy z uczniem (diagnoza, realizacja zajęć, rodzaje wsparcia)

Kolejny obszar poddany analizie dotyczył wypowiedzi na temat realizacji działań bezpośrednio z uczniami. Dotychczasowe, wieloletnie doświadczenia nauczycieli i pedagogów w realizacji kształcenia uczniów z niepełnosprawnością wskazują, że ten obszar był najlepiej realizowany. Z narracji wynika, że pedagodzy specjaliści prowadzili działania dotyczące przygotowywania i opracowywania Wielospecjalistycznej Oceny Poziomu Funkcjonowania Ucznia (WOPFU) oraz przygotowywali Indywidualne Programy Edukacyjno-Terapeutyczne (IPET) oraz ich ewaluacje.

Pedagog specjalny w szkole, w której pracuję, oprócz funkcji pedagoga specjalnego pełni również rolę wychowawcy klasy i pedagoga szkolnego. W ramach etatu [...] przeprowadza diagnozy funkcjonalne dzieci, badania diagnostyczne, sporządza IPET oraz WOPFU we współpracy z innymi nauczycielami. Zajmuje się bezpośrednim udzielaniem pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzieciom i ich rodzicom.

W wielu placówkach pedagodzy specjaliści realizowali również zajęcia rewalidacyjne czy inne o charakterze terapeutycznym. W licznych wypowiedziach pojawiał się wątek związany z udzielaniem pomocy psychologiczno-pedagogicznej, z prowadzeniem działań profilaktycznych, a także podejmowany był wątek współpracy z instytucjami pomocy społecznej i wymiaru sprawiedliwości:

Co jakiś czas przeprowadza zajęcia lub warsztaty profilaktyczne zapobiegające uzależnieniom. Podejmuje również zadania wspierające zdrowie psychiczne dzieci i młodzież.

Prowadzi działania związane z profilaktyką. Przeprowadza ankiety skierowane do uczniów, rodziców i nauczycieli mające na celu zbadanie samopoczucia uczniów, ich stosunku do szkoły oraz oczekiwań. Realizuje programy profilaktyczne. Pedagog współpracuje również ze szkolnymi specjalistami, nauczycielami, wychowawcami i dyrekcją oraz instytucjami (m.in. MOPS, policja, poradnie psychologiczno-pedagogiczne).

Co jest jednak pozytywne, niektórzy pedagodzy specjálni w ramach swojej działalności starają się zadbać o rozwój predyspozycji i uzdolnień uczniów. Prowadzą ich obserwację, badania ankietowe, wywiady celem rozpoznania ich potrzeb. Organizują różnorodne warsztaty i szkolenia dla dzieci i młodzieży, niektórzy starają się zadbać o pozytywne relacje grupowe:

Przeprowadza szkolenia, różnego rodzaju warsztaty, tak aby przyciągnąć uwagę uczniów i ich zachęcić do wspólnej pracy. Proponuje lub prowadzi zajęcia rozwijające predyspozycje i uzdolnienia uczniów.

Jak wynika z analizy, sytuacja „multifunkcyjności” związana jest często z łączeniem dwóch funkcji: pedagoga szkolnego i pedagoga specjalnego (co, jak się okazało, nie jest rzadkie).

Pedagodzy specjálni mimo wysiłków związanych ze wspieraniem uczniów, nie zawsze czują się zadowoleni ze swojej pracy. Postrzegają, że nie są w stanie podolać wsparciu wszystkich uczestników procesu w satysfakcjonujący i oczekiwany sposób:

Koleżanka, odnosząc się do pełnionej przez nią roli pedagoga specjalnego, przyznała, że często nie starcza jej czasu na to, co faktycznie chciałaby robić (ze względu na zbyt dużą liczbę dzieci niepełnosprawnych w szkole, a przecież każdy wymaga indywidualizowanego i wielotorowego podejścia, a także na dokumentację, którą trzeba prowadzić ze wszystkiego i na każdy temat) – czyli na rzeczywistą pracę z dzieckiem, udzielenie mu wsparcia i pomocy, na częstsze i „głębsze” rozmowy z rodzicami dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, na większą ilość zajęć rewalidacyjnych i grupowych.

Na barkach pedagoga specjalnego spoczywa wiele zadań, a na ich realizację jest niewiele czasu, przez co efekt działań nie jest satysfakcjonujący w takim wymiarze, w jakim chciałoby się go osiągnąć.

Jak wskazywały także wcześniej cytowane wypowiedzi, obciążenie zadaniami, dokumentacją oraz mała liczba godzin na realizację czynności wynikających z pełnionej roli powodowały, iż często odbywało się to kosztem innych działań jakie wynikają z przepisów oświatowych. Ten obszar wiąże się bardzo mocno ze współpracą z nauczycielami i rodzicami i wydaje się istotnym, z perspektywy analizowanych wypowiedzi skupić się na nim, gdyż okazały się one wyjątkowo wrażliwe.

Pedagog specjalny we współpracy z innymi nauczycielami

W wielu wypowiedziach odnajdujemy wątki poświęcone wspieraniu nauczycieli w realizacji działań dydaktyczno-wychowawczych wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w szczególności z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego. Są to formy porad, konsultacji. Odbywają się w formule indywidualnej lub poprzez organizowane szkolenia Rad Pedagogicznych. W wielu wypowiedziach pojawia się wątek wsparcia dla nauczycieli, w zakresie prowadzenia dokumentacji dotyczącej udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a także sposobu rozumienia treści orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego. Mimo licznych wypowiedzi, doceniających ten obszar działalności pedagoga specjalnego, pojawiły się także wątki wskazujące na trudności w jego współpracy z nauczycielami:

Problemem też bywa w jej przypadku brak funduszy na specjalistyczną pomoc, a także czasami braki współpracy i zrozumienia ze strony innych nauczycieli (oczekują od pedagoga specjalnego całkowitego zaopiekowania się uczniem, zapominając, że są zespołem i powinni się wspierać i współdziałać).

Problem wiąże się z tym, że niejednokrotnie całkowitą odpowiedzialność za tworzenie Wielospecjalistycznej Oceny Poziomu Funkcjonowania Ucznia (WOPFU) i Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego (IPET) scedowano na pedagogów specjalnych. Jak zauważyła jedna z osób, są to często „autorskie wytwory, a nie zespołu”. Nauczyciele zwracali także uwagę na fakt, że czasem zalecenia zawarte w IPET-ach opracowywanych przez pedagogów specjalnych w zakresie dostosowań dla ucznia z niepełnosprawnością są „nierealne” do wykonania przy tak licznych zespołach klasowych, czy warunkach organizacyjnych jakie są w szkole.

Nauczyciele oczekują wsparcia ze strony pedagoga specjalnego, nie tylko w zakresie pracy z uczniami z niepełnosprawnością, na przykład poprzez proponowanie odpowiednich metod, form czy środków dydaktycznych, ewentualnie przy doborze specjalistycznego sprzętu, ale również w sytuacjach konfliktów rówieśniczych lub zachowań problemowych uczniów.

Nie wszyscy nauczyciele odczuwają wsparcie jakie zgodnie z założeniami powinno być im udzielane, także nie zawsze rozumiana jest rola pedagoga specjalnego:

Z rozmów z innymi nauczycielami wynika, iż nie czują wsparcia nauczyciela współorganizującego proces kształcenia pod względem metod i form pracy. Nauczyciel pomagający przychodzi na lekcję i nie wie, jaki będzie przerabiany temat. Dba o to, żeby uczeń z orzeczeniem robił notatki, słuchał i nie zakłócał toku lekcji.

Zmieniłabym postrzeganie nauczycieli przedmiotów, którzy do końca nie rozumieją specyfiki pracy pedagoga specjalnego i wszelkie ingerencje odbierają jako osobistą porażkę lub nieprzychylność co do swojej osoby.

Okazuje się, że praca z uczniem z niepełnosprawnością czy innymi trudnościami w uczeniu się stanowi nadal dla wielu nauczycieli duże wyzwanie. Niestety jak wynika z narracji, szczególnie trudną sytuację mają uczniowie z niepełnosprawnością na poziomie szkół ponadpodstawowych:

Osoby z orzeczeniami są traktowane raczej jako przeszkoda, problem, a nie jak ktoś, kto może wnieść coś wartościowego poprzez swoją osobę. Niestety w szkole nadal liczą się wyniki, statystyki dlatego często słyszy się, że osoby z niepełnosprawnościami zaniżają wyniki klasy, nauczyciela czy szkoły, a z tego właśnie nauczyciel jest rozliczany.

W związku z tym, że bardzo duży problem widzę w podejściu nauczycieli do uczniów z orzeczeniami powodowany często lękiem i obawą przed pracą z uczniem oraz brakiem umiejętności i zrozumienia specyfiki funkcjonowania np. ucznia ze spektrum autyzmu, dużo czasu staram się poświęcać również na spotkania indywidualne z nauczycielami pracującymi z uczniem.

Brak wiedzy i umiejętności pracy dydaktyczno-wychowawczej u nauczycieli, zwłaszcza u nauczycieli przedmiotowych, to rzeczywistość z jaką zetknęli się pedagodzy specjaliści. Większość z nich w tok swoich działań włączyła szkolenia i warsztaty dla nauczycieli oraz pracowników szkoły dotyczące specyfiki funkcjonowania uczniów, głównie z zaburzeniami neurorozwojowymi (w tym z ASD). Swoje propozycje przedstawiają na radach pedagogicznych, podczas szkoleń grupowych, także z wykorzystaniem platform Librus czy Teams. Często jest to wynikiem obserwacji zachowań uczniów lub ankiet wśród nich prowadzonych:

Po przeprowadzonych licznych obserwacjach w poszczególnych klasach i rozpoznaniu przyczyn niepowodzeń szkolnych pedagog specjalny przedstawił na Radzie Pedagogicznej propozycje szkoleń i kursów dla nauczycieli, które pomogłyby w lepszym zrozumieniu problemu dziecka przez nauczyciela oraz ukazały formy i metody pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Jak zauważył A. Krause (2020), poszukiwanie rozwiązań poza tradycyjnymi paradygmatami pedagogiki specjalnej i kierowanie się w stronę paradygmatów konstruktywistyczno-interpretatywnych to jedno z wyzwań dla pedagogów specjalnych w kontekście rozwoju edukacji włączającej opartej na działaniach dydaktyczno-wychowawczych w grupach zróżnicowanych.

Pedagog specjalny we współpracy z rodzicami

Współpraca z rodzicami uczniów to bardzo istotny obszar działalności pedagogicznej. Nauczyciele podkreślali znaczenie pracy pedagoga specjalnego z rodzicami, zwłaszcza uczniów, u których zdiagnozowano zaburzenia rozwojowe:

Zauważyłam jak wielką rolę odgrywają spotkania pedagoga specjalnego z rodzicami. Rodzice chcą mieć możliwość zadania pytań, wysłuchania opinii specjalisty na temat rozwoju swojego dziecka. Często mogą obawiać się takich rozmów [publicznie].

Niepokojące jest, iż kilkakrotnie wybrzmiały treści świadczące o braku zaufania do szkoły co powoduje, iż rodzice odczuwają lęk przed ujawnianiem pełnej dokumentacji dotyczącej dziecka lub udzielania pełnych o nim informacji. Z narracji wynika, że dotyczy to głównie szkół w małych miejscowościach i gdy „w przeszłości zostali źle potraktowani, np. w poprzedniej szkole”.

Z narracji bardzo mocno wybrzmiewa potrzeba indywidualnych spotkań i jak wynika z analizy wypowiedzi w większości przypadków właśnie do takiej formuły się one sprowadzają. Jak wskazują liczne narracje niektórzy rodzice mają problem w rozmowach ze swoim dzieckiem i rozpoznawaniem jego potrzeb i tu upatruje się dyspozycji pedagogów specjalnych w udzielaniu pomocy i wsparcia rodzicom. Niestety często dotyczy to bardziej instruktazu i wytycznych do pracy z dzieckiem w domu. Okazuje się, że niektórzy rodzice szczególnie potrzebują wsparcia emocjonalnego:

Powinien także ściśle współpracować z rodzicami, a nie tylko informować i wymagać pracy w domu, ale przede wszystkim wspierać i motywować rodzica, który w tej sytuacji może czuć się zagubiony i sfrustrowany.

Pedagog specjalny w mojej placówce po przepracowaniu roku postanowił zmienić stanowisko tłumacząc, że specyfika pracy z dziećmi i młodzieżą niepełnosprawną niesie za sobą wiele sytuacji trudnych. Największy problem stanowią dla niego rodzice uczniów, którzy często oczekują od niego wsparcia emocjonalnego, które wykracza poza zakres jego pracy. Dążą do spotkań, rozmów w czasie prywatnym nauczyciela, w celu omówienia trudności związanych z ich dzieckiem, porad czy wsparcia dla nich samych.

Z relacji wynika, że często stosowaną formułą wsparcia rodziców jest organizacja prelekcji czy warsztatów. Także z udziałem specjalistów z zewnątrz. Okazuje się jednak, że w praktyce nie cieszą się one wielką popularnością wśród rodziców:

Byłam i obserwowałam jak pedagog podczas szkolenia (warsztat dla rodziców) stwierdził, iż była mała frekwencja – zaproponował zmiany – przesłał materiał na dziennik elektroniczny i oznajmił, że kolejne spotkanie mogłoby się odbyć on-line.

Temat współpracy z rodzicami jest od lat podejmowany w różnorodnych dyskusjach wokół szkoły i jej działalności. Jak się okazuje, wspólny cel, jakim jest szeroko rozumiane dobro ucznia, jest różnie rozumiany i realizowany przez nauczycieli i rodziców. Niektórzy nauczyciele w narracjach sygnalizowali problem braku zaufania rodziców do nauczycieli, lęk przed ujawnianiem poza uczestnikami procesu informacji o problemach dziecka i rodziny.

Wnioski z badań

Wprowadzanie zmian w rozwiązaniach systemowych w oświacie w ostatnich latach jest dość często obserwowane, a ich dynamika w ostatnich dwudziestu latach zdecydowanie przybiera na sile. Jednym z czynników, który ma na to wpływ, jest przyjęcie rozwiązań integracyjnych i inkluzyjnych w edukacji. Nie zawsze jednak zmiany poprzedzane są przygotowaniem realizatorów procesu i mimo prowadzonych działań pilotażowych budzą niejednokrotnie niepokój. Przeprowadzone badania dały możliwość wyrażenia opinii przez nauczycieli w doświadczeniu nowej, jak wcześniej wspomniałam, oczekiwanej sytuacji, choć niejednokrotnie nie mają oni poczucia wpływu na rozwiązania, które nie w pełni sprawdzają się ich zdaniem w praktyce (Zalewska-Bujak, 2022). Badania ujawniły, że nauczyciele nie są w pełni zadowoleni z wprowadzonych zmian. Uważają, że są w pewnym stopniu prowizoryczne. Dotyczy to zwłaszcza zbyt małej liczby godzin przeznaczonych na realizację zadań pedagogów specjalnych w odniesieniu do faktycznych, realnych potrzeb poszczególnych placówek oświatowych. Także „wygospodarowywanie” godzin dla pedagogów specjalnych kosztem godzin dla pedagoga szkolnego, czy łączenie obu funkcji, budzi niepokój, a czasem sprzeciw środowiska. Jak słusznie zauważa I. Chrzanowska, należy wsłuchiwać się w potrzeby nauczycieli: „Od wsłuchania się w te potrzeby, a tak naprawdę od reakcji na nie, będzie zależało powodzenie działań włączających, a także przyszłość tego zawodu” (2019, s. 53).

Istnieje nadal potrzeba podnoszenia kompetencji nauczycieli w zakresie pracy z uczniami z trudnościami w uczeniu się i niestandardowym zachowaniem. Problem ten podnoszony jest od lat (m.in. Chrzanowska, 2015, 2019; Gajdzica, 2013; Bartuś, 2011) i nadal obecny, choć – jak może się wydawać – głównie dotyczy nauczycieli przedmiotu, zwłaszcza w szkołach ponadpodstawowych. Pozytywne opinie nauczycieli dotyczące obecności i pracy pedagogów specjalnych w szkołach, zwłaszcza w obszarze diagnozy i wsparcia metodycznego świadczą o potrzebie ich obecności, jednak z narracji wybrzmiewa potrzeba zwiększania ich zaangażowania w poszukiwanie rozwiązań

metodycznych, które będą przystawać do aktualnych paradygmatów dydaktyczno-metodycznych. Niemniej jednak wybrzmiewa również oczekiwanie przejęcia części obowiązków, które przypisane są roli zawodowej nauczyciela, np. troski o odpowiednie pomoce i środki dydaktyczne, które pomogą rozwiązywać bieżące problemy w zakresie wzbogacania formuły przekazu i utrwalania wiadomości i umiejętności uczniowskich. Dlatego wydaje się wskazane postulowanie o wyposażanie pedagogów specjalnych w takie sprawności, które mocniej ugruntują ich w rozwiązaniach z zakresu wykorzystania uniwersalnego projektowania w edukacji (Cichocka-Segiet i in., 2019; Olechowska, 2016; Domagała-Zyśk, 2015), gdyż to, co jest dobrym rozwiązaniem w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, może być także dobre dla każdego innego ucznia. Warto przy tym zwiększać świadomości nauczycieli w zakresie roli pedagoga specjalnego jako swoistego „supportu” dla społeczności szkolnej w zakresie sytuacji nienormatywnych.

Kolejnym aspektem, który odsłoniły badania, jest jednak dość znaczący poziom frustracji nauczycieli, wynikający zarówno z poczucia niepełnego zadowolenia z wprowadzonych zmian, traktowania ich jako mało przygotowane i jednak w pewnym stopniu prowizoryczne.

Mocno wybrzmiewający problem dotyczy współpracy z rodzicami, zwłaszcza uczniów z niepełnosprawnością czy trudnościami w uczeniu się. Rodzice mają bardzo zróżnicowane oczekiwania i wyobrażenia dotyczące współpracy. Niejednokrotnie są też nieufni wobec nauczycieli, obawiają się oceny i stawiania im wymagań przekraczających ich możliwości. Czasem też oczekują więcej wsparcia dla nich samych w radzeniu sobie z kryzysem emocjonalnym i stresem jaki towarzyszy im w codziennej opiece nad „wymagającym” dzieckiem (por. Pisula, 2012). Nauczyciele postulowali możliwość tworzenia i prowadzenia przez pedagogów specjalnych grup wsparcia dla rodziców. Widzą w tym jeden ze sposobów pomocy rodzicom w przezwyciężaniu trudności emocjonalnych, ale i życiowych. Taka praktyk była i jest niejednokrotnie postulowana jako jedno z możliwych rozwiązań realizacji zadań dotyczących współpracy, niestety nie jest to powszechnie stosowana praktyka.

I to co najistotniejsze, to ogromne zapotrzebowanie na wspieranie indywidualnych potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Pomoc w rozwiązywaniu bieżących problemów nie tylko dydaktycznych, ale również wychowawczych. Jak wybrzmiewa z narracji, są to problemy nie tylko wynikające z obniżonych możliwości poznawczych, ale także umiejętności adaptacyjnych i funkcjonowania społecznego.

Wnioski z analizy narracji nauczycieli po pierwszym roku obecności pedagogów specjalnych jako współorganizatorów edukacji włączającej:

- łączenie funkcji pedagoga szkolnego z funkcją pedagoga specjalnego jako czynnik niekorzystny;
- wielofunkcyjność i brak szczegółowych wytycznych do realizacji zadań pedagoga specjalnego;

- brak czasu i warunków lokalowych na realizację zadań pedagoga specjalnego.
- trudności we współpracy z nauczycielami;
- nierozumienie funkcji pedagoga specjalnego przez rodziców;
- pełnienie funkcji mediatora i negocjatora, a czasem interwenta w przypadku zachowań trudnych uczniów;
- zróżnicowanie w zakresie praktycznej realizacji zadań w zależności od specjalności z zakresu pedagogiki specjalnej.

Podsumowanie

Pedagog specjalny, jak wspomniała jedna z nauczycielek, to „osoba do zadań specjalnych”, to osoba, która, jak wynika z doświadczeń przywołanych przez nauczycieli, pełniąc wiele funkcji, niestety nie zawsze związanych bezpośrednio z realizacją wyznaczonych zadań, ale z wypełnianiem braków kadrowych. Niemniej to specjalista, z którym wiązane są ogromne oczekiwania „uzdrowienia” tego, co nie funkcjonuje optymalnie. A można zauważyć brak tej optymalizacji zarówno jeśli chodzi o możliwości pochylenia się całościowego nad potrzebami ucznia, jak i działania systemowego w zakresie wsparcia ucznia i jego rodziny czy zwiększanie świadomości, umiejętności metodycznych i budowania pozytywnych, akceptujących postaw u nauczycieli. Mimo licznych pozytywnych opinii na temat działań pedagogów specjalnych, zwłaszcza w kontekście ich zaangażowania, narracje ukazują obraz szkoły nie w pełni przygotowanej „dla każdego ucznia”. Ta refleksja wskazuje na konieczność pogłębionych analiz i budowania strategii pracy pedagogów specjalnych, które będą miały charakter rozwiązań bardziej ukierunkowanych na autentyczne potrzeby placówek, z możliwością bardziej klarownych rozwiązań dotyczących dzielenia zadań wśród specjalistów oraz budowania silniejszej pozycji poczucia tożsamości z placówką, na przykład poprzez stałą obecność w pełnym wymiarze czasu pracy. Wskazuje też na konieczność refleksji nad przygotowaniem pedagogów specjalnych do realizacji złożonych, wielowymiarowych zadań, zarówno z perspektywy wytycznych wynikających z ustaleń legislacyjnych, jak również z samej praktyki szkolnej.

BIBLIOGRAFIA

- Bartuś, E. (2011). *Kompetencje diagnostyczne i kreatywne nauczycieli a ich postawy wobec integracji szkolnej*. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa.
- Bąbka, J., Nowicka, A. (2019). Edukacja inkluzyjna, aby nie była iluzją... *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 36, 11–30.
- Brzezińska, A., Jabłoński, S., Ziółkowska, B. (2014). Specyficzne i specjalne potrzeby edukacyjne. *Edukacja*, 2(127), 37–52.
- Chrzanowska I. (2015). *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Chrzanowska I. (2019). Postawy wobec edukacji włączającej – jakie skutki. W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red. nauk.) *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Seria Naukowa, t.7, 44-53.
- Cichocka-Segiet, K., Mostowski, P., Rutkowski, P. (2019). Uniwersalne projektowanie zajęć jako droga do zaspokajania zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych. W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red. nauk.) *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. (t.7, s. 208–217). Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Seria Naukowa.
- Dązbłaż, B. (2022). *Skokowy wzrost liczby diagnoz dzieci z autyzmem, a dane i tak są niedoszacowane*. <https://www.prawo.pl/zdrowie/diagnoza-dziecka-z-autyzmem,517430.html> (dostęp: 10.07.2023).
- Dobrołowicz, J. (2015). Paradygmat interpretacyjny w jakościowych badaniach społecznych. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 26, 99–112.
- Domagała-Zyśk, E. (2015). Projektowanie uniwersalne w edukacji osób z wadą słuchu. W: M. Nowak, E. Stoch, B. Borowska (red.). *Z problematyki teatrologii i pedagogiki* (s. 553–568). Wydawnictwo KUL.
- Gajdzica, Z. (2013). *Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klas integracyjnych jako przyczynek do poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kołodziej, J. (2018). Analiza narracyjna: przygotowanie projektu badań. W: A. Szymańska, M. Lisowska-Magdziarz, A. Hess (red.), *Metody badań medioznawczych i ich zastosowanie* (s. 45–66). Instytut Dziennikarstwa, Mediów i Komunikacji Społecznej.
- Kvale, S. (2010). *Prowadzenie wywiadów*. Wydawnictwa Naukowe PWN.
- Krawczyk-Bocian, A. (2019). *Narracja w pedagogice. Teoria. Metodologia. Praktyka badawcza*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Krause, A. (2020). Paradygmaty dydaktyki i ich implikacje dla pedagogiki specjalnej – odsłona druga. *Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 40, 57–69.
- MEiN. (2022). Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. w sprawie wykazu zajęć prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz przez nauczycieli poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz nauczycieli: pedagogów, pedagogów specjalnych, logopedów, terapeutów pedagogicznych i doradców zawodowych, Dz. U. 2022 poz. 1610. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220001610> (dostęp: 11.06.2023).
- MEN. (2017). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Dz. U. 2017 poz. 1591. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001591> (dostęp: 11.06.2023).
- MNiSW. (2022, 26 sierpnia). *Informacja dotycząca zatrudniania nauczycieli specjalistów w roku szkolnym 2022/2023*. <https://www.gov.pl/web/nauka/informacja-dotyczaca-zatrudniania-nauczycieli-specjalistow-w-roku-szkolnym-20222023>
- NIK. (2017). *Wspieranie kształcenia specjalnego uczniów z niepełnosprawnościami w ogólnodostępnych szkołach i placówkach. Informacja o wynikach kontroli*. Najwyższa Izba Kontroli. <https://www.nik.gov.pl/plik/id,16353,vp,18878.pdf> (dostęp: 10.06.2023).
- Olechowska A. (2016). *Specjalne potrzeby edukacyjne*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Paradowska, E. (2020). Edukacja inkluzyjna w perspektywie nauczycieli przedszkoli ogólnodostępnych. *Szkoła Specjalna*, 2, 85–98.
- Pisula, E. (2012). *Rodzice dzieci z autyzmem*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Skalbania, B., Babiarsz, M. Z. (2018). Edukacja włączająca jako przestrzeń dla rozwoju czy ryzyko wykluczenia i marginalizacji ucznia?. *Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy*, 18(11), 17–27.
- Szumski, G. (2019). Koncepcja edukacji włączającej. W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red. nauk.) *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (t.7, s. 14–25). Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Seria Naukowa.

- Szumski, G., współp. Firkowska-Mankiewicz, A. (2010). *Wokół Edukacji Włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Trochała, K. (2023, 17 lutego). *Spektrum autyzmu: diagnozy na wyrost czy faktyczny wzrost przypadków?* Serwis Zdrowie. <https://zdrowie.pap.pl/rodzice/spektrum-autyzmu-diagnozy-na-wyrost-czy-faktyczny-wzrost-przypadkow> (dostęp: 5.07.2023).
- Zalewska-Bujak, M. (2022), W poszukiwaniu nauczycielskiego oporu – na podstawie narracji nauczycieli. *Lubelski Przegląd Pedagogiczny*, *XLI*(1), 23–40.