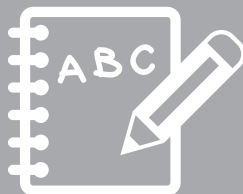




35 LAT
**RZECZNIK PRAW
OBYWATELSKICH**
1988 – 2023



**Wsparcie uczniów z niepełnosprawnościami
przez nauczycieli współorganizujących proces
edukacyjny, pomoc nauczyciela oraz asystenta
osobistego ucznia ze specjalnymi potrzebami
edukacyjnymi**



35 LAT
**RZECZNIK PRAW
OBYWATELSKICH**
1988 – 2023

**Wsparcie uczniów z niepełnosprawnościami
przez nauczycieli współorganizujących proces
edukacyjny, pomoc nauczyciela oraz asystenta
osobistego ucznia ze specjalnymi potrzebami
edukacyjnymi**

WARSZAWA 2023

BIULETYN RZECZNIKA PRAW OBYWATELSKICH 2023, nr 4

Zasada Równego Traktowania. Prawo i praktyka, nr 34

Wsparcie uczniów z niepełnosprawnościami przez nauczycieli współorganizujących proces edukacyjny, pomoc nauczyciela oraz asystenta osobistego ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Redakcja merytoryczna serii Zasada Równego Traktowania. Prawo i Praktyka:

Marcin Wiącek, Rzecznik Praw Obywatelskich

Komitet redakcyjny w Zespole ds. Równego Traktowania:

Magdalena Kuruś

Anna Mikołajczyk

Anna Chabiera

Konsultacja:

Monika Wiszyńska-Rakowska, Pełnomocniczka RPO ds. wdrażania postanowień Konwencji ONZ o prawach osób z niepełnosprawnościami

Wydawca:

Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich

al. Solidarności 77, 00-090 Warszawa

bip.brpo.gov.pl

Infolinia Obywatelska 800 676 676

Warszawa 2023

ISSN 0860-7958

Oddano do składu w listopadzie 2023 r.

Podpisano do druku w grudniu 2023 r.

Nakład: 200 egz.

Publikacja jest dostępna na licencji Creative Commons:

Uznanie autorstwa – na tych samych warunkach 3.0 Polska (CC BY-SA)

Realizacja:

Zakład Poligraficzny SINDRUK

Spis treści

Wstęp	5
Wprowadzenie do badania	7
Nota metodologiczna	9
Komponent ilościowy	9
Komponent jakościowy	9
Opis stanowisk	10
Wyniki badania	17
Możliwości i ograniczenia rozwoju uczniów ze SPE	17
Edukacja włączająca w praktyce	17
Integracja społeczna uczniów ze SPE	20
Dyskryminacja	21
Uczeń ze SPE w szkole	25
Diagnoza	25
Dostępność edukacji włączającej	28
Dostosowanie budynku i dostępność specjalistycznego wyposażenia	29
Dowozy	33
Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET)	34
Dostosowanie procesów edukacyjnych	35
Relacje z rodzicami	40
Finansowanie	41
Wsparcie ucznia ze SPE	43
Nauczyciele współorganizujący	44
Pomoce nauczyciela	50
Asystenci	55
Wnioski	59
Rekomendacje Rzecznika Praw Obywatelskich	63

Wstęp

Konstytucja RP stanowi, że każdy ma prawo do nauki, a władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia¹. Rzecznik Praw Obywatelskich jako niezależny organ do spraw równego traktowania jest ustawowo zobowiązany do prowadzenia badań dotyczących dyskryminacji, a także opracowywania i wydawania sprawozdań i zaleceń odnośnie do problemów związanych z dyskryminacją². Rzecznik pełni w Polsce także rolę niezależnego mechanizmu do spraw popierania, ochrony i monitorowania wdrażania Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych³. Konwencja zagwarantowała uznanie prawa osób z niepełnosprawnościami do edukacji oraz zobowiązała władze publiczne do wprowadzenia włączającego systemu kształcenia, umożliwiającego integrację na wszystkich poziomach edukacji⁴. Aby wesprzeć realizację tego prawa, władze publiczne zobowiązały się podjąć odpowiednie środki w celu zatrudniania nauczycieli, w tym nauczycieli z niepełnosprawnościami, którzy mają kwalifikacje w zakresie używania języka migowego i/lub alfabetu Braille'a oraz w celu szkolenia personelu i specjalistów pracujących na wszystkich szczeblach edukacji.

Rzecznik Praw Obywatelskich stoi na stanowisku, że niezależne życie i inkluzja społeczna są nieodłącznie związane z edukacją włączającą. W 2022 roku Rzecznik zrealizował badanie społeczne pn. „Dostępność edukacji dla uczniów z niepełnosprawnościami w kontekście wsparcia ze strony nauczyciela współorganizującego, pomocy nauczyciela oraz asystenta osobistego”. Głównym celem badania było ustalenie zakresu wsparcia, jakiego potrzebują uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (dalej także: „SPE”), aby zapewnić im efektywną realizację prawa do edukacji oraz identyfikacja trudności i barier, przy których wsparcie udzielane tej grupie uczniów jest niewystarczające. Badanie miało także na celu sprawdzenie realizacji w praktyce przepisów regulujących wsparcie udzielane za pośrednictwem nauczyciela współorganizującego proces kształcenia oraz pomocy nauczyciela. Wyniki przeprowadzonego badania mogą pomóc w wypracowaniu rozwiązań na rzecz uruchomienia wsparcia asystenckiego uczniów ze SPE w przedszkolach i szkołach z uwzględnieniem postanowień Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych.

¹ Art. 70 ust. 1 i 4 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej.

² Art. 17b pkt 2 i 3 ustawy z dnia 15 lipca 1987 r. o Rzeczniku Praw Obywatelskich (Dz.U. z 2023 r. poz. 1058).

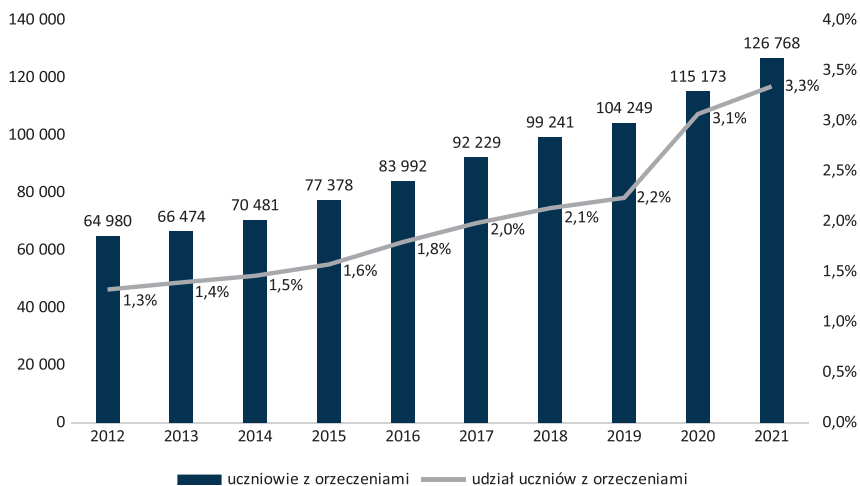
³ Zob. art. 33 ust 2 Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzonej w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. (Dz.U. z 2012 r. poz. 1169).

⁴ Art. 24 ust. 1 Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych.

Wprowadzenie do badania

W perspektywie ostatniej dekady skala wyzwań dla systemu edukacji, związanych z nauczaniem uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, uległa istotnemu zwiększeniu. W liczbach bezwzględnych możemy mówić o blisko dwukrotnym wzroście, niemniej wobec zmniejszającej się wielkości populacji udział uczniów ze SPE – w statystykach GUS oznacza to posiadanie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego – wzrósł ponad 2,5-krotnie.

Wykres 1. Uczniowie z orzeczeniami w ogólnej liczbie uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych bez szkół specjalnych



Opracowanie własne na podstawie danych GUS

Polska na tle innych krajów UE ma stosunkowo niski odsetek uczniów ze SPE – 4,31%⁵ wobec średniej 5,15% i maksimów (Belgia, Islandia, Litwa, Słowacja) przekraczających 10%.

W Polsce dostęp uczniów ze SPE do edukacji jest nieznacznie niższy niż średnie dla krajów UE. W roku szkolnym 2018/2019 wyniósł 98,25%, przy średniej równej 98,34%. Z kolei dostęp do edukacji włączającej jest wyższy – 98,2% wobec średniej 97,96%⁶.

Patrząc w przekroju terytorialnym można zaobserwować różnice między poszczególnymi powiatami. Dla szkół podstawowych i ponadpodstawowych rozpiętość między powiatem o najmniejszym udziale uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego (0,9%) i największym (8,4%) była niemal dziewięciokrotna.

⁵ Udział uczniów z orzeczeniami w ogólnej liczbie uczniów dla poziomu ISCED 1 i 2, co odpowiada szkolnictwu podstawowemu i gimnazjalnemu. W omawianych statystykach uczniów ze SPE rozumie się jako posiadających formalne orzeczenie lub inny uznawalny prawnie dokument. Dane za: A. Lenárt, A. Lecheval and A. Watkins, (eds) 2018/2019 *School Year Dataset Cross-Country Report*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022. European Agency Statistics on Inclusive Education: Odense, Denmark.

⁶ Łącznie na poziomie ISCED 1 i 2, źródło: A. Lenárt, A. Lecheval and A. Watkins, (eds) 2018/2019 *School Year Dataset Cross-Country Report*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022. European Agency Statistics on Inclusive Education: Odense, Denmark.

Jeśli ograniczyć analizę wyłącznie do szkół podstawowych, wzrost nieco się zwiększa (od 1% do 9,6%). Biorąc pod uwagę, że odsetek uczniów ze SPE powinien być zbliżony w różnych populacjach, prawdopodobnie mamy tu do czynienia z oddziaływaniem wielu czynników, tak na poziomie rodziny (np. sytuacja finansowa i kapitał kulturowy rodziców dziecka), jak i instytucji (np. dostępność wsparcia psychologiczno-pedagogicznego w szkole i w powiecie).

Co pokazują dane statystyczne? Wyraźny wzrost udziału uczniów ze SPE w ogólnej liczbie uczniów świadczy o stopniowej poprawie jakości systemu diagnozowania. Nadal jednak wskaźniki są niskie i charakteryzują się wysokim rozproszeniem. Wskazuje to na potrzebę poprawy jakości systemu diagnozowania SPE tak w sensie „czułości” całego systemu, jak i wyeliminowania różnic między jego poszczególnymi elementami. Konsekwencją tego będzie prawdopodobnie zwiększenie udziału uczniów wymagających wsparcia. Można zatem podejrzewać, że wyzwania opisane w poniższym raporcie ulegną intensyfikacji.

Nota metodologiczna

Komponent ilościowy

Badanie ankietowe było realizowane za pomocą ankiety elektronicznej (CAWI). Próba objęła trzy grupy respondentów: (1) dyrektorów szkół podstawowych; (2) pracowników szkół podstawowych i (3) przedstawicieli organów prowadzących (w tym przypadku – jednostek samorządu terytorialnego).

Operat do doboru szkół podstawowych został skonstruowany na podstawie danych Systemu Informacji Oświatowej (dane aktualne na dzień 16.08.2022). Z bazy usunięto szkoły, które w 2021 roku nie miały ani jednego nauczyciela współorganizującego proces kształcenia lub pomocy nauczyciela oraz szkoły specjalne i prowadzące oddziały specjalne. Ostatecznie operat liczył 8073 publiczne i niepubliczne szkoły podstawowe.

Dla jednostek samorządu terytorialnego – organów prowadzących (JST-OP) podstawę stanowiła baza MSWiA, z której wyłączono jednostki niebędące organami prowadzącymi dla 8073 szkół zaproszonych do badania. Ostatecznie, po skorygowaniu, w bazie pozostało 2241 JST-OP.

Do wszystkich szkół i organów prowadzących z obydwu operatów zostało wysłane zaproszenie do wypełnienia ankiet. Zbieranie danych odbywało się we wrześniu i październiku 2022 roku. Ankiety dla dyrektorów mogli wypełnić dyrektorzy lub wice-dyrektorzy, kwestionariusz dla pracowników (dalej: „środowisko szkolne”) – nauczyciele współorganizujący proces kształcenia, osoby zatrudnione jako pomoc nauczyciela, asystenci ucznia ze SPE oraz nauczyciele przedmiotowi. W badaniu zebrano łącznie 760 kwestionariuszy od przedstawicieli jednostek samorządu terytorialnego – organów prowadzących (response rate 33,9%), 919 kwestionariuszy od dyrektorów szkół ($rr=11,4\%$) oraz 1332 kwestionariusze od reprezentantów środowiska szkolnego (z 520 szkół, brak możliwości szacowania rr). Próba ma charakter przypadkowy (convenience sampling) i nie daje podstaw do estymacji wyników na całą populację. Dla podniesienia trafności zewnętrznej w analizie wykorzystano wagi poststratyfikacyjne, oparte na wielkości populacji uczniów w danej jednostce podziału terytorialnego z zachowaniem proporcjonalnej reprezentacji województw i typu gminy.

Komponent jakościowy

Badanie zostało zrealizowane w oparciu o wywiady (indywidualne i grupowe) oraz obserwacje uczestniczące prowadzone na terenie szkół. Wyjazdami badawczymi objęto sześć szkół podstawowych w tym trzy ogólnodostępne, dwie integracyjne i jedną ogólnodostępną z oddziałami integracyjnymi. Dwie szkoły brały udział w projekcie ASPE⁷. Placówki zostały dobrane z zachowaniem kryterium różnorodności wielkości miejscowości. W trakcie wizyty w szkole badacze realizowali wywiad indywidualny z dyrektorem oraz spacer badawczy po szkole, w miarę możliwości z udziałem ucznia ze SPE.

Ponadto zrealizowano wywiady indywidualne i grupowe z:

- rodzicami dzieci ze SPE;
- nauczycielami współorganizującymi proces kształcenia;
- pomocami nauczyciela;
- asystentami uczniów ze SPE;

⁷ Pilotażowy projekt Asystent Ucznia ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi, prowadzony w okresie maj 2020 r. – marzec 2023 r. miał na celu wypracowanie standardów usług asystenckich. W jego ramach organy prowadzące mogły uzyskać środki na zatrudnienie 640 asystentów; zob. <https://asystentspe.pl/> [dostęp: 3 sierpnia 2023 r.].

- nauczycielami nauczania zintegrowanego i przedmiotowego nieposiadającymi kwalifikacji w zakresie pedagogiki specjalnej, pracującymi w szkołach, gdzie zatrudnieni są nauczyciele współorganizujący; mającymi wśród swoich uczniów co najmniej dwie osoby ze SPE;
- przedstawicielami organów prowadzących i ekspertami.

Uczestnicy zostali dobrani tak, aby w próbie znalazła się równa reprezentacja szkół ogólnodostępnych i prowadzących oddziały integracyjne oraz różnych wielkości miejscowości (wieś, małe, średnie, duże miasto zgodnie z typologią GUS). Dążono także do maksymalnego zróżnicowania typów niepełnosprawności uczniów, z którymi pracowali badani (wzroku, słuchu, ruchu, intelektualna, niepełnosprawność sprzężona). Wszyscy specjaliści i nauczyciele musieli mieć co najmniej dwuletni staż pracy w placówce.

W każdej „nauczycielskiej” grupie fokusowej znalazło się co najmniej dwóch wychowawców klas z uczniami ze SPE. W jednej grupie nie mogły brać udziału osoby pracujące w tej samej placówce.

W sumie przeprowadzono:

- sześć wizyt badawczych w szkołach, połączonych z wywiadami indywidualnymi z dyrektorami i spacerami badawczymi;
- trzy wywiady indywidualne lub diady z przedstawicielami organów prowadzących;
- trzy grupy fokusowe z nauczycielami;
- trzy grupy fokusowe z nauczycielami współorganizującymi, asystentami, pomocami nauczyciela oraz dziewięć IDI z nimi;
- cztery wywiady grupowe z rodzicami;
- cztery wywiady indywidualne z rodzicami dzieci ze SPE spoza systemu (nauczanie domowe);
- dwa wywiady eksperckie.

Wszystkie wywiady, po uzyskaniu zgody osób uczestniczących, były nagrywane i następnie poddawane transkrypcji. Kodowanie przeprowadzono za pomocą programu MAXQDA. Dla zachowania przejrzystości raportu i spójności z nomenklaturą prawną zdecydowaliśmy się na użycie form męskoosobowych. Warto jednak odnotować, że biorąc pod uwagę charakterystykę badanych ze względu na płeć (większość badanych stanowiły kobiety), w raporcie powinny dominować formy żeńskoosobowe.

Ograniczenia badania

1. Najważniejszym ograniczeniem, wpływającym na rzetelność stawianych wniosków, jest brak reprezentatywności prób, opisany szerzej powyżej. Fakt, że w obydwu komponentach badania znalazły się szkoły oraz ich pracownicy raczej aktywnie wspierający uczniów ze SPE pozwala przyjąć, że uzyskane wyniki są bardziej optymistyczne niż rzeczywisty stan rzeczy, czego do końca nie zrównoważy (na ogół) krytyczny głos rodziców, uczestniczących w badaniach jakościowych. Warto także zwrócić uwagę, że przedstawiciele organów prowadzących byli losowani z bazy zawierającej wyłącznie podmioty publiczne, więc w badaniu nie ma głosów organów prowadzących placówki niepubliczne.
2. Kolejnym ograniczeniem jest sposób definiowania respondentów w środowisku szkolnym. W próbie w badaniu ilościowym zabrakło głosów specjalistów (pedagogów, pedagogów specjalnych, psychologów, logopedów itd.).
3. Przyjęty sposób doboru próby nie pozwolił na zebranie wystarczającej liczby wypowiedzi pomocy nauczycieli i asystentów dla przeprowadzenia analiz.
4. Zebrane wnioski ograniczają się do szkół podstawowych.

Opis stanowisk

Zapewnienie uczniom z niepełnosprawnością opieki i realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia wpisuje się w podstawowe cele systemu oświaty. Obowiązkiem szkół i placówek każdego typu – nie tylko tych prowadzących kształcenie specjalne – jest uwzględnianie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych

oraz predyspozycji uczniów. Niektórym z nich system oświaty musi jednak stwarzać dalej idące wsparcie w celu korzystania z konstytucyjnego prawa do nauki, tak aby dążyć do ich zintegrowania ze społeczeństwem⁸.

Kształcenie specjalne to zarówno dostosowany do potrzeb uczniów ze SPE proces nauczania, wychowania i opieki, jak również wszelkie formy umożliwiania realizowania zindywidualizowanego kształcenia, form i programów nauczania lub uczestnictwa w zajęciach rewalidacyjnych. Warunkiem objęcia kształceniem specjalnym są orzeczenia wydawane przez zespoły w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Wysoka jakość wsparcia ucznia ze szczególnymi potrzebami zależy od pomocy osób, które kształcenie specjalne współorganizują lub w inny sposób wspierają dziecko w placówce oświatowej. Niżej zamieszczamy opis stanowisk, które w polskim systemie prawnym są, lub – jak w przypadku asystenta nauczyciela – były dedykowane wsparciu dziecka ze szczególnymi potrzebami. Opisane jest również stanowisko asystenta ucznia ze specjalnymi potrzebami (ASPE), które znajduje się na etapie projektowania.

Nauczyciel współorganizujący proces kształcenia

Jedną z form wsparcia uczniów i uczennic ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest zatrudnianie w placówkach, do których uczęszczają nauczycieli współorganizujących kształcenie. W ten sposób określa się nauczycieli posiadających kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej zatrudnianych dodatkowo w celu współorganizowania kształcenia integracyjnego oraz współorganizowania kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Nauczycieli z tej grupy określa się również potocznie jako nauczycieli wspomagających.

Zadania, które stoją przed nauczycielem współorganizującym kształcenie są określone w § 7 ust. 1–3 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym⁹ (dalej: „rozporządzenie”).

Nauczycieli posiadających kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej zatrudnia się dodatkowo w przedszkolach integracyjnych i przedszkolach ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi oraz w szkołach integracyjnych i szkołach ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi w celu współorganizowania kształcenia specjalnego, uwzględniając przy tym zalecenia zawarte w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego wydanych dla uczniów tych placówek (§ 7 ust. 1 rozporządzenia). Pedagogów specjalnych zatrudnia się również w przedszkolach ogólnodostępnych i innych formach wychowania przedszkolnego i w szkołach ogólnodostępnych, w których kształceniem specjalnym są objęci uczniowie mający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na autyzm, w tym zespół Aspergera, lub niepełnosprawności sprzężone w celu współorganizowania kształcenia tych uczniów, uwzględniając zalecenia zawarte w wydanych dla nich orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego (§ 7 ust. 2 pkt 1 rozporządzenia).

Natomiast za zgodą organu prowadzącego można takiego nauczyciela zatrudnić w przedszkolach ogólnodostępnych, innych formach wychowania przedszkolnego i szkołach ogólnodostępnych także w przypadku uczniów z innym rodzajem niepełnosprawności, niedostosowaniem społecznym oraz ryzykiem niedostosowania społecznego w celu współorganizowania kształcenia tych uczniów, z uwzględnieniem zaleceń zawartych w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego wydanych dla tych uczniów (§ 7 ust. 3 pkt 1 rozporządzenia).

Nauczyciele współorganizujący kształcenie¹⁰:

- prowadzą wspólnie z innymi nauczycielami zajęcia edukacyjne oraz wspólnie z innymi nauczycielami, specjalistami i wychowawcami grup wychowawczych realizują zintegrowane działania i zajęcia określone w programie;
- prowadzą wspólnie z innymi nauczycielami, specjalistami i wychowawcami grup wychowawczych pracę wychowawczą z uczniami niepełnosprawnymi, niedostosowanymi społecznie oraz zagrożonymi niedostosowaniem społecznym;

⁸ Art. 1 pkt 5 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. - Prawo oświatowe (Dz.U. z 2023 r. poz. 900).

⁹ Dz.U. z 2020 r. poz. 1309.

¹⁰ § 7 ust. 7 rozporządzenia.

- uczestniczą, w miarę potrzeb, w zajęciach edukacyjnych prowadzonych przez innych nauczycieli oraz w zintegrowanych działaniach i zajęciach, określonych w programie, realizowanych przez nauczycieli, specjalistów i wychowawców grup wychowawczych;
- udzielają pomocy nauczycielom prowadzącym zajęcia edukacyjne oraz nauczycielom, specjalistom i wychowawcom grup wychowawczych realizującym zintegrowane działania i zajęcia, określone w programie, w doborze form i metod pracy z uczniami niepełnosprawnymi, niedostosowanymi społecznie oraz zagrożonymi niedostosowaniem społecznym;
- prowadzą zajęcia rewalidacyjne¹¹, resocjalizacyjne i socjoterapeutyczne oraz inne zajęcia odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów.

Zadania pedagogów specjalnych są różnorodne, jednak konkretne zadania wyznacza im dyrektor placówki (§ 7 ust. 8 rozporządzenia). Zadania pedagoga specjalnego nie ograniczają się wyłącznie do pracy w klasie – do jego zadań należy też wsparcie pozostałych nauczycieli i całego grona pedagogicznego poprzez dzielenie się swoim doświadczeniem w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ale też wspieraniem w doborze metod, form pomocy, które pozostali nauczyciele będą stosować na prowadzonych przez siebie lekcjach.

Nauczyciele wspomagający są zatrudniani na podstawie Karty Nauczyciela w oparciu o umowę o pracę lub mianowanie¹². Ich tygodniowy obowiązkowy wymiar zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz (tzw. pensum) wynosi 20 godzin¹³.

Nauczyciel współorganizujący kształcenie jest członkiem zespołu opracowującego indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny¹⁴ (dalej także: „IPET”). Sporządzenie indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego jest obowiązkiem każdej szkoły, do której przyjęty został uczeń posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego.

Pomoc nauczyciela

Rozporządzenie wskazuje również na możliwość zatrudnienia w placówce oświatowej pomocy nauczyciela. Zatrudnienie pomocy nauczyciela w przedszkolu czy szkole zależy od treści orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego i w zależności od rodzaju niepełnosprawności dziecka może być dla dyrektora placówki obligatoryjne lub fakultatywne.

Zatrudnienie pomocy nauczyciela jest obligatoryjne w przedszkolach ogólnodostępnych, innych formach wychowania przedszkolnego i szkołach ogólnodostępnych dla dzieci i uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego wydanym ze względu na autyzm, w tym zespół Aspergera lub niepełnosprawności sprzężone (§ 7 ust. 2 pkt 3 rozporządzenia).

Obowiązek zatrudnienia pomocy nauczyciela mają również dyrektorzy przedszkoli specjalnych, przedszkoli ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi oraz w klasach I-IV szkół podstawowych specjalnych i klas I-IV szkół podstawowych ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi, jeśli uczęszczają do nich uczniowie z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego wydanym ze względu na niepełnosprawność intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, niepełnosprawność ruchową, w tym afazję, autyzm, w tym zespół Aspergera albo niepełnosprawności sprzężone (§ 7 ust. 4 rozporządzenia).

Za zgodą organu prowadzącego osoba pełniąca funkcję pomocy nauczyciela może być zatrudniona w przedszkolach ogólnodostępnych, innych formach wychowania przedszkolnego i w szkołach ogólnodostępnych

¹¹ Zob. § 6 ust. 2 rozporządzenia. Zajęcia rewalidacyjne mają charakter terapeutyczny, usprawniający i korekcyjny. Zawsze powinny być jednak dostosowane do indywidualnych potrzeb ucznia. W szczególności mogą polegać na:

1) nauce orientacji przestrzennej i poruszania się oraz nauce systemu Braille'a lub innych alternatywnych metod komunikacji – w przypadku ucznia niewidomego; 2) nauce języka migowego lub innych sposobów komunikowania się, w szczególności wspomagających i alternatywnych metod komunikacji (AAC) – w przypadku ucznia niepełnosprawnego z zaburzeniami mowy lub jej brakiem; 3) rozwijaniu umiejętności społecznych, w tym umiejętności komunikacyjnych – w przypadku ucznia z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera. Zajęcia rewalidacyjne organizowane są wyłącznie dla uczniów z niepełnosprawnością.

¹² Art. 11 ustawy z 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2023 r. poz. 984; dalej: „Karta Nauczyciela”).

¹³ Art. 42 ust. 3 Karty Nauczyciela. W przypadku specjalistów takich jak: pedagog, psycholog, logopeda, terapeuta pedagogiczny, doradca zawodowy wymiar pensum ustala organ prowadzący w uchwale, przy czym nie może on przekraczać 22 godzin tygodniowo (art. 42 ust. 7 pkt 3b Karty Nauczyciela).

¹⁴ 6 ust. 3 rozporządzenia.

w związku z uczęszczaniem do nich uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego wydanym ze względu na inne niepełnosprawności niż sprzężone, autyzm, niedostosowanie społeczne lub zagrożenie niedostosowaniem społecznym (§ 7 ust. 3 pkt 3 rozporządzenia).

Podobnie, w przedszkolach i szkołach specjalnych, integracyjnych, ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi lub integracyjnymi pomoc nauczyciela za zgodą organu prowadzącego można zatrudnić dla uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na inne niepełnosprawności niż niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym lub znacznym; niepełnosprawność ruchowa, w tym afazja; autyzm, w tym z zespół Aspergera; niepełnosprawności sprzężone (§ 7 ust. 5 rozporządzenia).

Pomoc nauczyciela realizuje zadania wyznaczone przez dyrektora przedszkola lub szkoły lub osobę kierującą inną formą wychowania przedszkolnego (§ 7 ust. 9 rozporządzenia). W praktyce do zadań takiego pracownika należy wykonywanie czynności obsługowych względem dziecka, np. pomoc w korzystaniu z toalety, organizowanie wycieczek, czy udział w spacerach i wycieczkach.

Pomoc nauczyciela to stanowisko pracy wymienione w załączniku do rozporządzenia Rady Ministrów w sprawie wynagradzania pracowników samorządowych¹⁵. Na stanowisku pomocy nauczyciela mogą być zatrudniane osoby z wykształceniem co najmniej podstawowym¹⁶ posiadające umiejętność wykonywania czynności na stanowisku pomocy nauczyciela¹⁷. Nie wymaga się od nich posiadania określonego stażu pracy.

Pomoc nauczyciela nie może zastępować nauczyciela wspomagającego w czasie jego nieobecności w pracy – nie jest bowiem stanowiskiem nauczycielskim. Oznacza to, że te dwa stanowiska nie zastępują się wzajemnie. Pomoc nauczyciela nie może realizować zadań należących do nauczycieli, w tym nie może wykonywać czynności polegających na samodzielnej opiece nad uczniem. Osoba na stanowisku pomocy nauczyciela nie musi posiadać wykształcenia i przygotowania pedagogicznego, a warunki jej zatrudnienia reguluje Kodeks pracy¹⁸.

Jeśli chodzi zaś o podobieństwa, to zatrudnienie pomocy nauczyciela i nauczyciela współorganizującego proces kształcenia powinno wynikać z orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydanego dla ucznia.

Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (ASPE)

Warto wyjaśnić różnicę pomiędzy asystentem nauczyciela – zawodem, który funkcjonował do niedawna w ramach polskiego systemu edukacji a asystentem ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – stanowiskiem dopiero projektowanym.

Aktualnie w systemie oświaty nie funkcjonuje już stanowisko asystenta nauczyciela. Zawód asystenta nauczyciela został wprowadzony do ustawy o systemie oświaty w 2014 r.¹⁹ w związku z rozpoczynaniem w roku szkolnym 2014/2015 nauki w szkole podstawowej przez dzieci 6-letnie²⁰ (w szkołach podstawowych ogólnodostępnych i specjalnych). Asystent nauczyciela był zatrudniany – podobnie jak obecnie pomoc nauczyciela – na podstawie Kodeksu pracy, jednak w przeciwieństwie do pomocy nauczyciela musiał posiadać wykształcenie co najmniej na poziomie wymaganym do zajmowania stanowiska nauczyciela w szkole podstawowej oraz przygotowanie pedagogiczne. Zatrudnienie asystenta nauczyciela było fakultatywne²¹. Do zadań asystenta należało wspieranie nauczyciela lub innych osób, prowadzących zajęcia dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze, lub wspieranie wychowawcy świetlicy – asystent wykonywał swoje zadania wyłącznie pod kierunkiem tych osób. Jednocześnie dyrektor szkoły nie mógł powierzyć asystentowi zadań określonych dla nauczycieli posiadających kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej zatrudnianych dodatkowo w celu współorganizowania kształcenia integracyjnego oraz współorganizowania kształcenia uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz

¹⁵ Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 25 października 2021 r. w sprawie wynagradzania pracowników samorządowych (Dz.U. z 2021 r. poz. 1960).

¹⁶ Załącznik nr 3 do rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 25 października 2021 r. w sprawie wynagradzania pracowników samorządowych (Dz.U. z 2021 r. poz. 1960).

¹⁷ Art. 6 ust. 1 ustawy z dnia 21 listopada 2008 r. o pracownikach samorządowych (Dz.U. z 2022 r. poz. 530).

¹⁸ Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy (Dz.U. z 2023 r. poz. 1465; dalej: „Kodeks pracy”).

¹⁹ Zob. art. 1 ustawy z dnia 24 kwietnia 2014 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty (Dz.U. z 2014 r. poz. 642).

²⁰ Zob. uzasadnienie do poselskiego projektu ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty (druk sejmowy nr 2132), dostęp pod adresem: <https://orka.sejm.gov.pl/Druki7ka.nsf/0/AD846D3B03415A73C1257C7D0042B4D4/%24File/2132.pdf> [dostęp: 3 sierpnia 2023 r.].

²¹ Art. 7 ust. 1e ustawy o systemie oświaty (Dz.U. z 2015 r. poz. 2156).

zagrożonych niedostosowaniem społecznym²². Warto zauważyć, że asystent nauczyciela nie realizował wsparcia wprost skierowanego do uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi. Przepisy o możliwości zatrudniania asystentów i dotyczące kwalifikacji tych osób zostały uchylone w 2017 roku²³.

Niemniej, dostrzeżono potrzebę wprowadzenia osoby, która *de facto* asystowałaby uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w czasie jego pobytu w szkole oraz w aktywnościach okołoszkolnych. W latach 2022-2023 realizowano projekt pilotażowy usług asystenta ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (ASPE), którego celem było przetestowanie roli i zadań nowego stanowiska niepedagogicznego, wspierającego ucznia²⁴ oraz wypracowanie standardu usług asystenckich.

Pilotaż był współfinansowany z środków Unii Europejskiej w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój i zakończył się we wrześniu 2023 r. W ramach projektu organy prowadzące szkoły i przedszkola mogły uzyskać granty na sfinansowanie zatrudnienia łącznie 640 asystentów osobistych ucznia ze SPE²⁵.

Zgodnie z punktem 8 załącznika nr 2 do Procedur realizacji projektu grantowego wsparciem mogło być objęte dziecko/uczeń, u którego utrudnienia w zakresie samodzielnego funkcjonowania w przedszkolu/szkole zostały określone w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, dokumentacji medycznej, innej dokumentacji albo stwierdzone w toku wielospecjalistycznej oceny funkcjonowania dziecka/ucznia lub rozpoznania dokonanego przez nauczycieli specjalistów²⁶.

Zgodnie z założeniami w pilotażu miało wziąć udział 640 asystentów, których pracę przewidziano na 10 miesięcy. Pandemia COVID-19 oraz rotacja na stanowiskach ASPE uniemożliwiły realizację tego założenia. Ostatecznie część asystentów pracowała w przedszkolach i szkołach krócej niż 10 miesięcy.

Według założeń, które były weryfikowane w pilotażu, osoby zatrudnione jako ASPE musiały spełniać następujące warunki i posiadać:

- wykształcenie średnie lub średnie branżowe;
- zaświadczenie o niekaralności z Krajowego Rejestru Karnego;
- aktualne badania sanitarno-epidemiologiczne;
- dobry stan zdrowia umożliwiający wykonywanie czynności fizycznych silnie obciążających układ ruchowy;
- znajomość języka polskiego w stopniu komunikatywnym;
- kompetencje psychologiczno-społeczne (np. odporność na stres, szybkość reagowania);
- kompetencje komunikacyjne;
- kompetencje organizacyjne.

Osoby wykonujące zadania ASPE w projekcie przeszły cykl szkoleń podzielonych na:

- obligatoryjne podstawowe dla wszystkich osób wykonujących zadania ASPE (szkolenia w formule zjazdów, pomiędzy którymi szkoleni samokształcili się). Szkolenia kończyły się egzaminem, bez zdania którego nie było możliwe podjęcie pracy w placówce oświatowej;
- obligatoryjne uzupełniające dla wszystkich osób wykonujących zadania ASPE (szkolenia w formie zjazdów, pomiędzy którymi szkoleni samokształcili się);
- fakultatywne o tematyce dopasowanej do specyfiki potrzeb wynikających z pracy z konkretnym dzieckiem (np. typem niepełnosprawności, obsługą konkretnego sprzętu itp.).

Poza szkoleniami i pilotażem ma zostać również przygotowany opis kwalifikacji ASPE do włączenia do Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji – we współpracy z Instytutem Badań Edukacyjnych. Realizatorzy pilotażu zaproponowali, aby przygotowane zostały dwa opisy kwalifikacji na podstawie doświadczeń asystentów zdobytych w pilotażu:

- ogólny, odnoszący się do kwalifikacji wykorzystywanych wyłącznie w realizacji zadań związanych z pracą w systemie oświaty;

²² Art. 7 ust. 1g ustawy o systemie oświaty (Dz.U. z 2015 r. poz. 2156).

²³ Art. 15 pkt 9. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. - Przepisy wprowadzające ustawę - Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 60).

²⁴ Pismo Dyrektora Instytutu Badań Edukacyjnych do Rzecznika Praw Obywatelskich z 23 maja 2023 r. (znak: WSPE.400.2.2023.IK).

²⁵ Grupami docelowymi projektu były organy prowadzące szkoły i przedszkola ogólnodostępne – jednostki samorządu terytorialnego, osoby prawne i fizyczne: powiaty, w tym miasta na prawach powiatu, gminy miejskie, gminy miejsko-wiejskie, gminy wiejskie, inne osoby prawne i fizyczne prowadzące przedszkola i szkoły.

²⁶ W jednej szkole/przedszkolu mogło być zatrudnionych maksymalnie dwóch ASPE. Szkoły/przedszkola na zatrudnienie ASPE otrzymywały granty od projektu.

– szczegółowy – odnoszący się do czynności okołomedycznych.

Ponadto w projekcie ma zostać wypracowany standard usług asystenta ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi²⁷ oraz rekomendacje zmian w przepisach prawa w zakresie roli i zadań ASPE.

W komentarzu ogólnym Komitetu ONZ ds. praw osób z niepełnosprawnościami nr 4²⁸ dotyczącym prawa do edukacji włączającej wskazano, że wsparcie ucznia z niepełnosprawnością może polegać na zapewnieniu wykwalifikowanego asystenta w procesie uczenia się, pracującego z jednym uczniem lub kilkoma uczniami w zależności od ich wymagań. Z kolei w komentarzu ogólnym nr 5²⁹ dotyczącym niezależnego życia i włączenia w społeczeństwo podkreślono, że indywidualne dostosowanie usługi asystencji powinno zapewnić możliwość rozszerzenia jej na inne obszary, w tym obszar edukacji. Wprowadzenie do systemu oświaty stanowiska asystenta ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stanowiłoby zatem krok w stronę realizacji postanowień Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych.

Wyniki badania – streszczenie

W opinii dyrektorów i nauczycieli biorących udział w wywiadach obowiązek zatrudnienia pedagoga specjalnego w wymiarze proporcjonalnym do liczby uczniów w szkole uniemożliwia elastyczne reagowanie na potrzeby uczniów, np. przez zwiększenie wymiaru etatu psychologa przy braku/małej liczbie dzieci z orzeczeniami. Ponadto w przypadku małych szkół zatrudnianie pedagoga specjalnego w wymiarze jednej czwartej etatu jest, jak wskazują badani, niefunkcjonalne, gdyż nie zapewnia dobrej dyspozycyjności specjalisty i jest mało atrakcyjne z punktu widzenia potencjalnych pracowników. Z drugiej strony dobrze zarządzana obecność specjalisty w szkole, nawet w ograniczonej liczbie godzin, może przelożyć się na wzrost wiedzy o uczniach ze SPE wśród nauczycieli.

Zarówno kadra pedagogiczna, jak i rodzice wskazują na potrzebę zwiększenia możliwości dostosowania podstawy programowej do możliwości uczniów i realizacji zindywidualizowanej ścieżki edukacyjnej. Najczęściej pojawiały się tu wskazania na dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i z afazją, w tym drugim przypadku z naciskiem na możliwość ograniczenia nauki języków obcych. Badani poruszali też kwestię problemów w klasyfikacji uczniów ze SPE.

Obowiązujące przepisy nie dają rodzicom narzędzi do wyegzekwowania zapisów orzeczenia. Brakuje instytucji mediującej w sytuacji niepełnej lub przewlekłej realizacji zaleceń. Nie zaobserwowaliśmy, aby w roli tej występowały kuratoria oświaty – były one angażowane przez rodziców w momencie zaostrzenia się konfliktu, ale nie mieliśmy sygnałów o reakcjach sprzyjających porozumieniu. Kontrola wizytatorów nie jest takim działaniem. Doprecyzowanie standardów tworzenia zaleceń (np. unikanie ogólnikowych zapisów, określenie liczby godzin wsparcia, wymagań wobec prowadzących je specjalistów itp.) pozwoliłoby na ograniczenie konfliktów w relacji rodzice – szkoła. Jednak dużym wyzwaniem jest pozostawienie szkołom przestrzeni na prowadzenie bieżącej diagnozy i dostosowywane wsparcia do faktycznych potrzeb dziecka.

” Ja po sześciu latach to już mam dosyć walki, bo naprawdę rok w rok jest to samo. Tak jak powiedziałem, ja chciałabym wesprzeć, ale ja się czuję, że ja w niektórych momentach przejmuję jakby funkcję dyrektora, nauczyciela [...] mamy świetne przepisy, naprawdę to są świetnie... Znaczy z tej ustawy

²⁷ Standard usług ma objąć: a) profil kompetencyjny ASP; b) standard pracy ASPE; c) zadania ASPE i sposób ich wykonywania w przedszkolu/szkole (m.in.: jak, kiedy, gdzie i w jakim celu zadania są wykonywane); d) przygotowanie ASPE do pracy; e) zasady współpracy ASPE z pozostałym personelem szkoły poza zajęciami lekcyjnymi i z nauczycielami w trakcie zajęć lekcyjnych; f) zasady finansowania i zatrudniania ASPE; g) sposób kwalifikowania dziecka/ucznia do objęcia wsparciem ASPE.

²⁸ Komentarz ogólny Komitetu ONZ ds. praw osób z niepełnosprawnościami nr 4, dostęp w języku angielskim pod adresem: <https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive> [dostęp: 3 sierpnia 2023 r.].

²⁹ Komentarz ogólny Komitetu ONZ ds. praw osób z niepełnosprawnościami nr 5, dostęp w języku angielskim pod adresem: <https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no5-article-19-right-live> [dostęp: 3 sierpnia 2023 r.].

o systemie oświaty, jakby w tej części dotyczącej dzieci z niepełnosprawnościami, natomiast [...] realizacja leży. Kompletnie nie mają przepisy przełożenia na życie realne, rzeczywiste, na edukację. (FGI6 RODZICE)³⁰

Rodzice zwracali uwagę na zbyt dużą ogólność w opisie zadań nauczyciela współorganizującego, co skutkuje ograniczaniem zakresu pracy przez nauczycieli wiodących. Jednocześnie zarówno nauczyciele, jak i rodzice proponowali także poszerzenie obowiązku zatrudniania nauczyciela współorganizującego na inne niepełnosprawności/dysfunkcje na poziomie ustawy, a nie na podstawie decyzji poradni psychologiczno-pedagogicznej. W szczególności dotyczy to uczniów z afazją. Z kolei przedstawiciele organów prowadzących zwracali uwagę na nieadekwatność zapisu o obowiązku zatrudniania nauczyciela współorganizującego lub pomocy nauczyciela niezależnie od poziomu edukacyjnego i funkcjonowania ucznia ze SPE. W ich opinii uczniowie w szkołach średnich i wysokofunkcjonujący uczniowie szkół podstawowych korzystają z tego wsparcia w mniejszym stopniu.

Kwestie organizacyjne

Z perspektywy organów prowadzących brakuje formalnych podstaw do realizacji części wsparcia w innej placówce w sytuacji, w której w szkole, do której zapisany jest uczeń, brakuje specjalisty lub odpowiedniego wyposażenia. Chodzi o usługi typu integracja sensoryczna, TUS, terapia metodą Tomatisa. Lokalne szkoły specjalne często mają zasoby kadrowe i wyposażenie, aby objąć wsparciem dodatkowych uczniów, lecz działania takie są skomplikowane od strony formalnej, gdyż wymagają zatrudnienia specjalisty prowadzącego terapię w placówce macierzystej ucznia.

Kwestie finansowe

Badani nauczyciele i dyrektorzy podnosili kwestię dofinansowania wspomagania dla uczniów z opiniami oraz określenia w przepisach maksymalnej liczby takich dzieci w jednym oddziale. Wskazywali także, że rozporządzenie nowelizowane po wybuchu wojny w Ukrainie regulujące wielkość klas prowadzi niekiedy do sytuacji skrajnie trudnych z perspektywy pracy z uczniem ze SPE. Postulowali, aby przyjąć niższe maksimum w przypadku klas z uczniami posiadającymi orzeczenia lub obligatoryjnie zatrudniać w nich nauczycieli współorganizujących.

Mechanizm przekazywania subwencji do organów prowadzących powinien gwarantować szkołom większy wpływ na dysponowanie środkami. Faktycznie stwierdzenie, że pieniądze są przeznaczane na potrzeby konkretnego ucznia w tym przypadku jest iluzoryczne. Wielkość subwencji nie jest adekwatna do potrzeb wszystkich grup uczniów ze SPE, np. kwoty przy orzeczeniu o afazji uniemożliwiają zatrudnienie nauczyciela współorganizującego.

Badani zwrócili także uwagę na włączenie usług rehabilitacyjnych w budżet opieki zdrowotnej (i bardzo niskie finansowanie tych usług). Ogranicza to dostępność rehabilitacji dla uczniów. Dodatkowym utrudnieniem jest wymóg posiadania uprawnień pedagogicznych przez rehabilitanta. Udostępnienie rehabilitacji dla uczniów wymagałoby formy dotacji adekwatnej do liczby uczniów oraz cen rynkowych. Warto zauważyć, że ten postulat jest spójny z opisanym niżej pomijaniem sfery rozwoju fizycznego ucznia ze SPE.

³⁰ Wszystkie cytaty zgodnie z pisownią oryginalną.

Wyniki badania

Możliwości i ograniczenia rozwoju uczniów ze SPE

W artykule 24 Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych w dziale poświęconym edukacji wskazuje się na prawo osób z niepełnosprawnościami do pełnego rozwoju „osobowości, talentów i kreatywności, a także zdolności umysłowych i fizycznych, przy pełnym wykorzystaniu ich możliwości”. Edukacja włączająca, zapewniająca uczniom ze SPE rozwój we wszystkich obszarach, to nie tylko postulat zapisany w Konwencji, ale przede wszystkim codzienne doświadczenie uczniów i ich rodzin. Jak pokazuje zamieszczony poniżej cytat, doświadczenie niesłychanie ważne, otwierające przestrzeń do poprawy warunków, w których funkcjonują uczniowie ze SPE.

„ Jestem szczęśliwa, że moje dzieci są w szkole masowej, że mają takie prawo. Cieszę się i chciałabym, żeby te warunki były lepsze. (FGI4 RODZICE)

Edukacja włączająca w praktyce

Dyrektorzy wspierający edukację włączającą posługiwali się dwoma typami argumentów. Pierwszy z nich pochodził z porządku moralnego i odwoływał się do powszechnej dostępności edukacji.

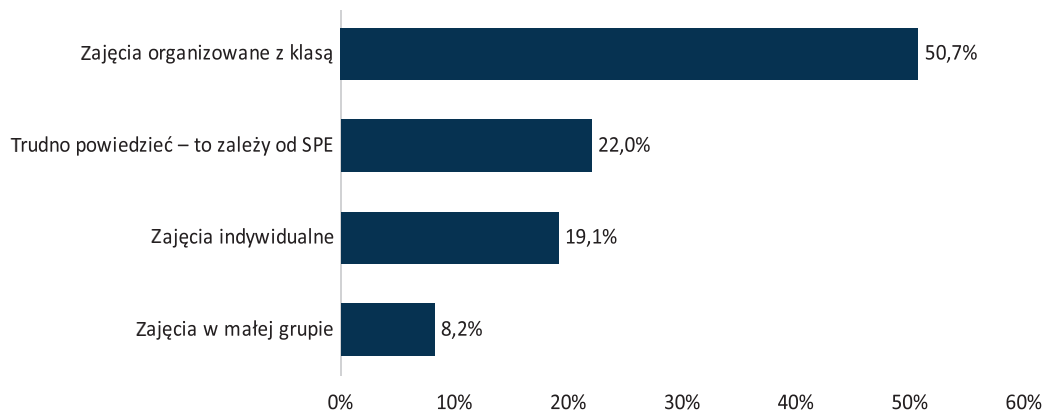
„ Dobrze, że wszystkie dzieci, również te ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, mają możliwość realizowania w naszej szkole zarówno obowiązku szkolnego jak i obowiązku nauki. (źródło: ankieta dla dyrektorów)

Drugi typ argumentów – w cytacie poniżej obudowany uwagami o warunkach – wskazywał na skuteczność takiego podejścia.

„ W szkole stosowanym od lat i sprawdzonym sposobem wspierania uczniów ze SPE są oddziały integracyjne oraz włączanie uczniów do klas ogólnych – ze wsparciem specjalistycznym. Dobre efekty daje wsparcie ze strony nauczycieli współorganizujących proces kształcenia wykształconych zgodnie z potrzebami uczniów, merytorycznie przygotowanych do pracy z poszczególnymi niesprawnościami, a jednocześnie nastawionymi na pełne uczestnictwo uczniów ze SPE w środowisku szkolnym. Czynnikiem utrudniającymi pracę związaną z włączaniem (edukacją dla wszystkich) jest duża liczebność uczniów w klasach, małe przestrzenie, nagromadzenie uczniów ze SPE przy niewystarczającym wsparciu specjalistycznym. (źródło: ankieta dla dyrektorów)

Jak edukacja włączająca wygląda w praktyce? Jak wskazują nauczyciele współorganizujący, asystenci i pomoce, nieznacznie ponad połowa ich podopiecznych (51%) w poprzednim roku szkolnym 2021/2022 uczestniczyła w zajęciach wraz z całą klasą, niemal co piąty (19%) pracował indywidualnie. W 22% przypadków forma zależała od specyfiki potrzeb ucznia. Włączanie uczniów ze SPE do zajęć z klasą jest częstsze w szkołach integracyjnych (58%) niż ogólnodostępnych (49%).

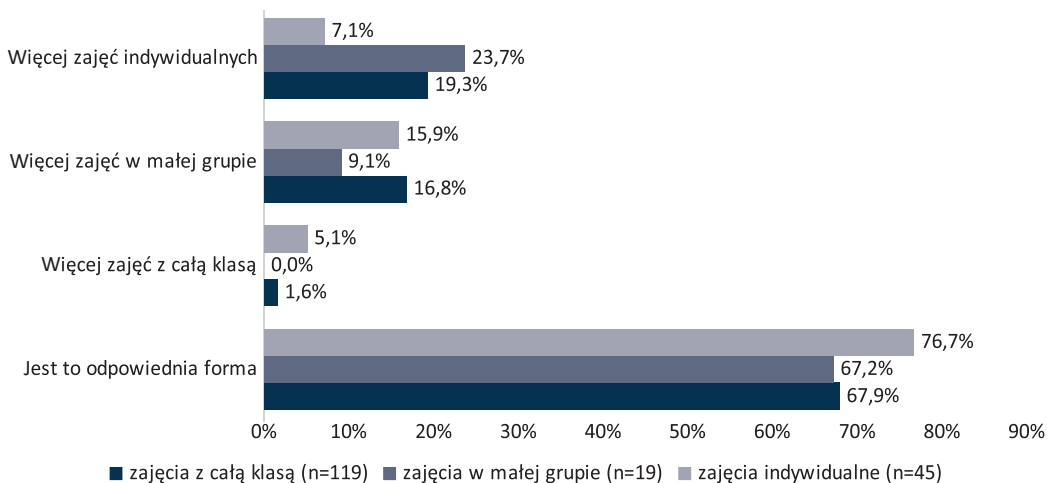
Wykres 2. W jakich formach zajęć najczęściej uczestniczą dzieci ze SPE, z którymi Pan/i pracuje obecnie lub pracował/a w ubiegłym roku szkolnym (2021/2022)?



Próba: nauczyciele współorganizujący proces kształcenia, pomoce nauczyciela, asystenci ucznia(ów) ze SPE, którzy w ciągu ubiegłego roku szkolnego (2022/2022) pracowali lub w ciągu obecnego (2022/2023) pracują z uczniem(ami) ze SPE, n=577.

Osoby, które pracują w szkołach z uczniami ze SPE wydają się traktować wskazane rozwiązania jako optymalne. Spośród tych, którzy wskazali na zajęcia w małych grupach łącznie 91% uznało, że jest to optymalna forma lub należy wprowadzić jej więcej. Dla zajęć indywidualnych analogiczny udział wyniósł 84%, zaś dla zajęć z całą klasą – 69,5%.

Wykres 3. Czy forma wskazana przez respondenta (zob. poprzednie pytanie) jest odpowiednia do potrzeb dzieci ze SPE?



Zestawienie pytań wielokrotnego wyboru, udziały nie sumują się do 100. Próba: nauczyciele współorganizujący proces kształcenia, pomoce nauczyciela, asystenci ucznia(ów) ze SPE, którzy w ciągu ubiegłego roku szkolnego (2022/2022) pracowali lub w ciągu obecnego (2022/2023) pracowali z uczniem(ami) ze SPE, n=577.

Kwestia dbania o rozwój fizyczny uczniów ze SPE nie należy do priorytetów. W szkołach, w których pracowali informatorzy uczestniczący w badaniach jakościowych lub w których uczyły się ich dzieci nie było niemal żadnych adekwatnych zajęć specjalistycznych. Jedynym wyjątkiem jest integracja sensoryczna, dostępna w nielicznych placówkach, którą trudno jednak zakwalifikować jako skupioną wyłącznie na physis ucznia. Drugim wyjątkiem – finansowane z projektu zajęcia z rehabilitantem w jednej ze szkół.

Jak wskazywali nasi rozmówcy, uczniowie ze SPE są często wyłączeni z zajęć wychowania fizycznego, gdyż dostosowanie zajęć WF do ich specyficznych potrzeb jest dużym wyzwaniem³¹. Ewentualny udział wymaga zaangażowania nauczyciela współorganizującego lub asystenta. Jak zauważają sami nauczyciele, prowadzenie zajęć wychowania fizycznego dla uczniów nieneurotypowych³² jest „trudne”. W przypadku nauczycieli niestosujących dostosowań, dzieci są zmuszane do rezygnacji z zajęć. Wprowadzane dostosowania są zresztą na ogół proste, np. unikanie stosowania gwizdka w przypadku dzieci z nadwrażliwością słuchową lub zadbanie o niedyskryminującą przydział do grup uczniów o zaburzeniach motorycznych (nie stosowanie modelu, w którym dwaj najlepsi gracze dobierają kolejno członków drużyn).

W obszarze emocjonalnym zebraliśmy zarówno pozytywne, jak i negatywne doświadczenia. Badani opisywali liczne sytuacje, w których współpraca między szkołą a rodzicami przekładała się na poprawę stanu emocjonalnego dziecka, np. zanik zachowań agresywnych czy autoagresywnych, stanów lękowych itp. Znaczącą rolę odgrywali tutaj nauczyciele współorganizujący i pomoce nauczyciela. Z drugiej strony rodzice raportowali brak uważności części nauczycieli na tę sferę funkcjonowania ucznia, jak również na zmiany (nauczyciela wspomagającego, zastępstwa na zajęciach przedmiotowych), które wśród niektórych uczniów ze SPE wywoływały raptowne pogorszenie funkcjonowania emocjonalnego i trudne zachowania.

“ Na początku tego roku duże załamanie nerwowe, ponieważ nauczyciel wspomagający, do którego [syn] był przywiązany przez 3 lata, nagle zmienił pracę bez uprzedzenia, odszedł po prostu, mój syn wpadł w depresję. I nauczyciele nie są w stanie na przykład tego zrozumieć, po dzień dzisiejszy, skąd jest teraz pogorszenie ocen, że dziecko w ogóle przechodzi depresję, że jest leczone, że takie coś, taka nagła zmiana z trudnościami adaptacyjnymi, jak może coś takie zachowania wywołać. (FGI4 RODZICE)

Warto zwrócić uwagę, że zaspokojenie podstawowych potrzeb emocjonalnych ucznia jest nie tylko efektem, ale też warunkiem koniecznym do osiągnięcia rozwoju, w tym edukacyjnego. Badani podkreślali znaczenie nauczycieli wspomagających i asystentów w rozwoju emocjonalnym ucznia ze SPE. Oddziaływanie to opiera się na bliskiej relacji.

O ile opinie rodziców były jednomyślne, w wypowiedziach dyrektorów – udzielonych w fakultatywnym komentarzu na końcu ankiety, a zatem niereprezentatywnych dla całej próby – można znaleźć zarówno komentarze wspierające, jak i negujące ideę edukacji włączającej. Jej przeciwnicy wskazują na spowolnienie procesów edukacyjnych i konsekwencje dla pozostałych uczniów.

“ Bardzo trudno prowadzi się lekcje w klasach z uczniami SPE. Koncentracja uwagi skupia się na tych uczniach, nauczyciele zwalniają tempo pracy, wydłużają czas, lekcje stają się dla uczniów zdolnych nudne, sami też najczęściej wykonują zadania. Proces kształcenia w klasie to minimum przy uczniach SPE, którzy nie nadążają i nigdy nie zdobędą tych umiejętności i wiadomości przewidzianych w programie danej klasy. (źródło: ankieta dla dyrektorów).

Badani wskazywali na zróżnicowanie skuteczności edukacji włączającej w zależności od etapu edukacyjnego i specyfiki potrzeb ucznia, na co nakładają się kwestie finansowania i organizacji wspomagania.

“ Idea edukacji włączającej działa na poziomie edukacji wczesnoszkolnej potem coraz słabiej albo wcale. Zaangażowani są dorośli a młodzież raczej odseparowana zwłaszcza w przypadku uczniów dotkniętych upośledzeniem lub autyzmem lub głęboko niepełnosprawnymi, chorych. Niedofinansowanie i nieodkreślenie rozliczeń i ciężaru kosztów pomiędzy samorządem a stroną rządową powoduje, że część wykonywanych zadań to w istocie fikcja... na papierze się zgadza. IPETY, WOPFU... spotkania papiery

³¹ Na ten problem wskazują też dostępne przeglądy systematyczne. Wyzwania w pracy z uczniami ze SPE przekładają się na niską ocenę własnej efektywności wśród nauczycieli, zob. H. Miyauchi *A Systematic Review on Inclusive Education of Students with Visual Impairment, Education Sciences*, 10, 346 doi:10.3390/educsci10110346.

³² Neologizm odnoszący się przede wszystkim do osób ze spektrum autyzmu, wywiedziony od pojęcia neurotypowości (neurotypical, NT).

– gubi się po drodze pamięć o tym co jest CELEM [pisownia oryginalna] (a raczej kto) tych wszystkich zabiegów. (źródło: ankieta dla dyrektorów)

Integracja społeczna uczniów ze SPE

Społeczne funkcjonowanie uczniów ze SPE w klasie/szkole ściśle wiąże się z rodzajem niepełnosprawności. Inne wyzwania stoją np. przed integracją społeczną uczniów z autyzmem, inne przed uczniami z niepełnosprawnością słuchu. Przypadki opisywane przez osoby uczestniczące w badaniach jakościowych rozpinały się na kontinuum od widocznego rozwoju wszystkich uczniów ze SPE w szkole, przez problemy widoczne w przypadkach jednostkowych, po całkowity brak integracji społecznej. Wynika to ze złożoności czynników wpływających na udaną integrację społeczną i rozwój społeczny dziecka ze SPE.

Po stronie charakterystyki ucznia należy wymienić – wspomniany powyżej – rodzaj niepełnosprawności. Ponadto nawet uczniowie o zbliżonych diagnozach różnią się między sobą poziomem kompetencji społecznych, które mają kluczowy wpływ na ich interakcje z rówieśnikami. Istotne jest, jaki czas upłynął od postawienia diagnozy i w związku z tym, jakie wsparcie (np. trening umiejętności społecznych) zdążyło otrzymać dziecko. Badani zwracali także uwagę na wiek – integracja społeczna jest, ich zdaniem, łatwiejsza w klasach najmłodszych. Wreszcie, jako ważną składową, nasi rozmówcy podawali wsparcie uzyskiwane w środowisku rodzinnym.

Na poziomie klasy do kluczowych determinant udanego rozwoju społecznego ucznia ze SPE można zaliczyć postawy pozostałych uczniów i ich rodziców. Przyjrzyjmy się im nieco bliżej w dalszej części opracowania. Interesującym czynnikiem jest trajektoria danej klasy. Integracja przebiega lepiej w klasach o długiej wspólnej historii, np. uczących się razem od początku szkoły lub nawet od przedszkola. W przypadku klas tworzonych na późniejszym etapie (np. uczniowie przenoszeni do szkół niepublicznych w klasie czwartej), dołączania uczniów ze SPE po klasie pierwszej, zbudowanie dobrych relacji między uczniami jest – w opinii naszych rozmówców – dużo trudniejsze.

Jeśli popatrzymy na poziom szkoły/zespołu nauczycielskiego możemy dostrzec szereg czynników zwiększających szanse na rozwój społeczny ucznia ze SPE, a jednocześnie możliwych do modyfikacji. Na poziomie szkoły kluczowym czynnikiem są kompetencje nauczycieli w integrowaniu dzieci i przeciwdziałaniu zachowaniom dyskryminującym. W integracji pomaga kultura szkoły zorientowana na budowanie relacji (a nie, np., wyłącznie na osiągnięcia szkolne) i współpracę między nauczycielami, jak również dobra znajomość dzieci w klasie. Badani jako czynnik sprzyjający integracji wskazywali ponadto wielkość szkoły (mniej = łatwiej), niemniej były także duże szkoły, liczące ponad 1200 uczniów, odnoszące sukcesy w integracji społecznej. Z drugiej strony, w małych szkołach proces nie zachodzi tylko dzięki mniejszej liczbie uczniów, lecz wymaga (zob. cytat poniżej) zaangażowania całej społeczności.

” Ale w takiej małej szkole, to my wręcz jakby zachęcamy, nie wiem, cały czas to dziecko ze specjalnymi potrzebami, ono cały czas jest jakby wciągane w interakcję z innymi. Czyli jest zapraszane na wszystkie możliwe spotkania. Prowadzimy takie dodatkowe świetlice profilaktyczne, więc na tych świetlicach profilaktycznych. Staramy się integrować ze społecznością taką szkolną, na początku klasową, później szkolną. (FGI3 NAUCZYCIELE)

Wśród działań podejmowanych dla integracji społecznej uczniów ze SPE badani wymieniali:

- codzienna praca z ogółem uczniów, zachęcanie do podejmowania wspólnych działań z uczniami ze SPE;
- stosowanie pracy w grupach i w parach o zmiennym składzie;
- pogadanki, projekcje filmów na lekcjach wychowawczych lub przy okazji różnych wydarzeń (np. Dnia Autyzmu), czasem z udziałem pedagoga szkolnego;
- warsztaty pozwalające zobaczyć perspektywę uczniów ze SPE (np. warsztaty sensoryczne pokazujące jak dziecko z autyzmem, niepełnosprawnością narządów słuchu bądź wzroku odczuwa otoczenie) prowadzone przez nauczycieli lub zewnętrznych specjalistów;
- wzmacnianie kompetencji społecznych i umiejętności zarządzania emocjami pozostałych uczniów;

- spotkania rodziców uczniów ze SPE z pozostałymi rodzicami;
- akcje ogólnoszkolne, w tym organizowane przez samorząd uczniowski (np. w Dzień Autyzmu wszyscy przychodzą ubrani na niebiesko).

Ważnym (i niejednoznacznym) czynnikiem jest model pracy nauczyciela współorganizującego lub asystenta. Badani wskazywali, że poziom udzielanego, indywidualnego wsparcia musi być starannie wyważony. Ścisła praca nauczyciela z jednym dzieckiem ma wprawdzie przełożenie na postępy edukacyjne, ale jednocześnie może obniżyć integrację. Jeśli na przykład nauczyciel siedzi z dzieckiem w ławce, znika instytucja kolegi/koleżanki z ławki. Ponadto pozostałe dzieci dostrzegają inny status ucznia ze SPE. Szczególnie podkreślano, że im starszy uczeń (6-8 klasa) tym nauczyciel współorganizujący powinien być mniej widoczny, żeby nie stygmatyzować ucznia. Jednocześnie występuje silna presja ze strony rodziców, aby pracował on wyłącznie z ich dzieckiem (w przypadku klas nieintegracyjnych).

” Rozmawiałam z panią wychowawczynią, że ja chciałam wsparcia nauczyciela, ale w takiej formie właśnie, żeby on nie siedział cały czas z [imię dziecka], bo [imię dziecka] miała koleżankę, z którą siedziała, i naprawdę te relacje społeczne się poprawiały. A przyszedł pan Kuba i co? „Siedział z tobą?”. „Tak”. Później rozmawiałam... Teraz siedzi bardziej z boku, ale też właśnie optowałam za tym, musiałam, tak jakby, instrukcje dawać, że jednak ten nauczyciel, żeby był, ale żeby, tak jakby, nie stygmatyzować od razu dziecka, tylko bardziej tłumaczyć, że on jest pomocny całej klasie, żeby reszta dzieci, mimo wszystko... Żeby wiedzieli, że nawet, jeżeli on jest do [imię dziecka], tak jakby, żeby ani ona tego nie odczuwała, że on jest tylko dla niej, ani reszta dzieci. Bo dzieci, tak jak tu pani wcześniej mówiła, od razu reagują inaczej, jak nie ma tego nauczyciela na pozostałych lekcjach, dziecko siedzi samo. (FGI4 RODZICE)

Dyskryminacja

Kiedy mówimy o rozwoju społecznym i emocjonalnym ucznia ze SPE, pojawienie się dyskryminacji należy traktować jako wskaźnik istotnego zaburzenia tego procesu. W trakcie badań jakościowych zgromadziliśmy przykłady działań o charakterze dyskryminacyjnym. W badanych szkołach są one raczej wyjątkiem niż regułą, niemniej pokazują pewne mechanizmy, którym można przeciwdziałać. Badani opisywali również przypadki odwrotne, kiedy to klasa otaczała ucznia ze SPE swoistą ochroną (co w ostatecznym rozrachunku nie musi sprzyjać pełnej integracji).

” Sposób załatwienia tak naprawdę sprawy nie był do końca taki, jaki powinien być w wypadku dziecka z niepełnosprawnością. Takie rzeczy się moim zdaniem załatwia, po pierwsze na osobności, po drugie nie przepytuje przy tym dziecku i przy nazwijmy, oprawcy w cudzysłowie, całej klasy, nie wywołuje się ich gdzieś tam na forum, na lekcji w-fu, nie zarzuca się dziecku z niepełnosprawnością, że jest kłamcą, bo wszyscy stwierdzili, że taka sytuacja nie miała miejsca. Córnka odmówiła chodzenia do szkoły, budziła się po nocach z płaczem. (IDI24 RODZIC)

Opisywane przypadki dyskryminacji po pierwsze zachodziły w grupach rówieśniczych i można uznać, że miały formę molestowania³³. Możemy mówić tu o dyskryminacji, a nie „zwykłej” przemocy, gdyż osadzenie uczniów ze SPE w roli doznających przemocy wynikało z ich, rozpoznanych przez otoczenie, cech. Badani zwracali uwagę na niskie kompetencje nauczycieli (zob. cytat powyżej) w zakresie przeciwdziałania dyskryminacji, zwłaszcza w przypadku osób szczególnie podatnych na agresję i przemoc. Po drugie pojawiły się przypadki systemowego wykluczenia z aktywności:

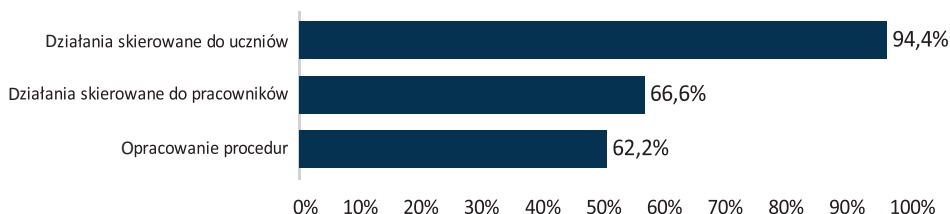
- brak możliwości udziału uczniów ze SPE w wycieczkach szkolnych;
- wyłączenie uczniów ze SPE z udziału w uroczystościach szkolnych w roli prezentujących/występujących;
- nieprzypisywanie uczniom ze SPE ról klasowych, np. dyżurnych.

³³ Na gruncie dyrektywy UE dot. równego traktowania i regulacjach ustawowych „molestowanie” należy rozumieć jako każde niepożądane zachowanie, którego celem lub skutkiem jest naruszenie godności osoby fizycznej i stworzenie wobec niej zastraszającej, wrogiej, poniżającej, upokarzającej lub uwłaczającej atmosfery.

„ U mnie był taki przypadek dyskryminacji, gdzie ja [nauczycielka współorganizująca] po prostu też zachorowałam. Była wycieczka klasowa, mama nie mogła jechać, chłopiec z ADHD. I nauczyciel powiedział, że nie bierze odpowiedzialności za jego zachowanie. To chyba był Zamek Królewski, więc tam była obawa o eksponaty, o drogę z autokaru do muzeum i on nie pojechał. Boją się ludzie bez dodatkowej opieki. (FGI7 NAUCZYCIELE)

Jak wskazali dyrektorzy, aktywności związane z przeciwdziałaniem dyskryminacji dzieci i młodzieży ze SPE, adresowane do uczniów, były podejmowane w niemal wszystkich szkołach (94%). Nie podjęto ich w 52 na 919 badanych placówkach. Inne działania były już rzadsze. Na opracowanie procedur postępowania w przypadku pojawienia się aktów dyskryminacji wskazało 62% dyrektorów, zaś działania adresowane do pracowników – 67%. Procedury wyraźnie częściej wdrażano w szkołach publicznych niż niepublicznych (63% wobec 44%), podobnie rozłożyły się wskazania na działania skierowane do pracowników (67% wobec 44%). Nie zaobserwowano znaczących różnic między szkołami ogólnodostępnymi a prowadzącymi oddziały integracyjne i integracyjnymi.

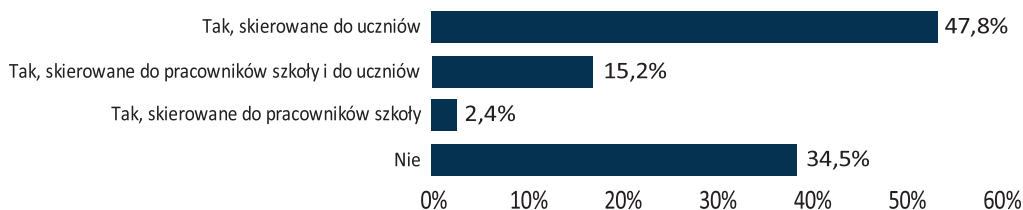
Wykres 4. Przeciwdziałanie dyskryminacji uczniów ze SPE



Pytanie wielokrotnego wyboru, udziały nie sumują się do 100. Próba: dyrektorzy, n=919

Działania o charakterze antydyskryminacyjnym były podejmowane przez około dwie trzecie (65%) badanych nauczycieli współorganizujących, asystentów i pomocy nauczyciela. Najczęściej (48%) były one skierowane do uczniów, dalej zarówno do uczniów, jak i do pracujących w szkole nauczycieli (15%). Najrzadziej (2%) skupiano się wyłącznie na pracy z nauczycielami. Z uczniami, co nie powinno zaskakiwać, najczęściej (60% odpowiedzi w tej grupie) pracowali wychowawcy. Działania te były częstsze w szkołach niepublicznych (57% pracujących w tym typie placówek), niż publicznych (48%) oraz w szkołach położonych w miastach (70%) niż na wsiach (63%).

Wykres 5. Czy w swojej aktualnej pracy w szkole prowadziła/a Pan/i działania mające na celu zapobieganie dyskryminacji uczniów z orzeczeniem o SPE?



Zestawienie pytań wielokrotnego wyboru, udziały nie sumują się do 100. Próba: nauczyciele współorganizujący proces kształcenia, pomoce nauczyciela, asystenci ucznia(ów) ze SPE, którzy w ciągu ubiegłego roku szkolnego (2022/2022) pracowali lub w ciągu obecnego (2022/2023) pracują z uczniem(ami) ze SPE, n=577.

Jednocześnie zdecydowana większość (91%) przedstawicieli środowiska szkolnego deklaruje, że wie jak rozmawiać z uczniami o uczniach ze SPE. Nie zaobserwowano zróżnicowania w zależności od pełnionej funkcji, typu placówki i wielkości oraz rodzaju miejscowości.

Ważnym składnikiem przeciwdziałania dyskryminacji uczniów ze SPE jest praca z rodzicami pozostałych uczniów. W wypowiedziach badanych pojawiały się przykłady prób wykluczenia, zazwyczaj związanych z agresywnymi zachowaniami ucznia ze SPE lub wprost zachowań o charakterze dyskryminacyjnym.

“Dochodziło czasami do takich scen przykrych, ja dzisiaj jak o tym mówię to mnie jeszcze rusza, bo nie zapomnę pierwsze wejście do tej klasy integracyjnej, początek roku, po rozpoczęciu tym oficjalnym. Wiedziałem, że muszę wejść do tej klasy, potem jak już był podział na klasy, spotkania z wychowawcami... to nie zapomnę jak jedna z mam, gdzie wszystkie są z dziećmi w klasie i mama to tak na głos wyartykułowała, że ona, bo ja nie pytałem, kto będzie w tej klasie, po prostu był podział na klasy, jedna klasa będzie integracyjna i „ona to z głupimi wysłać dziecka nie będzie”, a mama takiego [dziecka ze SPE], wiadomo, popłakała się, dziecko za rękę, wyszła z klasy. (ID15 DYREKTOR)

Negatywne postawy rodziców nie należą do bardzo rzadkich. W badaniu ilościowym wskazało na nie 14,5% dyrektorów (co siódma szkoła). Ich zmiana jest procesem długotrwałym, wymaga zaangażowania ze strony kadry pedagogicznej, często włączany jest rodzic ucznia ze SPE. W zebranych materiale znajdują się także (udane!) przykłady odwoływania się do zewnętrznych autorytetów, np. księdza z miejscowej parafii.

“Zwróciłem się nawet z prośbą do proboszcza, mamy dobre relacje, także dostałem wsparcie i przez długi okres edukował ludzi z ambony również, odwoływał się do wartości chrześcijańskich, do miłości drugiego człowieka. (ID15 DYREKTOR)

Uczeń ze SPE w szkole

Diagnoza

Rola poradni psychologiczno-pedagogicznych

Niezależnie od dostępności, diagnoza pozostaje kluczową rolą poradni – wskazało na nią 83% dyrektorów. Nieco ponad połowa korzysta ze wsparcia poradni w zakresie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom ze SPE (55%) i rodzicom (54%). O ile rozkłady te nie różnią się w zależności od typu miejscowości, w której znajduje się szkoła i jej profilu, można zauważyć, że szkoły niepubliczne rzadziej korzystają ze wsparcia poradni. Dla diagnozy potrzeb uczniów różnica wyniosła 15 pp., pomocy dla uczniów – 36 pp., zaś dla rodziców – 28 pp.

Wykres 6. Proszę wskazać, jakiego wsparcia udzieliła Państwa szkole poradnia psychologiczno-pedagogiczna na przestrzeni ostatnich 5 lat (tj. od 2017 roku)



Pytanie wielokrotnego wyboru, udziały nie sumują się do 100. Próba: dyrektorzy, n=919.

Czas oczekiwania na wizytę

Rodzice w trakcie wywiadów bardzo mocno podkreślali długi czas oczekiwania na wizytę w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Przykładowo w jednym z pięciu największych miast w Polsce w poradni diagnozującej dzieci z podejrzeniem zaburzeń ze spektrum autyzmu wizytę wyznacza się z półtorarocznym (!) okresem oczekiwania. Oznacza to długi czas, gdy dziecko z (prawdopodobnymi) SPE jest nieobjęte wsparciem, o ile rodzice nie zdecydują się na skorzystanie z odpłatnych usług (choć i do tych dostęp jest nierzadko trudny). Dane statystyczne³⁴ pokazują znaczące różnice w dostępności diagnozy w zależności od miejsca zamieszkania dziecka. Średnio na jeden etat w publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej przypada 635 dzieci i młodzieży w przedszkolach, szkołach podstawowych i ponadpodstawowych znajdujących się w danym powiecie. Najbardziej korzystna relacja to 176 uczniów na jeden etat, najbardziej niekorzystna – 1803. W 10% powiatów na jednego specjalistę w poradni przypada ponad 900 uczniów, w 5% – powyżej tysiąca. Warto zwrócić uwagę, że statystyki GUS zawierają wyłącznie dane o uczniach posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, a zatem faktyczna liczba uczniów ze SPE jest wyższa.

Jakość dokumentów przygotowywanych przez poradnie

Dokumenty przygotowywane przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne, tak orzeczenia jak i opinie, budzą w szkołach dużo emocji. W wywiadach jakościowych dość często powracał wątek „kopiuj/wklej”; nauczyciele i dyrektorzy opowiadali o dokumentach zawierających niewłaściwe imię lub niewłaściwą płeć dziecka oraz wysoki poziom ogólności zaleceń. Dość często zwracano jednak uwagę, że skala tych niepokojących zjawisk ulega zmniejszeniu.

” Kiedy porównuję te opinie, one są dokładnie takie same. Co więcej, zdarza się nawet, że opinia jest wystawiona na Krysię, a w uzasadnieniu jest Zosia albo Władek. W związku z czym [...] nigdy nie ufam opinii i orzeczeniu, chociaż jest to absurdalne, że nie ufam. No bo jak można ufać czemuś, co nie jest adresowane do danego dziecka albo zawiera te same sformułowania typu: „Dostosować formy i metody do indywidualnych potrzeb psychoedukacyjnych dziecka”, tak? Jakby mnie to w jakikolwiek sposób nakierowywało w jaki sposób mam pracować, mając 25 dzieci w klasie, 45 minut na realizację podstawy programowej i dostosowanie tempa pracy, metod dla 11 osób z opiniami, trojga np. uczniów zdolnych, które też są SPE. W związku z tym ja nigdy nie wiem jak mam pracować, bazuję na papierach, bo niestety, ale papier przyjmie wszystko, z papierów jestem rozliczany, a w tym wszystkim najsmutniejsze jest to, że dziecko schodzi na dalszy tor. (FG11 NAUCZYCIELE)

Po drugie nauczyciele zwracali uwagę, że specjaliści z poradni spędzają z dziećmi bardzo mało czasu, nie mają możliwości obserwacji dziecka w szkole, w otoczeniu rówieśników i w dużej mierze opierają się na informacjach pozyskanych od rodzica. W efekcie diagnozy bywają nieadekwatne, a zalecenia bardzo ogólne i nierealistyczne z punktu widzenia szkoły. Postulat uwzględnienia w diagnozach obserwacji prowadzonej na terenie szkoły pojawił się też w pojedynczych wypowiedziach w odpowiedziach na pytania otwarte zawarte w ankietach.

” Każdy uczeń mimo tego co tam ma w tych papierach napisane, to że tak powiem brzydki, w praniu później wychodzi co i jak. I może tak jak u nas w szkole jest, uczeń jest napisany w opinii, że ma ADHD, a wychodzi typowy Aspergerowiec, a może nawet ze spektrum autyzmu później w pracy. (FG11 NAUCZYCIELE)

Rozwiązaniem, zdaniem badanych, mogłoby być szersze włączenie szkół do diagnozy: zapraszanie psychologów z poradni psychologiczno-pedagogicznej na obserwacje (w niektórych badanych szkołach to się faktycznie dzieje) i włączenie wychowawców lub specjalistów ze szkoły do składu komisji orzekającej. Zwróćmy jednak uwagę, że drugi postulat może być bardziej podyktowany chęcią kontrolowania zaleceń niż jedynie uzupełnienia obrazu, zawartego w opinii przekazywanej przez szkołę do poradni. Z doświadczeń naszych rozmówców wynika ponadto, że dobre relacje i bezpośredni kontakt między szkołą a poradnią przyczyniają się do poprawy jakości orzeczeń, w szczególności samej diagnozy oraz bardziej precyzyjnego i realistycznego opisywania zaleceń.

³⁴ Opracowanie własne na podstawie danych SIO i BDL GUS.

Na brak dokładnych zapisów w zaleceniach wielokrotnie wskazywali też rodzice, dla których stanowiło to z kolei duży problem przy egzekwowaniu działań. Więcej na ten temat w sekcji poświęconej realizacji orzeczeń.

Podsumujmy. Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, dokument kluczowy dla funkcjonowania dziecka ze SPE w szkole, budzi dużo kontrowersji. Opisywane badanie nie pozwala na weryfikację uwag nauczycieli, ale wydaje się, że nawet sporadyczne błędy mogą mieć poważne konsekwencje, o ile nie zostaną w porę wychwycone przez szkołę. Z kolei brak zaufania w przypadku – zapewne znacznie częstszym – poprawnej diagnozy również może zaburzyć dobrostan ucznia (jak to ujął jeden z dyrektorów „robimy swoje, a to orzeczenie tam sobie jest, bo jest”). Wreszcie brak precyzji w zaleceniach jest dotkliwy zarówno z punktu widzenia szkoły (nie wie co ma robić), jak i rodziców (utrudnia wyegzekwowanie wsparcia).

Rozpoczęcie działań wspierających – trudności

Sam moment diagnozy i uzyskania orzeczenia jest, co oczywiste, trudnym doświadczeniem dla rodziców. Stąd uruchomienie procesu diagnostycznego, a następnie zaakceptowanie jego wyników może mieć różny przebieg, czasem uniemożliwiający rozpoczęcie wspierania dziecka przez szkołę. Nauczyciele wspominali o trudnościach w przekonaniu rodziców do wizyty w poradni. Niejednokrotnie był to proces trwający nawet kilka lat.

” Rodzic albo dosyć szybko akceptuje fakt, że z dzieckiem może [...] trzeba będzie iść do poradni na przykład, jak to jest wstępna diagnoza, albo to trwa. Czasami to trwa trzy lata, a czasami jeszcze wypuszcza się dziecko z trzeciej klasy i z taką świadomością rodzica, że nic, nic mu nie jest i dopiero na przykład w klasie piątej, nagle okazuje, że tak, jednak rodzic się przełamał i zrozumiał. (FGI3 NAUCZYCIELE)

Inną sytuacją utrudniającą rozpoczęcie działań wspierających ucznia ze SPE jest ukrywanie orzeczenia przed szkołą. Nauczyciele przypisują takie działania obawie przed stygmatyzacją dziecka lub nieprzepracowaniu faktu posiadania dziecka z niepełnosprawnością.

” Tutaj największy opór taty był przed przyznaniem, że dziecko ma problem [...], bo przecież on ma trzech synów, no i nie może być tak, że ktoś z tych synów ma problem. (FGI7 NAUCZYCIELE)

Jest to też sytuacja nietatwa dla nauczycieli – wychowawców. Opisują swoje rozmowy z rodzicami o niepokojących symptomach jako skrajnie trudne, postulują angażowanie specjalistów, np. szkolnych psychologów lub pedagogów do prowadzenia tych rozmów. W istocie w niektórych szkołach jest praktykowany udział specjalisty w rozmowach. Poza wymiarem emocjonalnym ma też to znaczenie praktyczne: dla rodziców ważne jest uzyskanie precyzyjnej informacji o dalszej ścieżce postępowania. W trakcie wywiadów badani opisywali skrajnie różne sytuacje – od zdawkowego poinformowania „Proszę pójść do poradni”, po omawianie wizyty w imieniu rodzica.

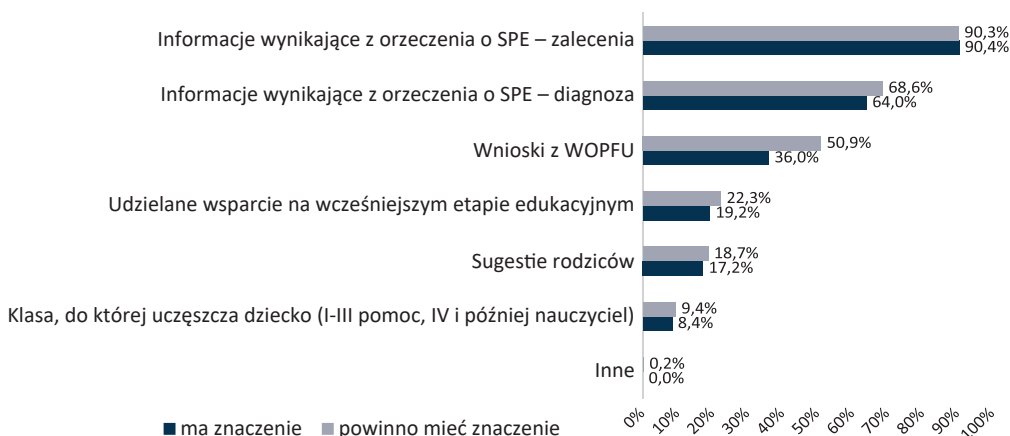
Doświadczenia wychowawców wskazują, że podczas rozmowy pomocne jest:

- otwarte komunikowanie widocznych problemów z podkreśleniem dobra dziecka jako wiodącej wartości;
- dopytanie o funkcjonowanie dziecka w domu;
- opisanie wsparcia, jakie może uzyskać dziecko po otrzymaniu orzeczenia lub opinii;
- odwołanie do doświadczeń – własnych lub, z poszanowaniem anonimowości, z innymi uczniami;
- emocjonalne wsparcie rodziców w tym trudnym doświadczeniu.

Samo orzeczenie jest kluczowym dokumentem w komunikacji z organem prowadzącym o potrzebie zatrudnienia specjalisty wspomagającego dziecko (90% wskazań wśród badanych dyrektorów). Warto zauważyć, że w gestie rodziców są na tym etapie uwzględniane przez niespełną jedną piątą dyrektorów (17%).

Jedyny czynnik, dla którego widać wyraźną różnicę między obecną praktyką, a życzeniami dyrektorów to wykorzystanie wniosków z wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia (15 pp.). Może to wskazywać na – widoczną w badaniach jakościowych – potrzebę szerszego uwzględnienia diagnozy prowadzonej przez szkołę.

Wykres 7. Co zdaniem dyrekcji ma/powinno mieć decydujące znaczenie podczas zgłaszania potrzeby do organu prowadzącego o zatrudnieniu nauczyciela współorganizującego proces kształcenia, a nie pomocy nauczyciela ucznia(ów) ze SPE (i na odwrót)?

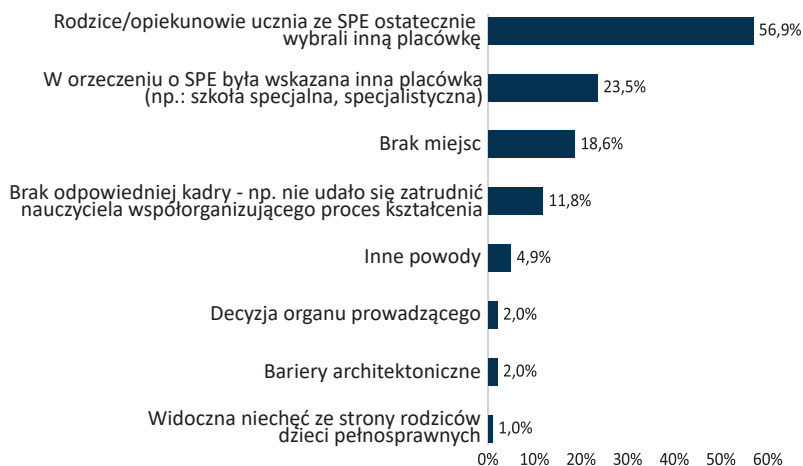


Pytanie wielokrotnego wyboru, udziały nie sumują się do 100, n=919.

Dostępność edukacji włączającej

Na 760 szkół, których dyrektorzy wzięli udział w badaniu ilościowym, w 102 (11%) w poprzednim lub obecnym roku szkolnym miało miejsce nierozpoczęcie nauki przez ucznia ze SPE. Najczęściej (57%) wynikało to z decyzji rodziców lub zapisów orzeczenia (23,5%), jednak w 19% przypadków powodem była niedostępność miejsc, zaś w 12% – brak odpowiednio przygotowanej kadry. W pięciu szkołach wskazano na inne przyczyny – przede wszystkim wydaną przez poradnię decyzję o odroczeniu (dwa wskazania), ale również czynniki takie jak migracja całej rodziny lub decyzja o zbyt dużym ryzyku związanym z integracją ósmoklasisty.

Wykres 8. Z jakich powodów dziecko ze SPE zainteresowane Państwem placówką ostatecznie nie rozpoczęło nauki w Państwa szkole?



Pytanie wielokrotnego wyboru, udziały nie sumują się do 100. Dyrektorzy, którzy wskazali na nierozpoczęcie przez ucznia ze SPE nauki w szkole w tym lub poprzednim roku szkolnym, n=102

W trakcie badań jakościowych nie stwierdzono różnic w przebiegu rekrutacji dla uczniów ze SPE i pozostałych uczniów. Różnice zaczynają się natomiast w momencie planowania podziału na klasy. W zależności od liczby oddziałów, liczby uczniów ze SPE oraz dostępnych nauczycieli współorganizujących, szkoły podejmują decyzje bądź to o rozproszeniu uczniów ze SPE w różnych klasach, bądź też o zgrupowaniu ich w jednej bądź niewielkiej liczbie klas. W tym ostatnim przypadku nie zawsze brana jest pod uwagę specyfika niepełnosprawności. W efekcie do jednego oddziału trafiają dzieci o bardzo zróżnicowanych potrzebach i/lub liczba uczniów ze SPE utrudnia pracę. Badani raportowali o oddziałach liczących, jeśli zsumować orzeczenia i opinie, nawet dwie trzecie uczniów ze SPE. Czynnikiem, który intensyfikuje ten niekorzystny proces są orzeczenia „donoszone” w trakcie roku szkolnego.

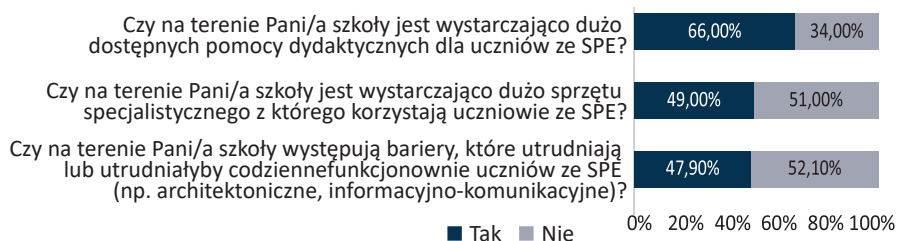
Dla szkół priorytetem jest zapewnienie miejsca dla uczniów z rejonu. Pewne kontrowersje pojawiają się w przypadku uczniów spoza rejonu. Tu z jednej strony decyduje postawa organu prowadzącego, z drugiej – gotowość szkoły. Dyrektorzy opisywali zjawisko przenoszenia uczniów już po rozpoczęciu nauki do szkół, które mają opinię bardziej wyspecjalizowanych w pracy z uczniem ze SPE.

” Jest zauważalne takie zjawisko, że chodzi rok czasu gdzieś tam do jakiejś szkoły dziecko, które ma orzeczenie i nagle [odbieram] telefon od dyrektora, od pedagoga z innej szkoły „Ty wiesz, wzięlibyście go”, albo rodzic przychodzi, że tam powiedzieli, że tutaj miałyby lepsze warunki, ale jak ja już tutaj mam obsadę ułożoną klasy, która zaczyna mi nieźle funkcjonować, albo są trudne, ciężkie warunki w danej klasie, bo są ciężkie przypadki dzieci, które przejawiają zachowania agresywne, autoagresywne, czy upośledzenie w stopniu umiarkowanym, gdzie trzeba cały czas nad tym dzieckiem ślęczeć jak gdyby, więcej czasu poświęcać, ja w końcu mam taki argument i powiedziałem przepaszam [...] czy twoi nauczyciele biorą inną pensję niż moi? Karta Nauczyciela, te same stawki, te same pieniądze, to dlaczego moi mają dwa razy ciężiej pracować? (ID15 DYREKTOR)

Dostosowanie budynku i dostępność specjalistycznego wyposażenia

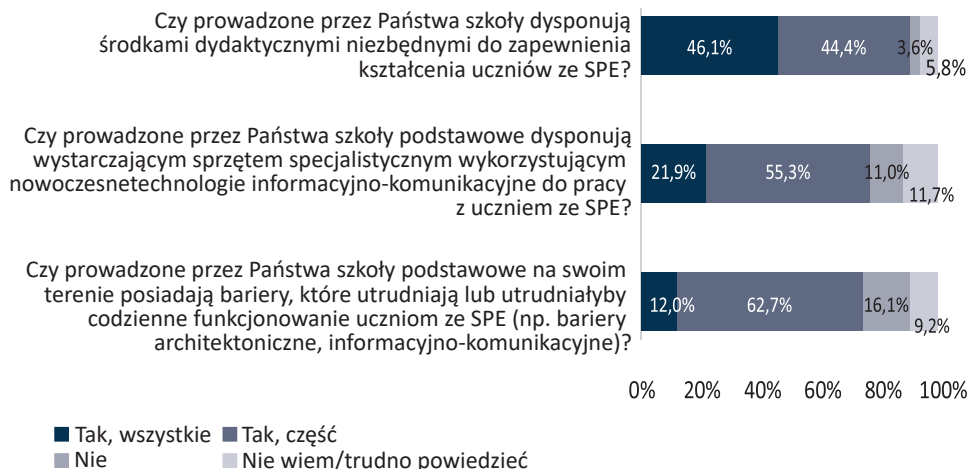
Około dwie trzecie dyrektorów (66%) wskazało na wystarczającą dostępność pomocy dydaktycznych, a mniej niż połowa (49%) – sprzętu specjalistycznego. Innymi słowy w ponad jednej trzeciej badanych szkół brakuje pomocy dydaktycznych, a w ponad połowie – sprzętu. Występowanie barier architektonicznych i komunikacyjno-informacyjnych w swoich szkołach zauważyło 48% badanych.

Wykres 9. Dostosowanie budynków i dostępność specjalistycznego wyposażenia.



Próba: dyrektorzy, n=919

Problemy te są w mniejszej skali widoczne z perspektywy organów prowadzących. Na brak odpowiednich środków dydaktycznych wskazało jedynie 4% przedstawicieli JST-OP, zaś specjalistycznego sprzętu wykorzystującego nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne – 11%. Bardziej dostrzegane są bariery na poziomie infrastruktury – ich występowanie potwierdziło w sumie 75% (!) badanych.

Wykres 10. Dostosowanie budynków i dostępność specjalistycznego wyposażenia.

Próba: JST-OP, n=760

Zwróćmy uwagę, że poziom dostrzeganych braków – jest zaskakująco wysoki. We wcześniejszym o dwa lata badaniu ORE na braki w sprzęcie specjalistycznym wskazało 7% szkół podstawowych i 8,6% liceów, zaś w infrastrukturze odpowiednio: 5,5% i 9,4%³⁵. Trudno ocenić, czy różnica wynika z doboru próby – obydwa badania były realizowane na nielosowych próbach, przy czym skala badania ORE była wielokrotnie większa i nie ograniczała się do szkół zatrudniających nauczycieli współorganizujących, pomoce nauczyciela i asystentów. Przyczynami mogły być też: różnice w sposobie zadawania poszczególnych pytań czy też zmiana świadomości potrzeb wśród dyrektorów.

Podkreślmy również uderzająco wysoki poziom odmów odpowiedzi wśród pracujących z uczniami ze SPE. Może to wskazywać na znaczące potrzeby podniesienia wiedzy.

Niewielka grupa szkół, które mieliśmy okazję odwiedzić w trakcie wizyt badawczych była dostosowana do potrzeb osób z niepełnosprawnościami narządów ruchu. Większość z nich posiada windy, podjazdy, wydzielone miejsca parkingowe. Badani zwracali uwagę na poprawę dostosowań na przestrzeni ostatnich lat. W starszych budynkach problemem była odpowiednia szerokość przejść; w niektórych szkołach zgłaszano zbyt mało miejsc parkingowych blisko wejścia do budynku. Przedstawiciele organów prowadzących zwracali uwagę, że poziom dostosowania budynków szkół ponadpodstawowych jest znacznie niższy.

Trzy najczęściej wskazywane bariery, występujące w ponad połowie szkół, które wzięły udział w badaniu ilościowym to: brak wind, przeszkody architektoniczne i brak oznaczeń dla uczniów z dysfunkcją wzroku. W około jednej trzeciej brakuje dostosowanych toalet, wspomaganie w zakresie tłumaczenia na PJM oraz odpowiednio zamontowanych drzwi do klas. Jedna czwarta dyrektorów zwróciła uwagę na niedostateczną informację dźwiękową, zaś około jedna piąta na brak przestrzeni w klasach, nieoznakowane schody, przejścia i przeszkody, brak powierzchni antypoślizgowych na podłogach i zbyt wąskie przejścia/drzwi. W co siódmej szkole nie ma odpowiedniej informacji wizualnej, w co ósmej problemem jest położenie przy ruchliwej ulicy. Przedstawiciele organów prowadzących wskazali jako pięć najbardziej powszechnych problemów w podlegających im szkołach na te same zjawiska, co dyrektorzy. Patrząc z perspektywy sieci szkół w danej jednostce podziału terytorialnego kumulowali oni wiedzę o brakach z większej liczby placówek, stąd udział wskazań na określone problemy jest wyższy.

³⁵ M. Mroczek *Raport statystyczny. Edukacja włączająca w Polsce ORE*, Warszawa, 2021, s. 67. Badanie to objęło 9100 szkół podstawowych i 1310 liceów ogólnokształcących.

Wykres 11. Bariery utrudniające pracę z uczniem(ami) ze SPE.



Pytanie wielokrotnego wyboru, udziały nie sumują się do 100. Próba dyrektorzy (n=919), JST-OP (n=760)

Dodatkowo dyrektorzy zostali zapytani o problemy z poziomym zarządzaniem szkołą. Najczęściej (61%) zwracano uwagę na problemy ze skompletowaniem kadry, na brak funduszy (46%), niedostatki w infrastrukturze (35%), wyposażeniu (33%) i bariery (31%). Co piąty dyrektor (20%) za przeszkodę uznał komunikację między uczniami ze SPE i pozostałymi. W co siódmej szkole (14,5%) wyzwaniem okazała się postawa rodziców uczniów.

Wykres 12. Wyzwania w organizacji pracy szkoły w zakresie wsparcia uczniów ze SPE



Pytanie wielokrotnego wyboru, udziały nie sumują się do 100. Próba: dyrektorzy, n=919

Braki te znalazły potwierdzenie podczas jakościowych badań terenowych. Większość rozmówców rozumiała dostosowanie budynku dość wąsko, głównie w odniesieniu do niwelowania przeszkód architektonicznych. Choć wśród uczniów uczęszczających do badanych szkół były dzieci z niepełnosprawnością słuchu, nie widzieliśmy ani jednej placówki dostosowanej do ich potrzeb (np. pętla indukcyjna). Poza jedną placówką nie zaobserwowaliśmy również dostosowań do potrzeb osób niedowidzących. Nie wszędzie pojawiały się oznaczenia krawędzi schodów i szklanych płaszczyzn, praktycznie nie stosowano tablic tyflograficznych czy piktogramów. W efekcie dzieci z niepełnosprawnością wzroku poruszały się po szkole przy pomocy nauczycieli lub rówieśników.

W niewielu szkołach istnieją miejsca do wyciszenia dla uczniów nieneurotypowych (pokoje, osobne sale, boksy na korytarzach; zob. cytaty poniżej). Na problem z brakiem miejsc do wyciszenia i indywidualnej rozmowy zwracali również uwagę respondenci w otwartych pytaniach w badaniu ilościowym (w sumie 35 wskazań). Podczas wizyt badawczych mieliśmy okazję obserwować – ale zgłaszali to również rodzice biorący udział w wywiadach – że wyciszenie odbywało się po prostu na korytarzu. Nasi rozmówcy wspominali również o wyprowadzaniu ucznia poza budynek szkoły. Dodatkowym problemem, który podniosło sześć osób respondentów w badaniu ilościowym są głośne dzwonki.

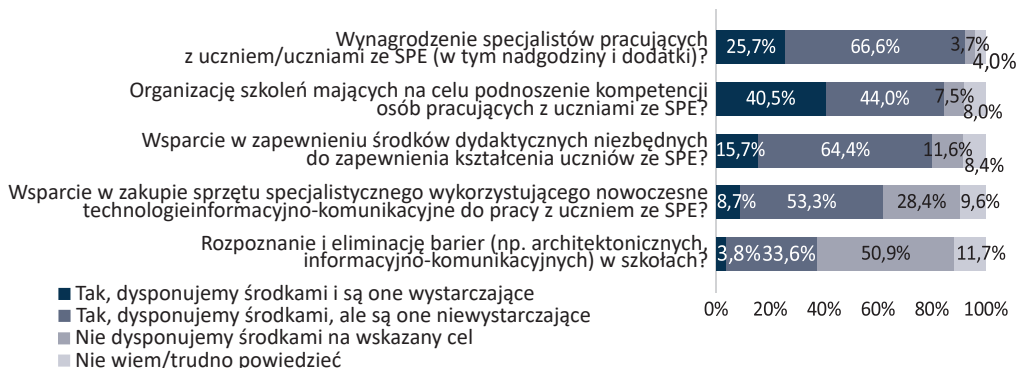
“ W szkole powstała taka specjalna sala sensoryczna, bardzo fajne miejsce, gdzie dzieciaki mogą sobie pójść, odpocząć trochę, właśnie takie które mają jakieś trudności, problemy. Wyciszyć się nawet na te 10 minut z lekcji, jeżeli coś tam się dzieje. Także bardzo fajne miejsce powstało, mają tam i materace i różne takie gniotki do rączki [...] wisi coś takiego jak huśtawka, taki kokon, mogą się tam pobujać chwilę. (FG11 NAUCZYCIELE)

Badani zwracali także uwagę na brak gabinetów do specjalistycznych form terapii (choćby popularnej integracji sensorycznej) oraz wyposażenia. Potwierdzają to wypowiedzi w pytaniu otwartym w ankiecie adresowanej do środowiska szkolnego. Wiąże się to nie tylko z kwestią dofinansowania remontu i zakupu wyposażenia, ale również z niedostępnością kadr. Dyrektorzy w wywiadach wskazywali, że nawet mając środki na stworzenie gabinetu wolą je przeznaczyć na inny cel, wiedząc, że nie mają dostępu do odpowiedniego specjalisty.

“ U mnie to właśnie niedostateczna ilość miejsca na przykład. Bo na terapię sensoryczną jest tylko jeden gabinet. A tak naprawdę fajnie, gdyby to było co najmniej trzy gabinety. I większą ilość kadr. Żeby to nie było tak, że gdzieś tam te dzieci są wciskane. (FG13 NAUCZYCIELE)

W jakim zakresie organy prowadzące są w stanie zapewnić środki do zaspokojenia tych potrzeb? Jakkolwiek jednostki dysponują (w większości) środkami na realizację poszczególnych zadań, najczęściej wskazywano na ich niedostateczny zasób. Najgorzej wygląda kwestia likwidacji barier architektonicznych. Ponad połowa badanych przedstawicieli JST-OP (51%) wskazała na brak środków, a kolejne 34% uznało je za niewystarczające. Jedynie w 4% organów prowadzących sytuacja finansowa pozwala na realizację celu. W odniesieniu do zakupu specjalistycznego sprzętu 28% badanych wskazało na brak, a ponad połowa (53%) – na niewystarczającą ilość środków. Przy finansowaniu środków dydaktycznych udział wskazań na brak jest niższy (11% – to nadal więcej niż co dziesiąta jednostka samorządu terytorialnego), natomiast prawie dwie trzecie (64%) ocenia swoje zasoby jako niewystarczające dla zaspokojenia potrzeb szkół. Podobnie rozłożyły się odpowiedzi w odniesieniu do wynagradzania specjalistów. Na brak środków wskazało niespełna 4% badanych, niemniej dominująca grupa – 67% – uznała je za zbyt niskie w stosunku do potrzeb. Względnie najkorzystniej wygląda kwestia środków na podnoszenie kwalifikacji kadry pracującej z uczniami ze SPE. 40% przedstawicieli JST-OP uważało, że jest w stanie zaspokoić wszystkie potrzeby szkół w tym zakresie, 44% wskazało na niewystarczające środki, zaś 7,5% – na ich brak.

Wykres 13. Czy dysponują Państwo finansami na...

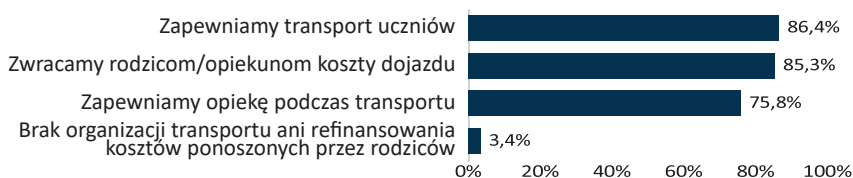


Próba JST-OP, n=760

Dowozy

Większość JST organizuje transport uczniów (86%) i/lub ponosi koszty transportu realizowanego przez rodziców (85%). W 3% badanych jednostek dowozy nie są organizowane, ani refinansowane. Zaskakuje stosunkowo duży odsetek wskazań na brak opieki podczas transportu (24%), który – podobnie jak zapewnienie transportu – jest wymagany przez prawo.

Wykres 14. W jaki sposób organizują Państwo transport uczniów z niepełnosprawnościami?



Pytanie wielokrotnego wyboru, udziały nie sumują się do 100. Próba: JST-OP

Rozwiązania polegające na organizacji transportu bądź zwrotach kosztów co do zasady wydają się działać, jakkolwiek rodzice uczestniczący w badaniach jakościowych dyskutowali wysokość zwrotów. W wywiadach nie pojawiły się wskazania na problemy wynikające z braku opieki. Być może w przypadku niektórych niepełnosprawności nie ma takiego oczekiwania. Problemy pojawiają się w mniejszych miastach i wsiach, kiedy dostępność transportu ogranicza możliwości uczestniczenia w zajęciach specjalistycznych prowadzonych na terenie placówki po standardowych godzinach lekcyjnych.

” Bo te zajęcia takie specjalistyczne, typu rewalidacyjne czy korekcyjno-kompensacyjne, one są wrzucane na takich godzinach, które są już mało sprzyjające rozwojowi, bym powiedziała. Wynika to przede wszystkim z tego, że dzieci są dowożone. To są wiejskie dzieci z różnych miejscowości dowożone. I po prostu jest wszystko dyktowane dowozami, kiedy te dzieci są przywiezione, kiedy są odwiezione. I czasami to jest taka trochę łapanka, pół godziny tutaj, pół godziny tam. I tak naprawdę no nie mamy zapewnienia takiego spokoju na realizację pewnych zadań. (FG13 NAUCZYCIELE)

Dodatkowym wyzwaniem dla rodziców dzieci ze SPE mieszkających w małych miejscowościach jest zapewnienie dowozu na specjalistyczne terapie prowadzone poza szkołą. Wśród naszych rozmówców był rodzic wożący swoje dziecko na psychoterapię dwa razy w tygodniu do odległego o 50 km. miasta.

„ Na małych wioskach te dzieci nie mają możliwości, nie ma nauczycieli, nie ma materiałów, nie ma możliwości pomóc nawet takim dzieciom. Jedyną opcją jest poradnia psychologiczno-pedagogiczna, która w różnej odległości się znajduje, a rodzicie nie są czasami mobilni, nie mają czasami możliwości dowiezienia na dodatkowe zajęcia, bądź szkoła nie może, czy nie chce zorganizować tych zajęć dla dzieci w placówce, bo na przykład autobus odjeżdża o tej, a nie o innej porze, a później nie ma możliwości odwiedzić takiego dziecka. (FGI5 RODZICE)

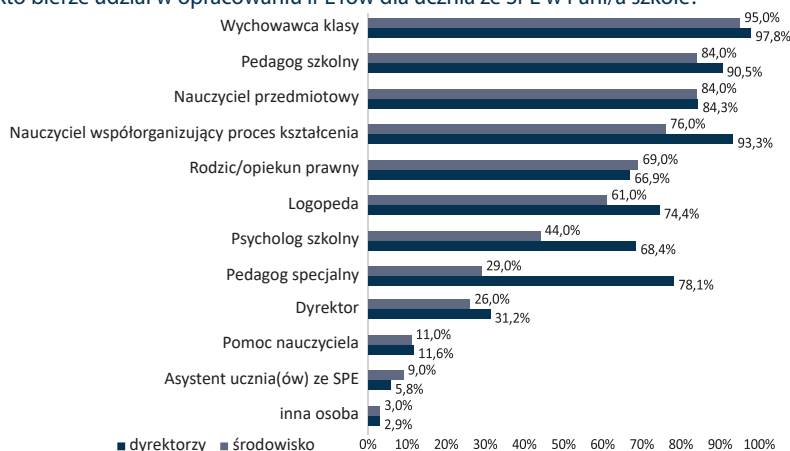
Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET)

Na wstępie warto zauważyć, że w wypowiedziach uczestniczących w wywiadach nauczycieli bez przygotowania z zakresu pedagogiki specjalnej zaskakująco często pojawiały się różne błędy – od nazwy począwszy, na funkcjach IPET skończywszy. Może to wskazywać na brak wiedzy o sposobie pracy z uczniem ze SPE wśród nie-specjalistów. Jak zauważyła jedna z matek, jednocześnie nauczycielka:

„ Wiem jaką czarną magią w szkole jest dla nauczyciela hasło IPET, [dla] zwykłego nauczyciela, który nie przeszedł z pedagogiki specjalnej. On nie wie, co z tym zrobić. [...] Ten IPET jest nie tylko dla nas jako rodziców, tam są bardzo ważne te kwestie, żeby to dobrze zapisać, ale też dla nauczyciela, bo to go kryje. To jest dokument, o czym większość nauczycieli jakby nie ma świadomości, bo jest brak szkoleń mam wrażenie na ten temat. Sytuacja wyprzedza edukację nauczycieli. Oni nie wiedzą po prostu na czym stoją, że jeżeli dziecko ma dostosowanie to nieważne, że nie opanuje tej podstawy programowej, nieważne, że nie wyjdzie ten egzamin ósmoklasisty, czy jakiś inny, ale mamy dostosowywać i koniec. (FGI4 RODZICE)

Zebrane dane ilościowe pokazują, że w zdecydowanej większości (średnio co najmniej 85% wskazań) zespołów przygotowujących IPET znajdują się wychowawcy, pedagodzy, nauczyciele przedmiotowi i współorganizujący. 67% dyrektorów i 69% pracowników wskazała na rodziców. Oznacza to, że około jednej trzeciej rodziców nie miała możliwości lub nie chciała skorzystać z zagwarantowanej w rozporządzeniu możliwości udziału w spotkaniach zespołu. Wskazania na pozostałe kategorie są niższe, co może wynikać po części z dostępności specjalistów w szkole. Zwróćmy uwagę na dużą rozbieżność (do 49 pp.) we wskazaniach na specjalistów między dyrektorami a pozostałymi pracownikami. Może być to efekt niskiej rozpoznawalności pedagogów specjalnych przez środowiska szkolne, skądinąd sygnalizowanej w badaniach jakościowych (zob. dalej). Drugie zjawisko potwierdzone w wywiadach to niska reprezentacja asystentów ucznia ze SPE i pomocy nauczyciela.

Wykres 15. Kto bierze udział w opracowaniu IPETów dla ucznia ze SPE w Pani/a szkole?



Pytanie wielokrotnego wyboru, udziały nie sumują się do 100. Próba: dyrektorzy (n=919) oraz przedstawiciele środowiska, którzy na przestrzeni ostatnich 5 lat (tj. od 2017 roku) uczestniczyli w przygotowaniu IPET (n=1216).

Jak wskazują osoby uczestniczące w badaniach jakościowych, przygotowanie IPET przebiegało zasadniczo zgodnie z zapisami rozporządzenia. Brali w nim udział wychowawcy, nauczyciele przedmiotowi i specjaliści, w tym nauczyciele wspomagający. Potwierdziły się także inne obserwacje z badania ankietowego: nie zetknęliśmy się z przypadkiem zapraszania na spotkanie zespołu asystentów lub pomocy nauczyciela. Pojedynczy rodzice wskazywali, że nie zostali poinformowani o spotkaniu zespołu (co jest wprost złamaniem zapisów rozporządzenia) lub że zostało ono zorganizowane w sposób uniemożliwiający ich udział. Dla części rodziców udział w spotkaniu zespołu był emocjonalnie trudny, szczególnie kiedy mieli dyskutować z nauczycielami o realizacji zaleceń; dla innych wystarczające było omówienie założeń programu przy okazji codziennych spotkań z wychowawcą.

„ Takie spotkanie przed IPET-em ze wszystkimi nauczycielami uczącymi dzieci, jest mega ważne. Ja tam się popłakałam oczywiście, byłam sama, bez męża, świetnie by było, gdyby jeszcze ktoś obok mnie stał i mnie wspierał, ale to jest bardzo ważne, przedstawić właśnie potrzeby i to, czego dziecko nie potrafi, innym, ze swojej perspektywy, bo IPET to są tylko słowa napisane, niektórzy nauczyciele w ogóle tego IPET-u nie czytają. (FGI4 RODZICE)

„ Ja zostałam zapoznana z IPET-em, na bieżąco rozmawiam z nauczycielami, czyli ja nie miałam takiej potrzeby spotkania ze wszystkimi nauczycielami, bo po prostu nie pracuję i jestem często w szkole, i rozmawiam. Cały czas rozmawiam. (FGI4 RODZICE)

Niejako w kontrze do wypowiedzi rodziców („niektórzy nauczyciele w ogóle tego IPET-u nie czytają”) niemal wszyscy dyrektorzy (95,5%) uznali, że dokument ten odpowiada co najmniej w dużym stopniu na zdiagnozowane potrzeby uczniów. Być może to widoczne pęknięcie wynika z rozdzielenia dokumentacji i realiów codziennej pracy szkoły.

Dostosowanie procesów edukacyjnych

Jak pokazały wywiady z rodzicami, wśród nauczycieli, którzy pracują z ich dziećmi, dominuje otwarty, empatyczny stosunek do uczniów ze SPE. Zdecydowana większość stara się dostosowywać formy i treści do potrzeb dziecka, jakkolwiek czasem wymaga to przypomnienia lub wsparcia ze strony nauczyciela współorganizującego bądź rodzica.

„ Jak córka dostaje zadanie domowe, każde dziecko ma zeszyt i pani wkleja po prostu co tydzień zadanie, mają tydzień na zrobienie. Na przykład ona lubi Pokemony bardzo, więc dostaje jakieś tam zadanie i jest Pokemon tam. Nauczyciele faktycznie się interesują tym, czym się interesuje dziecko i nawiązują gdzieś tam, czy w klasie na lekcjach jak podają jakieś przykłady, to też starają się nawiązywać do tych zainteresowań. Córka mi wczoraj mówiła, że jeden kolega im robił lekcję na temat flag, bo on z kolei bardzo się interesuje flagami i wyszła taka inicjatywa ze strony nauczycielek, żeby się tą wiedzą podzielili. To jest takie umacnianie dzieci w tym, że są w czymś dobre i mogą się tym podzielić z pozostałymi i takie wzmacnianie poczucia wartości, to mi się bardzo podoba. (FGI5 RODZICE)

Wydaje się, że – poza pojedynczymi wyjątkami – dostosowanie procesu edukacyjnego ma miejsce, nawet w przypadkach ewidentnie trudnych dla nauczyciela (przykładowo niedosłuch sprzężony z afazją ruchową i dysfunkcją aparatu artykulacyjnego). Oczywiście na poziomie szczegółowych rozwiązań, jakości dostosowań i zaangażowania poszczególnych nauczycieli pojawiają się różnice. Wyzwaniem, z którym spotkają się nauczyciele jest liczba dzieci w klasach i dostępność pomocy dydaktycznych.

Efekty rozporządzenia MEiN z marca 2022 r., zwiększającego maksymalną liczbę uczniów w klasie w reakcji na napływ uchodźców wojennych z Ukrainy są widoczne w wypowiedziach rozmówców. Wprowadzie w żadnej z klas, w których pracowały osoby uczestniczące w badaniu jakościowym, nie osiągnięto liczby 29 uczniów, ale niektórzy z badanych mieli oddziały liczące po 28 osób, przy czym sami nauczyciele za optymalną wielkość do pracy

z uczniami ze SPE uznają 12-15 dzieci. Z punktu widzenia nauczycieli jest to bardzo duże wyzwanie, kiedy w tej liczbie znajdują się dzieci z orzeczeniami, opiniami i uczniowie uchodzący, którzy też wymagają szczególnego wsparcia. Klasy, których połowę stanowili uczniowie ze SPE nie należały do wyjątków, a zdarzały się oddziały liczące nawet dwie trzecie dzieci z orzeczeniami i opiniami. Liczba uczniów z orzeczeniami w oddziale była również zróżnicowana. Nauczyciele i rodzice wskazywali na pojedyncze przypadki przekraczania pięcioosobowego maksimum dla klas integracyjnych i dwuosobowego dla otwartych.

Niedostateczny poziom finansowania przez organy prowadzące (zob. wyżej) doprowadził w części badanych szkół do problemów z wymianą pomocy i materiałów dydaktycznych. Wprawdzie nauczyciele, szczególnie nauczania wczesnoszkolnego, wykazują się dużą inwencją w samodzielnym przygotowaniu pomocy, niemniej badani zwracają uwagę na brak środków na wyposażenie, a nawet materiały piśmiennicze. Część kupują ze swoich pieniędzy i/lub prowadzą zbiórki wśród rodziców. Problemy te dotyczą przede wszystkim wymiany lub zakupu nowych rzeczy, gdyż szkoły nadal posiadają bazę materiałów i pomocy, łącznie z ekranami dotykowymi wykorzystywanymi w pracy z dziećmi ze spektrum autyzmu. Potwierdza to opinie przedstawicieli organów prowadzących, przedstawiane w poprzednich sekcjach.

Jak wskazywali uczestnicy wywiadów, nie we wszystkich szkołach ma miejsce realizacja zaleceń z orzeczenia. Jakie są tego przyczyny? Nasi rozmówcy wskazywali na dwie: brak specjalistów lub zbyt mała liczba godzin, wynikająca z obciążenia środków przez organ prowadzący. Przykład, podany przez jednego z rodziców, to propozycja organizacji zajęć logopedycznych dwa razy w tygodniu po 15 minut. Dyrektorzy i nauczyciele zwracali ponadto uwagę na ograniczanie autonomii szkół w dysponowaniu dostępnymi godzinami na zajęcia specjalistyczne. W pojedynczych przypadkach szkoły w porozumieniu z rodzicami oszczędzały na jednych zajęciach, by móc uruchomić inne. Sprowadzano także specjalistów z innych szkół, ale to zazwyczaj wiązało się z realizacją mniejszej liczby godzin.

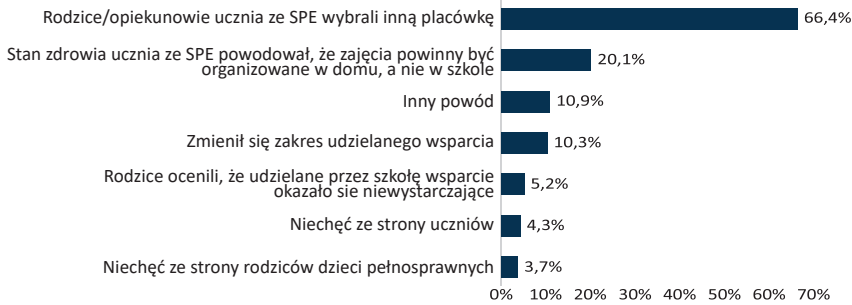
W konsekwencji nierealizowane zalecenia dotyczyły najczęściej zajęć ze specjalistami. Było to szczególnie dotkliwe w przypadku mieszkańców małych miejscowości, którzy mieli ograniczone możliwości znalezienia zajęć poza szkołą.

Wzmianka o niezatrudnieniu nauczyciela współorganizującego pojawiła się raz; ponadto jeden z rodziców wskazał na zatrudnienie w tej roli osoby nieposiadającej uprawnień z zakresu pedagogiki specjalnej. Jednak nawet w przypadku zatrudnienia nauczyciela współorganizującego proces ten mógł trwać długo. W rekordowym przypadku – trzy lata (!). Proces był łatwiejszy w szkołach, które miały już doświadczenia z tą formą wsparcia dziecka ze SPE. W przeciwnym razie rodzice musieli przecierać szlaki dla innych.

” Ogólnie to było pierwsze dziecko z jakąkolwiek niepełnosprawnością u nas w szkole, więc przeżyłam dramat, ale wywalczyłam to, co swoje. (FGI4 RODZICE)

Ostatecznie jednak edukacja włączająca wydaje się kończyć sukcesem. Średni odsetek uczniów ze SPE, którzy zostają absolwentami danej placówki to – zdaniem dyrektorów – 93,6%. Średni udział podopiecznych, którzy w pierwszym roku nauki zmienili szkołę wyniósł 3,5%. Przyczyny odejść ze szkół leżą najczęściej w decyzjach rodziców (66%), pogorszeniu stanu zdrowia uczniów (20%), konieczności zwiększenia zakresu wsparcia w zakresie przekraczającym możliwości szkoły (10%). 10% wskazań na odpowiedź „inne” dotyczyło zmiany miejsca zamieszkania rodziny i przeniesienia ucznia do szkoły specjalnej. Podjęcie decyzji o zmianie szkoły z powodu niewystarczającego wsparcia miało miejsce w co dwudziestym przypadku (5%), przyczyny leżące po stronie niechęci pozostałych uczniów lub ich rodziców były wyraźnie radsze, choć widoczne (4%). Podkreślimy: przyczyną co dwudziestej piątej decyzji o odejściu jest postawa innych uczniów lub ich rodziców.

Wykres 16. Przyczyny nieukończenia szkoły przez ucznia ze SPE



Pytanie wielokrotnego wyboru, udziały nie sumują się do 100. Próba: dyrektorzy, którzy wskazali na nieukończenie szkoły przez ucznia ze SPE, n=348

Nauczyciele nie-specjaliści a uczniowie ze SPE

Możliwości poszerzania wiedzy o pracy z uczniem ze SPE z perspektywy dyrektorów wydają się dobre – 97% wskazało na możliwość udziału w szkoleniach, 73% – specjalistycznych konferencjach, 60% – na dostęp do fachowej literatury. Z perspektywy pracowników wskaźniki są wyraźnie niższe: od 43 pp. dla literatury, przez 57,5 pp. – konferencji po 68 pp. – udziału w szkoleniach. 10,7% pracowników nie zaznaczyło żadnej możliwości doskonalenia. Niezależnie od realnych możliwości stwarzanych przez szkoły, niska dostępność doskonalenia (lub też niska świadomość dostępności) wśród nauczycieli pokazuje możliwe źródła braku kwalifikacji, opisywanych przez rodziców uczestniczących w wywiadach. Ogółem w szkoleniach lub konferencjach dotyczących pracy z uczniem ze SPE uczestniczyło zaledwie 26% badanych.

Jak wskazywali nauczyciele biorący udział w wywiadach, dużym problemem, wynikającym z niedostosowania programów kształcenia na uczelniach, jest brak przygotowania ogółu nauczycieli nauczania wczesno-szkolnego i przedmiotowego do pracy z uczniem ze SPE. Część nauczycieli biorących udział w wywiadach, czy to z własnej inicjatywy, czy to stymulowana przez dyrektorów szkół poszukuje opcji doskonalenia. Najczęściej wskazują tu na samokształcenie, zazwyczaj w oparciu o zasoby dostępne w Internecie oraz szkolenia. Pojedyncze osoby deklarowały chęć zdobycia kwalifikacji nauczyciela współorganizującego.

Możliwości poszerzania wiedzy o pracy z uczniem ze SPE z perspektywy dyrektorów wydają się dobre – 97% wskazało na możliwość udziału w szkoleniach, 73% – w specjalistycznych konferencjach, 60% – na dostęp do fachowej literatury. Z perspektywy pracowników wskaźniki są wyraźnie niższe: od 43 pp. dla literatury, przez 57,5 pp. – konferencji po 68 pp. – udziału w szkoleniach. 10,7% pracowników nie zaznaczyło żadnej możliwości doskonalenia. Niezależnie od realnych możliwości stwarzanych przez szkoły, niska dostępność doskonalenia (lub też niska świadomość dostępności) wśród nauczycieli pokazuje możliwe źródła braku kwalifikacji, opisywanych przez rodziców uczestniczących w wywiadach. Ogółem w szkoleniach lub konferencjach dotyczących pracy z uczniem ze SPE uczestniczyło zaledwie 26% badanych.

Wykres 17. W jaki sposób Pani/a szkoła wspiera nauczycieli w dostępie do najnowszej wiedzy na temat ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego?



Pytanie wielokrotnego wyboru, udziały nie sumują się do 100. Próba: dyrektorzy (n=919) i środowisko szkolne (n=1331)

Innym rozwiązaniem jest zatrudnianie w szkołach specjalistów, np. nauczycieli z doświadczeniem pracy w szkolnictwie specjalnym lub pedagogów specjalnych, którzy mogą dawać wsparcie pedagogom po raz pierwszy stykającym się z uczniem ze SPE. Jest to też argument przemawiający za wymogiem zatrudniania pedagoga specjalnego we wszystkich szkołach. Nauczyciele nie-specjaliści biorący udział w badaniu jakościowym wskazywali szkolnych pedagogów, pedagogów specjalnych i psychologów jako ważne źródło wiedzy o uczniach ze SPE.

Samocena nauczycieli przedmiotowych w zakresie kompetencji do pracy z uczniami ze SPE i ich rodzinami jest dość optymistyczna: 69% uważa, że jest przygotowana do pracy z tą grupą uczniów, 83% wie jak pracować z ich rodzicami, a mniejszość (44%) obawia się o skuteczność pomocy udzielanej uczniom ze SPE. Wskaźniki te są jednak dużo niższe niż dla nauczycieli współorganizujących, jeśli potraktować ich jako grupę odniesienia (odpowiednio 90%, 96% i 25,5%), co pokazuje przestrzeń do rozwoju.

„Kultura walki”

„Walka” o realizację zaleceń mogła mieć różną formę i intensywność. Część rodziców próbowała wspierać się zewnętrznymi instytucjami, prosząc o interwencję kuratorium oświaty lub poradnię psychologiczno-pedagogiczną. W momencie zaognienia konfliktu komunikacja ze szkołą była przenoszona do formy pisemnej. Z drugiej strony badani relacjonowali sytuacje nieformalnego sojuszu szkoły z rodzicem, który był zachęcany do interwencji bezpośrednio w organie prowadzącym. Można zaryzykować twierdzenie, że „walka” stała się elementem kultury funkcjonowania rodziców dzieci ze SPE w polskim systemie edukacyjnym. Jak zauważa przedstawicielka organu prowadzącego: „Rodzice dzieci niepełnosprawnych... oni od początku uczą się walczyć, bo wszędzie muszą się wszystkiego domagać”. Skala konfliktów docierających do organów prowadzących nie jest jednak znaczna. W ciągu roku szkolnego poprzedzającego badanie i w trakcie bieżącego, skargi otrzymało 12% organów. Są one znacznie częstsze w gminach miejskich (17%) niż wiejskich (7%). Najczęściej (ok. 70%) skargi dotyczą opieki psychologiczno-pedagogicznej w szkole, trudności w realizacji zajęć rewalidacyjnych i specjalistycznych oraz współpracy szkoły z rodzicami. Dość często (59%) wskazywano też na niewystarczające wsparcie ze strony nauczyciela współorganizującego. Pozostałe powody skarg są rzadsze. Średnio 73% skarg zostaje, zdaniem organów prowadzących, rozwiązana.

Rola rodziców zależała od polityki i możliwości szkoły w zakresie realizacji zaleceń oraz indywidualnych relacji z kadrą. Wielu badanych rodziców raportowało dobrą współpracę, jednak liczni wskazywali na konieczność wyedukowania się z prawa oświatowego i twardego pilnowania realizacji zaleceń. W wypowiedziach pojawiało się, odmieniane przez różne przypadki i przetwarzane w różne neologizmy słowo „roszczeniowość”. Pojedynczy dyrektorzy uczestniczący w badaniu ilościowym wymieniali postawy rodziców jako przeszkodę:

” Trudność we współpracy z rodzicami uczniów niepełnosprawnych i ich roszczeniowe, czasem napaśliwe nastawienie. (źródło: ankieta dla dyrektorów, podkr. autorzy)

” Bardzo dużym problemem w edukacji uczniów ze SPE są ogromne oczekiwania ich rodziców, które nie przekładają się na to co szkoła może tym uczniom oferować. Rodzice uczniów ze SPE są bardzo konfliktową grupą rodziców. Żaden z organów ani organ prowadzący ani Kuratorium Oświaty nie wspomagają w powyższym dyrektorów. Najczęściej zobowiązują do wykonania życzeń Rodziców. (źródło: ankieta dla dyrektorów, podkr. autorzy)

” Należy wzmocnić pracę z rodzicem dziecka ze SPE, który najczęściej nie akceptuje dysfunkcji swojego dziecka, jest roszczeniowy uważając, że załatwienie orzeczenia rozwiązuje problemy, jest często pozostawiony sam sobie. (źródło: ankieta dla dyrektorów, podkr. autorzy)

Ten stygmatyzujący język jest przejmowany przez rodziców domagających się realizacji praw przysługujących ich dzieciom. Nawet jeśli jest to forma autoironiczna, dobrze pokazuje istotę „kultury walki”.

” Zazwyczaj z moich obserwacji i doświadczeń, to jak już jest orzeczenie, często rodzice są tacy troszkę, no czasami to tak troszkę nadroszczeniowi, ponieważ im się już wydaje, że wtedy ta szkoła powinna

wszystko zrobić już z tym dzieckiem i zapewnić mu w stu procentach zajęcia takie, które mu pozwolą wyrównywać te braki. A wiadomo, jakie są realia szkoły, że tych dzieci na przykład jest sporo i też na przykład jest jedna godzina. (FGI3 NAUCZYCIELE, podkr. autorzy)

„ Ja generalnie jestem matką ciągle proszącą o realizację orzeczeń z poradni. Taką matką roszczeniową. (FGI4 RODZICE, podkr. autorzy)

Rodzice biorący udział w badaniach jakościowych należeli do grupy aktywnej i świadomej praw swoich dzieci. Jest wysoce prawdopodobne, że inni opiekunowie – o mniejszym kapitale kulturowym i ekonomicznym, mniej asertywni – nie wykazywali się determinacją w dopilnowaniu realizacji zaleceń.

„ Chciałam powiedzieć, że tutaj [w grupie fokusowej] są same mamy, które walczą o te dzieci. Ja bym chciała zaznaczyć dla Rzecznika, że są mamy i rodzice, którzy są niewydolni i którzy nie potrafią czytać przepisów, nie potrafią zaważać o swoje dzieci, bo jak by o te dzieci tak naprawdę powinna szkoła walczyć. Można słyszeć o różnych historiach, ale tak naprawdę my walczymy o swoje dzieci, a są dzieci, o które nikt nie walczy. (FGI6 RODZICE)

Wykres 18. Czego dotyczą skargi?



Pytanie wielokrotnego wyboru, udziały nie sumują się do 100. Próba: JST-OP, n=61

Relacje z rodzicami

Nauczyciele wskazują na kluczową rolę dobrej współpracy z rodzicami ucznia ze SPE. Na ogólnym poziomie można wskazać na trzy wzory współpracy:

1. Partnerska relacja oparta na ciągłej komunikacji i jasnym podziałem zadań.
2. Wiodąca rola nauczyciela.
3. Wiodąca rola rodzica.

Pierwszy ze wzorów ujawniał się dość często. Charakteryzuje się precyzyjnym podziałem zadań między domem ucznia a szkołą. Podział jest możliwy dzięki stworzeniu kanału komunikacji, np. za pomocą zeszytu lub wiadomości SMS (więcej na ten temat w części poświęconej pracy nauczycieli współorganizujących). Dzięki temu możliwe jest bieżące konsultowanie stanu dziecka, jak również kontynuacja zadań edukacyjnych (kończenie kart pracy, prace domowe itp.).

„ Czasem jest tak, że się umawiamy na przykład na wiadomości SMS. Czasem jest tak, że dziecko ma specjalny zeszyt, to jest taki zeszyt, w którym rodzice z nauczycielem piszą do siebie różne wiadomości. I to jest czasem zeszyt, w którym, czy to SMS-y, w których też piszemy: brawo, dzisiaj Piotruś świetnie pracował, proszę go pochwalić, bo naprawdę podejmował wszystkie zadania i doskonale sobie z nimi radził. W którym na przykład piszemy, że prosimy, żeby dziecko nie przynosiło tego i tego, dlatego że wyjątkowo go to rozprasza. Albo że na przykład mama pisała, że Piotruś bardzo źle się czuł wczoraj wieczorem, w związku z tym nie zrobił czegoś, więc bardzo prosi o pozostawienie tego na następny dzień do zrobienia. (IDI7 NAUCZYCIEL)

Wzór drugi występował rzadko, a jego przebieg w dużym stopniu zależał od postawy rodzica. Jeśli opiekun był otwarty i gotowy do współpracy, rola nauczycieli ograniczała się do rozwijania jego kompetencji w zakresie pracy z dzieckiem. Możemy przyjąć, że praktykowanie tego typu wzoru relacji może ewaluować do pierwszego, partnerskiego modelu. Pojawiały się jednak, wprawdzie bardzo nieliczne, sytuacje oporu rodzica. Mogły się one wiązać z ogólną niewydolnością wychowawczą, ale czasem były konsekwencją przywiązania do schematów działania, np. związanych z odżywianiem lub spędzaniem czasu wolnego.

„ I ja myślę, że tutaj wsparcie szkoły to właściwie my dokładnie pokazujemy tej pani, co ona ma robić z dzieckiem. Bo uważam, że tak samo jak dziecko potrzebuje wsparcia w zakresie tych swoich niedostosowań, tak samo rodzic, zwłaszcza, jeżeli jest to rodzic, który też ma jakieś dysfunkcje i my o tym wiemy, on też potrzebuje ogromnego wsparcia. (FGI3 NAUCZYCIELE)

Wreszcie w trzecim wzorze to rodzic był stroną inicjatywną. Inicjatywność polegała tutaj na wspieraniu nauczycieli w pracy z dzieckiem na terenie szkoły przede wszystkim przez podnoszenie ich merytorycznych kwalifikacji lub wskazywaniu innych/dodatkowych sposobów pracy. Zaznaczymy, że nie chodzi tu o przekazywanie informacji o dziecku, opisywane przy okazji wzoru pierwszego. Niektórzy z rodziców biorących udział w badaniu – zawodowo wcale nie związani z edukacją czy terapią – mieli doświadczenie organizacji szkoleń dla kadry, czasem nawet opłacania tych szkoleń, przekazywania literatury czy wręcz dzielenia się specjalistyczną wiedzą z nauczycielami. Opisywane sytuacje nie dotyczyły, poza pojedynczymi wyjątkami, specjalistów. Nie są to przypadki częste, przynajmniej w naszej próbie badawczej, ale są kolejnym dowodem na istnienie luki systemowej, związanej z przygotowaniem nauczycieli nauczania wczesnoszkolnego i przedmiotowego. Ostatecznie rodziców, którzy są w stanie ocenić brak przygotowania merytorycznego kadry i są gotowi wejść w rolę wspierającą nie musi być wielu. Odgrywanie tej roli, jak wskazuje poniższy cytat, jest bardzo obciążające dla rodzica.

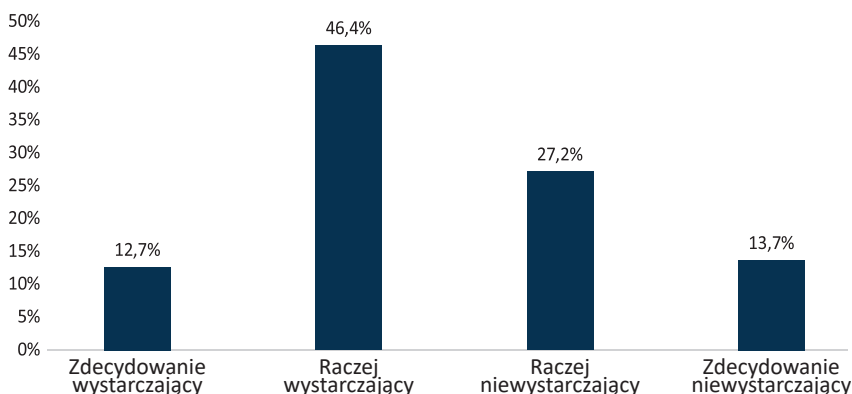
„ Ja bardzo chętnie zwracam uwagę i podpowiadam nauczycielom, co mogą zrobić, i dyrekcji, ale to powoduje, że jestem w tej chwili postrzegana w szkole jako roszczeniowy rodzic. I naprawdę bardzo niechętnie chcą ze mną rozmawiać, wręcz mówią, mnie atakując w ten sposób, że oni się przede mną

ostrzegają. I naprawdę czasami nie chce nam się już rozmawiać z nauczycielami, bo nigdy nie wiemy na jaki humor pani trafimy, czy pani będzie z nami chciała współpracować, czy za chwilę nie usłyszymy, że jesteśmy roszczeniowi. Szkoła ma obowiązek udzielania również pomocy rodzicom. W moim przypadku jest to sytuacja zupełnie odwrotna, ja próbuję pomagać szkole, ale jestem jakby atakowana, odsuwana i posądzana o różne właśnie roszczenia, gdzie nie roszczę gwiazdki z nieba, tylko proszę o realizację IPET-u, proszę o realizację przepisów. [...] Ja też już jestem zmęczona, bo naprawdę to jest już prawie szósty rok walki i bycia [...] nauczycielem nauczyciela. (FGI6 RODZICE)

Finansowanie

Przedstawiciele organów prowadzących byli wstrzemięźliwi w ocenie poziomu finansowania kształcenia uczniów ze SPE w podlegających sobie szkołach. Jakkolwiek większość (59%) wybrała odpowiedzi twierdzące, najczęściej (46%) wskazywano na „raczej wystarczające”, a w pełni pozytywną odpowiedź zaznaczyło niespełna 13% badanych. Jednocześnie warto podkreślić, że ponad 40% przedstawicieli organów prowadzących uznaje finansowanie za niewystarczające. Rozkład odpowiedzi nie wiąże się z typem gminy.

Wykres 19. Proszę ocenić poziom finansowania edukacji uczniów ze SPE w szkołach, które Państwo prowadzą.



Próba: JST-OP, n=760

Blisko dwie trzecie gmin (65%) uruchamia własne zasoby dla finansowania edukacji uczniów ze SPE. Środki unijne są wyraźnie rzadsze – wskazało na nie niespełna 11% przedstawicieli organów prowadzących. W kategorii „inne” znalazły się wskazania na programy rządowe, np. ASPE lub „Aktywna tablica ze SPE”, choć dyrektorzy wskazywali jednocześnie na problemy w ich pozyskaniu.

” Dwa razy staraliśmy się o środki z programu Aktywna Tablica SPE i niestety bez pozytywnego skutku (źródło: ankieta dla dyrektorów)

Średnio subwencja stanowi w przybliżeniu 70,7% budżetu przeznaczanego na edukację włączającą, środki własne – 27,7%, unijne – 1,3%, zaś pozostałe 0,3%. W skrajnych przypadkach zaangażowanie środków własnych gminy wynosiło 95%, a subwencji 5%³⁶. 4,3% JST (20 samorządów) zadeklarowało oparcie wyłącznie o środki z subwencji przy niewielkim udziale środków unijnych.

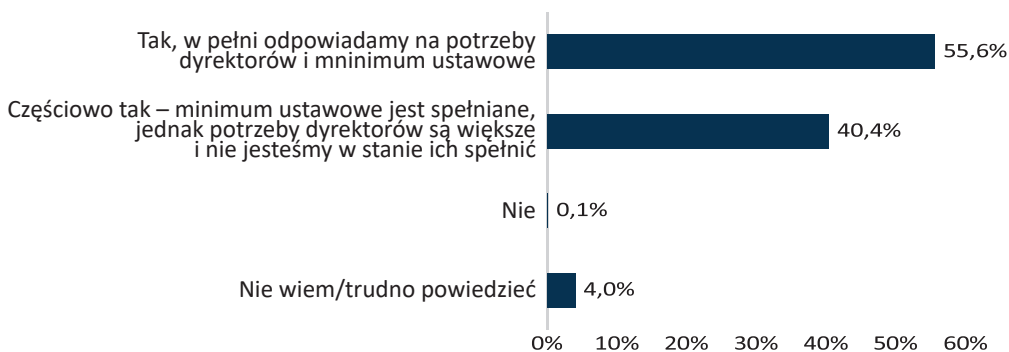
Środki są rozdzielane w oparciu o informacje wynikające z IPET, przekazywane przez dyrektorów (63%), przy czym wyłącznie na tych danych opiera się 13% badanych organów prowadzących. Połowa przedstawicieli JST wskazała ponadto na analizę potrzeb zgłaszanych dyrektorom przez rodziców, przedstawicieli poradni psychologiczno-pedagogicznych, powiatowych zespołów ds. orzekania o niepełnosprawności oraz miejskich/gminnych

³⁶ Podstawą do obliczenia średniej ważonej były dane z 470 JST.

ośrodków pomocy społecznej. Blisko połowa (48%) badanych wykorzystuje informację o liczbie uczniów w danej placówce, przy czym była to dana najczęściej (15%) opisywana jako jedyna podstawa do dystrybucji środków. W niespełna 18% gmin uwzględniana jest ponadto specyfika grup SPE.

Ostatecznie nieco ponad połowa (56%) organów prowadzących uznaje, że jest w stanie w pełni odpowiedzieć na potrzeby szkół w zakresie wsparcia kształcenia uczniów ze SPE. 40% wskazała, że zaspokaja minimum, ale nie odpowiada na wszystkie. Jeden przedstawiciel JST zadeklarował, że w ogóle nie jest w stanie odpowiedzieć na potrzeby. Pozostali (4%) nie udzielili odpowiedzi na to pytanie.

Wykres 20. Czy przekazują Państwo środki finansowe adekwatnie do potrzeb zgłaszanych przez dyrektorów?



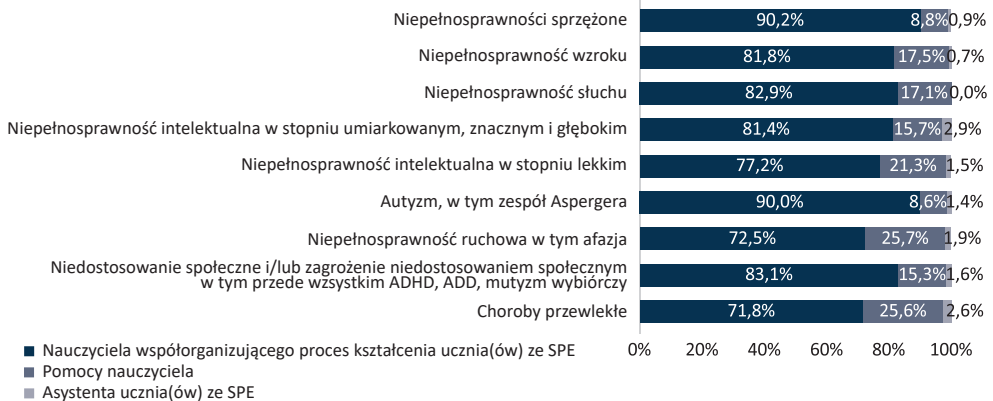
Próba: JST-OP, n=760

91,5% przedstawicieli organów prowadzących z 716, którzy udzielili odpowiedzi na to pytanie uważa, że łączna liczba godzin i zakres wsparcia dla uczniów ze SPE przyznawanych poszczególnym placówkom uległy zwiększeniu na przestrzeni ostatnich lat, 7,5% wskazuje na constans, zaś 1% (7 osób) na zmniejszenie. Oczywiście pozostaje pytanie, czy to zwiększanie zasobów wzrasta równomiernie z potrzebami, opisywanymi we wprowadzeniu do tego raportu.

Wsparcie ucznia ze SPE

Niezależnie od rodzaju potrzeb, nauczyciele współorganizujący są – z perspektywy dyrektorów – kluczowymi osobami we wspomagananiu uczniów ze SPE. Średnio wskazało na nich 81% badanych, przy maksimum na poziomie 90% dla uczniów ze spektrum autyzmu oraz niepełnosprawnościami sprzężonymi oraz minimum 72% przy chorobach przewlekłych oraz niepełnosprawności ruchowej. Na pomoc nauczyciela najczęściej wskazywano w przypadku niepełnosprawności ruchowej oraz chorób przewlekłych (po 26%).

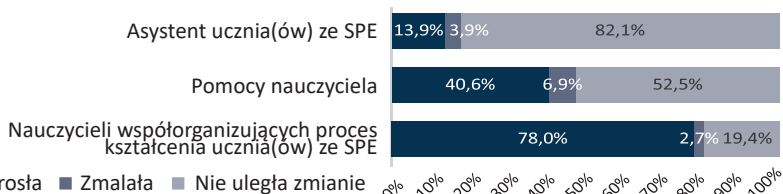
Wykres 21. Z czyjego wsparcia najczęściej korzystają uczniowie ze SPE w Pani/Pan a szkole



Próba: dyrektorzy, n=919

Liczebność specjalistycznej kadry pracującej z uczniami ze SPE wydaje się zmieniać, ale różnie w zależności od kategorii. Jak wskazała większość dyrektorów (78%), na przestrzeni pięciu lat poprzedzających badanie zwiększyła się liczba nauczycieli współorganizujących, zatrudnionych w ich szkołach. Jednocześnie dla pomocy nauczycieli na wzrost wskazało 41%, zaś na constans 52,5% dyrektorów. Najmniej zmian, co nie jest zaskakujące biorąc pod uwagę ograniczony i eksperymentalny zasięg projektu, badani raportowali w odniesieniu do asystentów ucznia ze SPE (82%).

Wykres 22. Zmiany w liczbie pracowników wspierających uczniów ze SPE



Próba: dyrektorzy, n=919

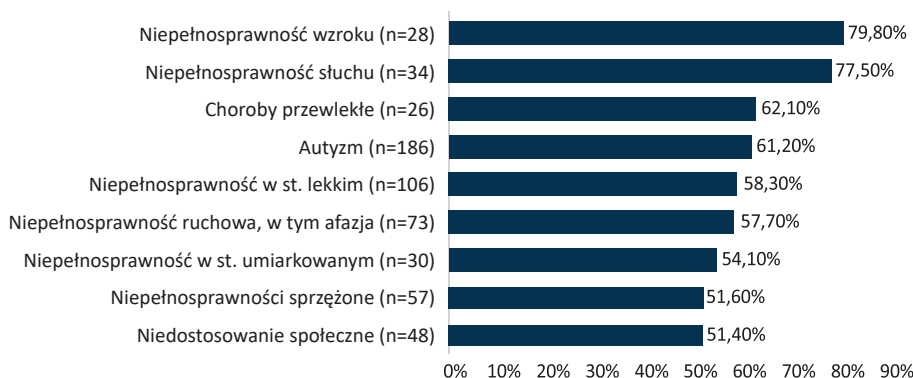
Jeśli chodzi o liczbę uczniów ze SPE, którymi zajmuje się pojedynczy pracownik, przedstawiciele organów prowadzących wskazywali średnio na 7,6, przy minimum wynoszącym 1 i maksimum 40. Zajmowanie się czterdziestoma uczniami ze SPE brzmi cokolwiek niewiarygodnie, ale prawdopodobnie wskazanie to dotyczyło pomocy nauczyciela wzywanej doraźnie do klasy, kiedy np. trzeba odprowadzić ucznia do toalety (zob. dalej). Średnia jest wyraźnie wyższa w gminach miejskich (8,5) niż wiejskich (6), co może wynikać z różnic w wielkościach placówek.

Nauczyciele współorganizujący

Organizacja pracy

Jak pokazują dane zebrane w badaniu ilościowym w podpróbie nauczycieli współorganizujących, średni czas poświęcany na bezpośrednią pracę z jednym uczniem ze SPE wyniósł około 11 godzin tygodniowo, do czego dochodzi przeciętnie sześć godzin przeznaczonych na pozostałe działania, w tym przygotowania i dokumentację. Niezależnie od rodzaju potrzeb uczniów, większość nauczycieli współorganizujących uznaje czas pracy za wystarczający. Widać jednak wyraźne różnice – największy udział ocen pozytywnych (około 80%) zadeklarowali badani pracujący z uczniami z niepełnosprawnością wzroku i słuchu, wyraźnie mniej (około 60%) – uczniami chorymi przewlekle, ze spektrum autyzmu, o niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim i niepełnosprawności ruchowej. Dla pozostałych grup – uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym, niepełnosprawności sprzężonej i zagrożonych niedostosowaniem społecznym udział odpowiedzi pozytywnych nieznacznie przekraczał połowę. Jeśli chodzi o ocenę czasu potrzebnego na przygotowanie 69% nauczycieli współorganizujących uznało go za odpowiedni, 18,5% – za zbyt duży.

Wykres 23. Czy czas, jakim dysponuje Pan(i) na pełnienie tych zadań, jako nauczyciel współorganizujący proces kształcenia, jest wystarczający czy też niewystarczający na pełnienie tych zadań wobec uczniów z grupy SPE?



Pytanie wielokrotnego wyboru, udziały nie sumują się do 100. Pokazano sumę udziałów wskazań na wartości „zdecydowanie wystarczający” i „raczej wystarczający”. Próba: nauczyciele współorganizujący, n=228

Jak pokazują badania jakościowe, organizacja pracy nauczycieli współorganizujących jest różna w zależności od szkoły. Część z naszych rozmówców pracowała w jednej klasie, część dzieliła swój etat między dwa lub – rzadziej – więcej oddziałów. Maksymalna wskazana liczba to cztery. Ponieważ nawet pełen, dwudziestogodzinny etat nie wystarcza na obecność na wszystkich lekcjach, dyrektorzy podejmują decyzje o wyłączeniu przedmiotów „mniej obciążających”. Padały tu przykłady muzyki, WF i religii.

Nawet w przypadku pracy w jednym oddziale zmianie może ulec liczba dzieci objętych wsparciem. Dość częstą praktyką jest dopisywanie nowych dzieci z orzeczeniami do tych klas, w których pracuje nauczyciel współorganizujący. Badani opisywali przypadki, kiedy od jednego podopiecznego doszli do pięciu. Oczywiście sensowność takiego rozwiązania zależy przede wszystkim od specyfiki potrzeb i poziomu funkcjonowania dzieci.

Jedną z praktyk zarządczych, jakie mieliśmy okazję oglądać w trakcie wizyt w szkołach, było zorganizowanie zespołu łączącego nauczycieli współorganizujących pracujących w danej placówce. Rozwiązanie to umożliwiałoby im dzielenie się doświadczeniem i szukanie wsparcia. Natomiast wyzwaniem w części szkół jest integracja nauczycieli współorganizujących z resztą rady pedagogicznej. Jako wskaźnik braku integracji możemy potraktować fakt, że są szkoły, w których nauczyciele współorganizujący nie są zapraszani na rady pedagogiczne i spotkania z rodzicami. Brakuje tak prostych działań jak przybliżenie ogółowi nauczycieli zadań i odpowiedzialności nauczycieli wspomagających.

Zadania

Do najpowszechniej realizowanych zadań nauczycieli współorganizujących należy zapoznanie się z informacjami dotyczącymi ucznia (99% wskazań wśród nauczycieli), współpraca z rodzicami (96%), komunikacja z wychowawcą (92%), współpraca przy WOPFU (92%), stałe monitorowanie ucznia (90%), uczestniczenie w wyjściach (89,5%), wspieranie wychowawcy i nauczycieli przedmiotowych (89,5%) pomoc uczniowi w budowaniu relacji (89,5%) i nauce (89%) oraz prowadzenie dokumentacji (89%).

Do najrzadziej podejmowanych zadań należy organizacja i opieka w trakcie transportu (5%), pomoc przy czynnościach medycznych (7,5%) oraz pomoc przy czynnościach samoobsługowych i fizjologicznych (16%).

Wykres 24. Jakie czynności wchodzi w zakres pracy nauczycieli współorganizujących proces kształcenia ucznia(ów) ze SPE zatrudnionych w Państwa placówce?



Pytanie wielokrotnego wyboru, udziały nie sumują się do 100. Próba: dyrektorzy (n=919) oraz nauczyciele współorganizujący (n=228).

Jak pokazują wywiady, codzienne zadania nauczyciela wspomagającego ściśle zależą od specyfiki ucznia, z którym pracuje. W większości przypadków jest to pomoc w utrzymaniu koncentracji, zrozumieniu zadań i poleceń, wykonywaniu zadań (pisanie, wycinanie, itp.), robienie notatek/instrukcji dla rodziców (np. dotyczących pracy domowej lub w przypadku nieobecności ucznia w szkole). W przypadku zaburzeń emocjonalnych czy nadaktywności nauczyciel wspomagający uspokaja ucznia, czasem wychodzi z nim na zewnątrz klasy. Jeśli uczeń nie jest w stanie

skupić się podczas lekcji lub sprawdzianu w obecności innych dzieci, nauczyciel współorganizujący przechodzi z nim do innego pomieszczenia i tam, indywidualnie, pracuje nad tematem lub nadzoruje pisanie sprawdzianu.

Wsparcie udzielane przez nauczycieli współorganizujących było ocenione przez rodziców bardzo dobrze. Jeśli pojawiały się kontrowersje, najczęściej dotyczyły zostawiania przestrzeni na samodzielne działania dziecka. Drugi niejednoznaczny wątek to jawność przypisania nauczyciela do konkretnego ucznia. O ile dziecko ze SPE nie wyróżnia się ewidentnie na tle klasy, w wielu przypadkach rodzice i nauczyciele podejmują decyzję o nieujawnianiu roli wobec pozostałych uczniów. Wtedy, siłą rzeczy, nauczyciel współorganizujący musi pracować z większą liczbą dzieci. W przypadku wysokofunkcjonujących uczniów takie rozszerzenie zakresu wsparcia zdarza się, już niezależnie od ujawniania/nieujawniania, dość często i odpowiada na potrzeby danej chwili. Problemy pojawiały się w przypadku większej liczby uczniów potrzebujących wsparcia. Jak wspominaliśmy wyżej, w niektórych klasach liczba uczniów ze SPE sięgała nawet połowy. W takich sytuacjach rodzice „uprawnionych” dzieci zwracali uwagę na brak wsparcia w oczekiwanym zakresie.

Procesami zdecydowanie zaburzającymi pracę z dzieckiem są – podejmowane przez dyrektorów – decyzje o przekierowaniu nauczycieli wspomagających na zastępstwa (lub wysłaniu na te zastępstwa wychowawcy i pozostawienie w klasie nauczyciela wspomagającego). Drugim ograniczeniem wynikającym z zarządzania szkołą jest wpisywanie nauczycieli współorganizujących w grafik dyżurów, co uniemożliwia im zajmowanie się uczniami ze SPE w trakcie przerw.

Współpraca z nauczycielem wiodącym

Na trudność (lub łatwość) tego procesu, oczywiście poza cechami charakterologicznymi i stylem nauczania, wpływały wcześniejsze doświadczenia w analogicznym modelu pracy, tak na poziomie konkretnych nauczycieli, jak i kultury organizacyjnej szkoły oraz wiedza na temat pedagogiki specjalnej. Badani wskazywali, że łatwiej zorganizować współpracę w klasach I-III, niż w klasach z nauczaniem przedmiotowym.

“ Byłam takim pierwszym nauczycielem wspierającym w placówce, i też początki były trudne, bo każdy był zestresowany, że to hospicja, że jak to, ktoś przychodzi. No jest to dla nich też trudne. To jest dyskomfort, druga osoba na lekcji, obserwująca. Ale potem jak już zobaczyli, że to jest taka duża pomoc i wsparcie, i w różnych sprawach, w różnych kwestiach, to niektórzy chcieli wręcz dorabiać orzeczenia, żeby u nich w klasie też ktoś był do pomocy. Więc po prostu, jeżeli trafi się na fajny zespół wspierających i ta nasza sława gdzieś tam się niesie, że jest w porządku, że nikt nikogo nie hospituje, że jesteśmy życzliwi i pomagający, no to wręcz są telefony w sierpniu do dyrekcji i sobie wybierają nauczycieli wspierających, i pragną, lub właśnie mówią, że: „ojjku, też bym chciała, też proszę o taką pomoc”. I to jest takie miłe, bo taki feedback dostajemy, że jesteśmy potrzebni, chciani, i żeby tych godzin było jak najwięcej. Jak najwięcej, najlepiej 20, żeby był cały etat. I bardzo się denerwują właśnie, jeżeli na przykład to jest mniej, że: „dlaczego tak krótko?”, „a nie wychodź”, „a na wycieczkę prosimy, żeby pojechać”, „a czy można właśnie prosić, jeśli chodzi o dokumenty?”, „a spotkania z rodzicami?”. Czyli zobaczyli, tak naprawdę, po jakimś czasie, że to jest dla nich tylko z korzyścią. I to jest takie przyjemne właśnie teraz, po iluś tam latach, że się dobrze współpracuje. (FG17 NAUCZYCIELE)

Na podstawie wypowiedzi respondentów można wnioskować, że praktyka codziennej pracy opiera się na uzgadnianiu konkretnych działań: przebiegu lekcji, zadań dla uczniów ze SPE, na kogo należy zwrócić szczególną uwagę, podziału ról. Z czasem nauczyciele potrafią płynnie uzupełniać swoje działania już bez konsultacji, jedynie w oparciu o kontakt wzrokowy. Świetnym tego przykładem są opisywane przez nich sytuacje, kiedy – bez uzgadniania – ucznia na wyciszenie wyprowadzał wychowawca, a nauczyciel współorganizujący przejmował prowadzenie lekcji.

W dobrze dogranych zespołach nauczyciel wiodący potrafi oddać elementy lekcji współorganizującemu, np. kiedy techniki ułatwiające uczenie się, wypracowane dla uczniów ze SPE, okazują się przydatne również dla reszty klasy lub konsultować sposób przygotowania materiałów lub sprawdzianów. Na poprawę jakości współpracy ma też wpływ doskonalenie nauczycieli wiodących w zakresie pracy z uczniem ze SPE i doświadczenia nabyte w klasie, w trakcie wspólnej pracy.

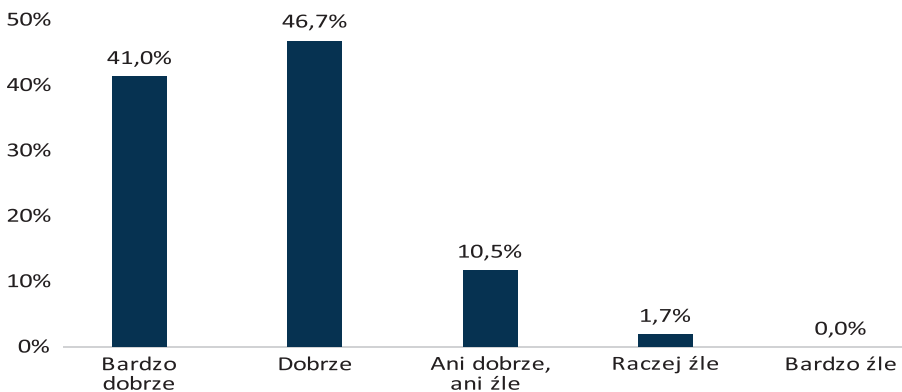
Co szwankuje? Powszechnym problemem jest wspomaganie na zajęciach z języków obcych, jeśli nauczyciel współorganizujący nie zna danego języka. Pozostałe zgłaszane problemy mają raczej charakter jednostkowy. Dużym wyzwaniem jest, sygnalizowana w powyższym cytacie, niechęć nauczycieli wiodących do obecności innego dorosłego na lekcji. W niektórych zespołach klasowych nie udało się wypracować równorzędnych relacji i jedna ze stron – zwykle był to nauczyciel wiodący – zachowywała dominującą pozycję. Jak pokazuje poniższy cytat, wynika to przynajmniej częściowo z braku wiedzy na temat roli i statusu nauczyciela współorganizującego. Na nadmiernie dominującą pozycję nauczycieli wiodących wskazywali też rodzice, podkreślając związane z tym ryzyka, w szczególności niewykorzystanie wiedzy pedagoga specjalnego, ograniczenie dostosowań i w konsekwencji osiągnięć dziecka.

„ Znaczący myślę, że tak powinno być, jak sama nazwa wskazuje, nauczyciel wspomagający, czyli że ma mnie wspomagać. A że ja nie mam problemów z resztą klasy, tylko z jednym czy z dwójkiem uczniów, no to jest do nich tylko, tak? A to ja jestem tą osobą, tym głównym wychowawcą, który jest odpowiedzialny za całą klasę i za to jak przebiega tutaj praca dydaktyczna. (FGI1 NAUCZYCIELE)

Ocena warunków pracy

Nauczyciele współorganizujący korzystnie (88%) ocenili swoje warunki pracy. Zdecydowana większość (93%) oceniła też korzystnie wpływ warunków na pracę z uczniem ze SPE.

Wykres 25. Jak ocenia Pan(i) swoje warunki pracy w szkole?



Próba: nauczyciele współorganizujący n=229

Badania jakościowe pokazują jednak nieco bardziej zróżnicowany obraz. Ocena ogólnych warunków pracy zależy od sytuacji finansowej szkoły i nastawienia pozostałych członków rady pedagogicznej oraz dyrekcji. Tam, gdzie postawy są przychylnie, a budżet pozwala na nieprzeciążanie nauczycieli i finansowanie zakupu pomocy, ocena jest korzystna. Niestety, nawet jeśli środowisko jest życzliwe, sytuacja finansowa szkół rzadko była satysfakcjonująca, w związku z czym zebraliśmy sporo informacji o rzeczach wymagających zmiany.

Podstawowym problemem są niskie płace. Badani zwracali uwagę, że nie otrzymują dodatku takiego jak nauczyciele ze szkół specjalnych, choć ich zadania są bardzo podobne. Kwestię tę podnieśli też w ankietach pojedynczy dyrektorzy. Praca z uczniem ze SPE, szczególnie nadpobudliwym lub agresywnym może być bardzo obciążająca i stresująca. Część młodszych nauczycieli deklarowała plany zmiany pracy.

„ My po prostu musimy mieć nadgodziny, bo z pensji się nie da żyć. Musimy robić coś dodatkowego. [...] nauczyciel pracujący w szkole specjalnej z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ma też specjalny dodatek. My tego dodatku nie otrzymujemy, mimo tego, że również pracujemy z dziećmi z niepełnosprawnością. (FGI7 NAUCZYCIELE)

Większość pozostałych uwag też wiązała się z sytuacją finansową. Badani podkreślali braki kadrowe, które wymuszały na nich pracę z dużą liczbą uczniów o bardzo różnych potrzebach jednocześnie lub dzielenie etatów na wiele klas. W przypadku obejmowania opieką czterech różnych klas, nauczyciele spędzali w nich zaledwie pięć godzin tygodniowo, co, jak sami określili, służyło „tylko, żeby wpisać w WOPFU, czy w IPET”. Mała liczba nauczycieli współorganizujących oznacza też problemy w przypadku choroby – w takiej sytuacji dziecko, nawet wymagające intensywnej współpracy, zostaje same.

“ U nas jest jeden nauczyciel wspomagający na trójkę dzieci. Nie ma zastępstwa dla niego. Rzeczą ludzką jest, że on zachoruje w pewnym momencie i trójka dzieci zostaje bez opieki. Nie ma żadnej wizji jak to zorganizować, w tym jedno dziecko jest na wózku. System się rozpada w przypadku zdarzenia losowego, które nastąpi prędzej czy później, bo każdy ma prawo zachorować, nauczyciel też i nie ma na to pomysłu w ogóle. Mamy wtedy dzieci nie przyprowadzać po prostu. (FGI4 RODZICE)

Efekty

Opinie rodziców, nauczycieli wiodących i współorganizujących są spójne: o ile nie występują błędy i współpraca nauczycieli jest poprawna, zaangażowanie nauczyciela współorganizującego do pracy z uczniem w klasie ma sens. Efektem jest zapewnienie bezpieczeństwa emocjonalnego, rozwój poznawczy i integracja dziecka ze SPE z klasą.

“ Myślę, że gdyby ktoś z zewnątrz wszedł i nawet obserwował kilka dni pod rząd lekcja po lekcji, to kompletnie nie mógłby powiedzieć, który z tych uczniów ma orzeczenie. (IDI7 NAUCZYCIEL)

Obecność nauczycieli współorganizujących, oczywiście przy dobrej organizacji współpracy z wiodącymi, daje tym ostatnim poczucie bezpieczeństwa i możliwość efektywniejszej (lub wręcz jakiegokolwiek) pracy. Zilustrujmy to nieco dłuższym cytatem z wypowiedzi nauczycielki, na której zajęciach „dziewczyny wspomagające” są rzadko.

“ Mam bardzo agresywnego chłopczyka, który też wystarczy, że ja spojrzę nie tak jak on chce, on rzuca się z rękoma na mnie, na inne dzieci, dusi, drapie, gryzie, do tego potrafi wrzeszczeć 45 minut, całą lekcję. [...] ja w tej klasie mam 26 i to nie jest jedno dziecko z problemem, tam jest jeszcze gros dzieci, które też mają opinie, ale jest jeszcze masa dzieci, które są bez opinii i też widać po nich, że wymagają pomocy. Jeżeli jestem sama jedna w klasie, ja naprawdę nie jestem w stanie ogarnąć wszystkich i każdego dostosować do jego indywidualnych potrzeb. Ja mam też tylko 45 minut, ja muszę zrealizować minimum z tej podstawy programowej [...] tak naprawdę ja jako nauczyciel czasem mam takiego moralniaka, że nie zrobiłam wszystkiego w stosunku do tego dziecka, ale ja po prostu fizycznie, a czasami też psychicznie. No bo jestem wypompowana, nie ukrywam. No nie dam rady ogarnąć całego zespołu, 25 czy 26 osobowego. To nie jest fizycznie możliwe. (FGI1 NAUCZYCIELE)

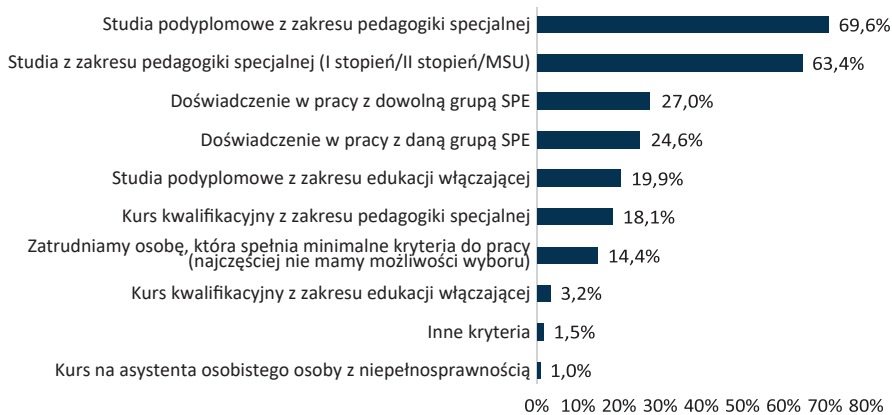
Z kolei badani wskazywali, że w przypadku uczniów wysokofunkcjonujących oraz przy ograniczonej liczbie godzin pracy z danym dzieckiem zaangażowanie nauczyciela współorganizującego nie przynosi dużych efektów.

Kwalifikacje i doskonalenie

Niemal wszyscy dyrektorzy (99%) pozytywnie oceniają kompetencje nauczycieli współorganizujących zatrudnionych w swoich szkołach. Najczęściej wskazywane kwalifikacje uwzględniane podczas rekrutacji nauczycieli współorganizujących to ukończenie studiów podyplomowych z pedagogiki specjalnej (70%) lub posiadanie dyplomu pedagoga specjalnego (63%). W sumie na te kryteria wskazało 83% dyrektorów. Pozostałe kryteria były wskazywane rzadziej, w 92,5% przypadków w połączeniu z jednym z pierwszych dwóch. Warto zwrócić uwagę na 14% frakcję dyrektorów, która z uwagi na niedostępność specjalistów decyduje się na zatrudnienie osoby w minimalnym zakresie spełniającej wymagania formalne. Nieliczne (1,5%) wskazania na kategorię „inne” były w większości powtórzeniem kryteriów wymienionych w kafeterii pytania. Jedynymi nie powtarzającymi się wskazaniami

było posiadanie kwalifikacji odpowiednich do potrzeb danego ucznia ze SPE oraz cechy osobowościowe – empatię, kompetencje komunikacyjne.

Wykres 26. Jakimi kryteriami kierujecie się Państwo przy zatrudnieniu nauczyciela współorganizującego proces kształcenia?



Pytanie wielokrotnego wyboru, udziały nie sumują się do 100. Próba: dyrektorzy, n=919

Zdecydowana większość (85%) nauczycieli współorganizujących pracuje z uczniami ze SPE odpowiadającymi swojej specjalizacji.

W większości szkół nauczyciele współorganizujący są kierowani na specjalistyczne szkolenia dotyczące wspierania uczniów ze SPE. Na regularne delegowanie do tej formy doskonalenia zawodowego wskazało 58% dyrektorów, na sporadyczne – kolejne 33%. Oczywiście nadal pozostaje 9% szkół, w których brakuje dostępu do szkoleń; trudno też ocenić, na ile „sporadyczny” udział przekłada się na stabilne doskonalenie oraz jak zorganizowana jest kwestia odpłatności za kursy (zob. dalej). W istocie, rozwój zawodowy wydaje się wpisany w rolę nauczyciela współorganizującego. Wynika to z potrzeby dostosowania się do potrzeb dzieci i wymagań awansowych.

“ Ten zawód ma to w sobie, że musimy cały czas czytać, doskonalić się, i też to jest loteria, bo (...) No może nie co roku we wrześniu, ale założmy, że jak pierwszą klasę gdzieś tam oddam, trzecią, [...] nigdy nie wiem, jakie dzieci będą miała. Natomiast ich orzeczenia są sprawdzane i nasze kwalifikacje są sprawdzane. I wtedy następuje podział. Miałam przykrą sytuację, gdzie był chłopiec niepełnosprawny w stopniu lekkim, ale miał wpisane w dokumenty, bo to było jego pierwsze badanie, zagrożenie niedostosowaniem. I ja wtedy musiałam zrobić prędko socjoterapię, bo on się przyzwyczaił do mnie, ja do niego, nie było innego specjalisty, więc to jakby też wymuszają papiery, powiem brzydko, dokumenty. Na dzień dzisiejszy mam chyba sześć czy siedem kwalifikacji, no bo w jednej klasie mam pięciu różnych [uczniów]. I ja muszę to mieć, bo nie będę mogła mieć z nimi rewalidacji, nie będę mogła pracować. (FGI7 NAUCZYCIELE)

Oferta szkoleń i studiów podyplomowych jest bardzo duża i łatwo dostępna. Część zajęć jest prowadzona zdalnie, co z jednej strony daje większe możliwości nauczycielom mieszkającym w miejscowościach odległych od ośrodków akademickich, z drugiej – jak sami zauważają – może mieć negatywny wpływ na jakość nauczania. Dużym problemem są koszty. Nauczyciele współorganizujący wracają tutaj do niskich pensji i braku dodatku za pracę z uczniem ze SPE. W tej sytuacji nawet częściowa odpłatność za kurs czy studia oznacza dla badanych bardzo duże obciążenie dla domowego budżetu.

Poziom finansowania doskonalenia różni się w zależności od polityki szkoły i organu prowadzącego. W narracjach dyrektorów można dostrzec wyraźny podział na formy tańsze (rzędu maksymalnie kilkuset złotych) i droższe (studia podyplomowe, dłuższe kursy specjalistyczne). W przypadku kategorii „tańsze” szkoły są skłonne do finansowania większości kosztów, pozostawiając nauczycielowi stosunkowo niewielką (np. na poziomie stu złotych), „motywuującą” dopłatę. Jak tłumaczyli dyrektorzy, niewielka odpłatność podnosi poziom

uczestnictwa w doskonaleniu, a jednocześnie preferowanie mniej kosztownych szkoleń pozwala na zaspokojenie potrzeb większej liczby pracowników.

Kategoria „drogie” jest większym wyzwaniem. Z danych, które zgromadziliśmy wynika, że koszty ponoszone przez nauczycieli są znaczące. Przykładowo jedna z badanych rozpoczęła kurs kwalifikacyjny z surdopedagogiki, którego koszt całkowity wynosił 1400 złotych. Z tej kwoty szkoła zgodziła się na dofinansowanie 400 złotych. Jeśli zestawimy to ze średnimi dochodami nauczycieli wspomagających okazuje się, że uczestniczenie w takiej formie doskonalenia oznacza obciążenie na poziomie 40% miesięcznej pensji netto.

Przy tej okazji nauczyciele współorganizujący wracali do subwencji, pytając, dlaczego doskonalenie odpowiadające na potrzeby konkretnego dziecka nie jest finansowane z tych środków. Ujawniła się jeszcze jedna ciekawa kwestia: w kogo inwestuje się (współ)finansując doskonalenie zawodowe? Czy jest to podniesienie wartości pracownika na rynku pracy, co uzasadniałoby przenoszenie kosztów na nauczycieli, czy raczej dopasowanie oferty szkoły do potrzeb uczniów ze SPE?

Pomoce nauczyciela

Jak wskazywaliśmy powyżej, pomoce nauczyciela są drugą po nauczycielach współorganizujących grupą, najczęściej wskazywaną jako wspomagająca uczniów ze SPE, w szczególności przewlekle chorych lub z niepełnosprawnością narządów ruchu (zob. wstęp do tego rozdziału). Z uwagi na małą liczbę pomocy nauczyciela, które wypełniły ankietę, w tej sekcji z danych ilościowych znajdują się wyłącznie informacje pochodzące od dyrektorów.

Organizacja pracy

Pełen etat pomocy nauczyciela wynosił 40 godzin tygodniowo. Przeważająca część pracowała w długiej, kilkuletniej perspektywie z określonym uczniem (lub uczniami – nawet do dziewięciu) w jednym lub dwóch oddziałach. Zdarzały się też przypadki „lotnej pomocy”, udzielającej wsparcia w razie potrzeby (np. wyjścia do toalety, przeprowadzenia między salami lub wyciszenia). Jednak nawet w sytuacji koncentracji na jednym dziecku organizację pracy pomocy nauczyciela regulował grafik ustalany przez dyrekcję, zgodnie z którym niektóre przedmioty (zazwyczaj artystyczne) obywaty się bez wsparcia. Jak pokazuje poniższy cytat, nawet nieobecne pomoce dbają o czas spędzany przez ich podopiecznych w klasie.

“ Dla swojego ucznia [na lekcje bez obecności pomocy nauczyciela] dają puzzle. Pani Dorota [nauczycielka muzyki] wie, że on nie będzie śpiewał. No i wtedy on sobie puzzle układa, a ona się zajmuje resztą dzieci. A to grają, śpiewają, coś tam rysują. [...] muzyka, plastyka nie jest taka ważna, jak polski, matematyka. (ID113 POMOC NAUCZYCIELA)

Żadna z pomocy nauczyciela biorących udział w badaniu jakościowym nie brała udziału w spotkaniach zespołu ds. wielospecjalistycznej oceny funkcjonowania ucznia, ani w pracach innych zespołów lub rady pedagogicznej. Ich wiedza na temat uczniów nie jest zbierana w sposób systemowy, jedynie w trakcie nieformalnych rozmów z wychowawcami i nauczycielami wspomagającymi. Ujawnia się tu problem, któremu przyjrzymy się dalej, związany z niską pozycją pomocy nauczyciela w szkolnej hierarchii i niedopuszczania do informacji o dziecku, którym się zajmuje. Z punktu widzenia pomocy uczestniczenie w spotkaniach z rodzicami w sprawie IPET mogłoby być czynnikiem w znaczący sposób podnoszącym jakość pracy, a przynajmniej czyniącym ją adekwatną do zaleceń, skoro sama treść dokumentu nie jest ujawniana pracownikom niepedagogicznym.

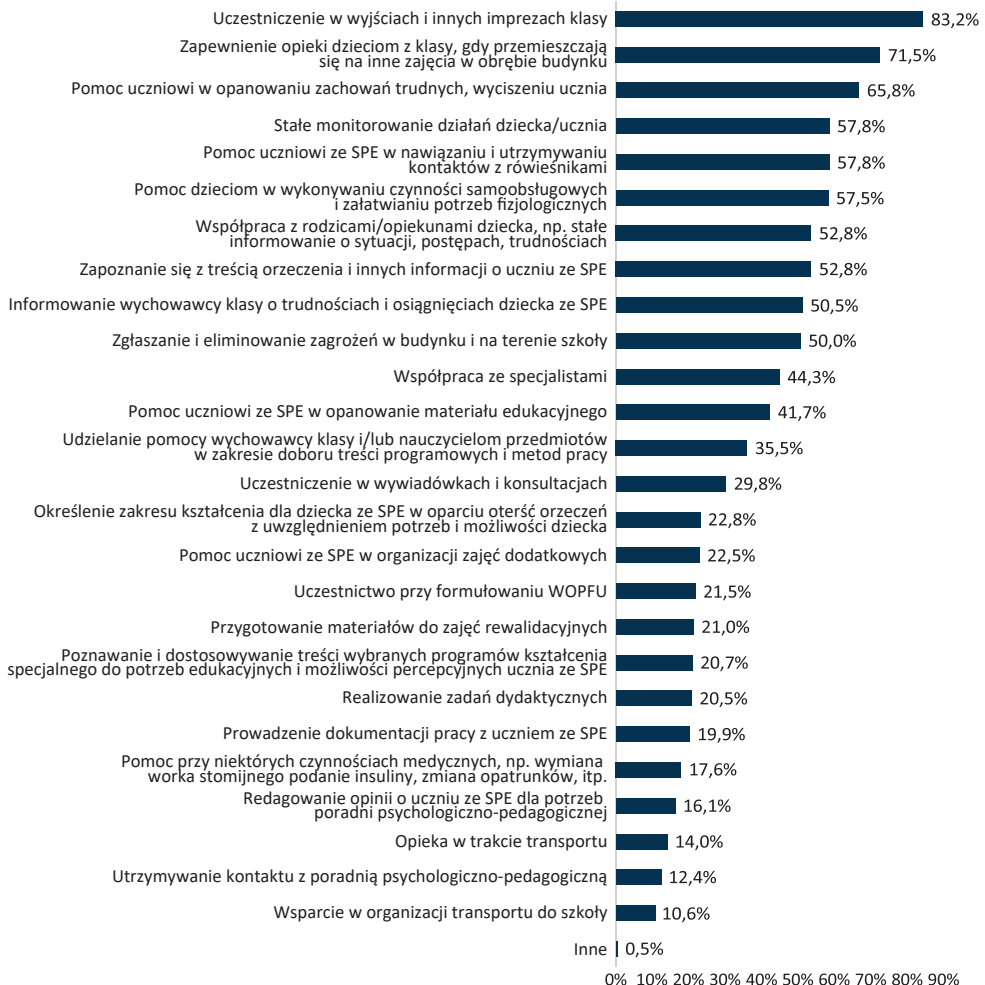
“ I nie chodzi mi tutaj, że miałabym być na równi z nauczycielami, bo ja znam swoje miejsce w szeregu, ale wszystko dla dobra dziecka. (FG18 POMOC NAUCZYCIELA)

Zadania

Jak wskazują dyrektorzy, pomoce nauczyciela w większości szkół zabezpieczają przemieszczanie się uczniów ze SPE na zewnątrz (83%) i wewnątrz (71,5%) placówki. Około dwóch trzecich (66%) odpowiada

za opanowanie zachowań trudnych i wyciszenie ucznia. Pozostałe czynności są bardziej rozproszone, co wynika zapewne ze zróżnicowania potrzeb uczniów. W niespełna 60% szkół pomoce nauczyciela stale monitorują ucznia, pomagają w kontaktach rówieśniczych i czynnościach samoobsługowych oraz fizjologicznych. W ponad połowie zajmują się współpracą z rodzicami i komunikacją z wychowawcą. Nieco zaskakujące jest 53% wskazań dyrektorów na zapoznanie pomocy z treścią orzeczenia i pozostałymi dokumentami, 21,5% na współpracę przy WOPFU oraz 16% – redagowanie opinii dla poradni psychologiczno-pedagogicznych – żadna z pomocy nauczyciela, z którymi mieliśmy okazję rozmawiać podczas badań terenowych, nie miała dostępu do dokumentów ucznia i nie brała udziału w pracach specjalistów (zob. wyżej). Możliwe, że bariery dla pomocy nauczyciela w dostępie do dokumentacji są niewidoczne (lub częściowo niewidoczne) z poziomu kadry zarządzającej szkołą lub dyrektorzy łączą zadania nauczycieli współorganizujących i pomocy. Równie zaskakujący jest odsetek wskazań na udział w procesach edukacyjnych: określenia zakresu kształcenia (23%), przygotowanie materiałów rewalidacyjnych (21%) czy dostosowanie treści (21%), realizacja zadań dydaktycznych (20,5%). Prawdopodobnie zadania te są realizowane przez pomoce nauczyciela posiadające uprawnienia pedagogiczne lub dyrektorzy mylili pomoce z nauczycielami współorganizującymi.

Wykres 27. Jakie czynności wchodziły w zakres pracy pomocy nauczyciela zatrudnionych w Państwa szkole?



Pytanie wielokrotnego wyboru, udziały nie sumują się do 100. Próba: dyrektorzy, w których szkołach są zatrudnione pomoce nauczyciela n=386

Wywiady potwierdzają, że działania pomocy nauczyciela to ciągła opieka nad uczniem ze SPE („jesteśmy od wszystkiego”): pomoc w poruszaniu się po szkole, posiłkach, załatwianiu potrzeb fizjologicznych, przebieganiu, towarzyszenie podczas lekcji i przerw, wyprowadzanie na wyciszenie. Odpowiadają za odebranie ucznia od rodziców i odprowadzenie go do nich po zajęciach lub przekazanie pod opiekę osób zajmujących się dowozem. Zakres obowiązków obejmuje też towarzyszenie uczniowi podczas wycieczek i wyjść.

Pomoce nauczyciela udzielają też wsparcia emocjonalnego uczniom ze SPE, np. w sytuacjach niepowodzeń szkolnych. Wsparcie to może mieć formę rozmowy albo po prostu kontaktu cielesnego („Przyleci, przytuli się i leci dalej”). Odbierając dzieci od rodziców na początek dnia, zaspokajają też potrzebę bezpieczeństwa tych ostatnich.

” Ciężko też jest czasami przezwyciężyć lęk rodziców tych dzieci niepełnosprawnych, którzy przyprowadzają dzieci do szkoły, bo temu dziecku się coś stanie [...] Rodzice też przychodzą tacy wystraszeni [...] my jesteśmy takim łącznikiem między rodzicem, tym dzieckiem i szkołą. (ID115 POMOC NAUCZYCIELA)

„Bycie łącznikiem” może oznaczać rzeczy prozaiczne, dotyczące dopilnowania stroju na WF lub basen, znalezienia zapodżianego przedmiotu itp.

Pomoce nauczyciela pełnią istotną rolę w dbaniu o bezpieczeństwo uczniów. Zostają z dziećmi podczas przerw „kiedy nauczyciel idzie, wiadomo, do pokoju nauczycielskiego”. W przypadku uczniów nadpobudliwych dostarczają aktywności przeciwdziałających wybuchom agresji, jak np. kolorowanie, wypełnianie kart pracy, układanie puzzli itp. Wiedzą też, którzy uczniowie powinni być od siebie separowani podczas przerw, aby uniknąć spięć.

W niektórych przypadkach zaciera się granica między pomocą nauczyciela a nauczycielem wspomagającym. Nasze rozmówczynie realizowały zadania typowe dla wspomagania w procesie edukacyjnym, pomagając uczniom w wypełnianiu kart pracy, pisaniu, dbając o utrzymanie koncentracji, nadzorując wypełnianie sprawdzianów przez uczniów nieobecnych w podstawowym terminie. Jedna z badanych konsultowała karty pracy przygotowane przez nauczyciela.

” O2: Chodzę od jednego do drugiego, sprawdzam czy dobrze robią, czy dobrze napisali.

” O4: Kiedy siedzę tak przy tym moim chłopcu i jest potrzeba wytłumaczenia tam mu czegoś, nauczyciel nie zatrzymuje się [...] i idzie dalej z tematem. A ja jestem właśnie od tego, że zatrzymuję się i tłumaczę, jeżeli jest taka potrzeba, do momentu, aż zrozumie. (FGI8 POMOCE NAUCZYCIELA)

W rzadkich sytuacjach badane opiekowały się przez krótki czas całą klasą pod nieobecność nauczyciela, organizując samodzielnie czas (np. czytając dzieciom książki).

W okresie wakacyjnym i feryjnym pomoce nauczyciela pomagają przy sprzątaniu, konserwacji pomocy dydaktycznych itp. W rzadszych przypadkach są angażowane do akcji typu „łato w mieście”, półkolonii itp.

Współpraca z nauczycielem wiodącym i współorganizującym

Zdecydowana większość badanych uczestniczących w wywiadach opisywała płynną współpracę z nauczycielami i nie wskazywała na problemy z zacieraniem się granic między rolami. Wręcz przeciwnie, podkreślały zespołowy charakter współpracy na rzecz dobra uczniów. Nieco rzadziej pojawiały się wskazania na wykorzystanie wiedzy pomocy nauczyciela o dzieciach, przygotowywanie pisemnych opinii o dzieciach itp.

” Bardzo mi się podoba, że jest taka współpraca między tym nauczycielem, który prowadzi rewalidację a mną, że wymieniamy się spostrzeżeniami i głównie staramy się eliminować jakieś braki które się pojawiają, jakieś problemy [...] to jest fajne, że nauczyciele są otwarci na nasze sugestie i jest ta pełna współpraca. (FGI 8 POMOCE NAUCZYCIELA)

Sytuacja staje się nieco bardziej skomplikowana, kiedy pomoc nauczyciela próbuje realizować zadania z zakresu dydaktyki. Część nauczycieli dopuszcza taką aktywność, część próbuje ją powstrzymywać. Wydaje się, że sporo

zależy nie tylko od postaw nauczycieli, specyfiki dzieci, ale również od samych pomocy. Nasze rozmówczynie wyraźnie różniły się wykształceniem, językiem i gotowością do angażowania w dydaktykę. Miały też świadomość, że zadania związane z nauczaniem wychodzą poza ich obowiązki, i podejmowały je kierując się dobrem dzieci.

Sporo zależy też od wprowadzenia pomocy do klasy. Jedna z rozmówczyń opisywała początek swojej pracy, kiedy to została zatrudniona na wyraźne żądanie rodzica. Spowodowało to duży opór wychowawczynie.

” Czuliem się tam [w klasie] jak intruz, byłam bardzo źle traktowana przez wychowawczynię chłopców [...] ja jej, tej nauczycielce po prostu przeszkadzałam w tej klasie, nawet ta sama moja obecność przeszkadzała. (FGI 8 POMOCE NAUCZYCIELA)

Badana przypisała to brakowi przygotowania nauczycielki do pracy z uczniami z autyzmem i niedostrzeganiu problemów dzieci w funkcjonowaniu w sferze emocjonalnej i społecznej. Pomoce używały określenia „przeronięte ambicje”, wskazując na próbę realizowania celów edukacyjnych bez oglądania się na specyficzne potrzeby uczniów.

Ocena warunków pracy

Pomoce nauczyciela lokują swoje miejsce pracy w ścisłym odniesieniu do dzieci ze SPE. Uderzający jest niezwykle poziom empatii, nawet jeśli na poziomie języka padają sformułowania, które można uznać za ocenne.

” Lubię przede wszystkim kontakt z tymi dziećmi. Są naprawdę różne i są dzieciaki które są naprawdę bardzo przemiłe [...] a niektóre są takie, że tak powiem, francowate. Zdają sobie sprawę, że mają jakieś tam uszkodzenia i jeszcze to tak perfidnie wykorzystują [...] Kocham te dzieciaki, nawet te francowate. Oni [uczniowie] są różni i nie zawsze to jest ich wina, że są tacy jacy są. (IDI15 POMOC NAUCZYCIELA)

Jeśli chodzi o braki, badane wskazują na niedostatki lokalowe, w szczególności brak miejsc do wyciszenia się dla nieneurotypowych dzieci. Drugim problemem jest nieinformowanie pomocy o specyfice chorób lub niepełnosprawności dzieci, co utrudnia im adekwatne reagowanie. Nie mają dostępu do dokumentacji dziecka, więc rozpoznawanie potrzeb i optymalnych metod pracy odbywa się intuicyjnie lub w oparciu o informacje od rodzica. Ujawnia się tutaj hierarchiczna struktura szkoły, w której osoba bez statusu pedagoga jest wyłączona z obiegu informacji. Choć pomoce wielokrotnie podkreślają, że „znają swoje miejsce w szeregu”, widać związane z tym frustracje.

” Nikogo nie interesuje moje zdanie, chociaż czasem ja jestem bliżej tych dzieci niż wychowawca czy nauczyciel współorganizujący. (IDI 15 POMOC NAUCZYCIELA)

Praca pomocy nauczycieli wiąże się z bardzo dużym stresem oraz obciążeniami emocjonalnymi i fizycznymi. Nasze rozmówczynie pracują w pełnym wymiarze czasowym („z kodeksu pracy... osiem pełnych godzin na wysokich obrotach”), bez przerw w trakcie ferii czy wakacji. Poziom stresu łatwiej jest kontrolować wraz ze wzrostem doświadczenia, ale emocjonalne i fizyczne obciążenia pozostają. Badane nie potrafią odciąć się od głębokich, emocjonalnych relacji ze swoimi podopiecznymi i często przeżywają je po pracy. Przekłada się to na wysoki poziom zmęczenia („eksploatuję się cała w szkole, wracam do domu i na siedząco śpię”) i rekomendację zmniejszenia wymiaru pracy do sześciu godzin dziennie. Pomoce zwracają uwagę na to, że mają takie same wynagrodzenie jak np. osoby zatrudnione wyłącznie przy sprzątanii czy obsłudze kuchni, przy czym warunki pracy pomocy nauczyciela są znacznie cięższe.

Tylko pojedyncze z badanych wskazały na docenienie ich pracy przez dyrekcję, choć jednocześnie podkreślają, że najważniejszą nagrodą jest relacja z dziećmi.

Efekty

Rezultatem działań pomocy jest zabezpieczenie podstawowych potrzeb dziecka – korzystania z posiłków, toalety, poruszania się po szkole czy zmiany stroju na WF. Aby osiągnąć ten rezultat, konieczne jest zadbanie przez pomoc o intymność i poszanowanie godności ucznia. Z przeprowadzonych wywiadów wynika zaś, że z perspektywy samych pomocy nauczycieli najważniejszym efektem jest stwarzanie poczucia bezpieczeństwa i otwartości w relacjach. W ich wypowiedziach widać było bardzo głębokie więzi łączące nasze rozmówczynie z dziećmi, przejawiające się m.in. na poziomie języka:

” Patrzy się po prostu sercem na nie [dzieci ze SPE]. /Moi szkolni synowie. /Te dzieci potrzebują czułości, wrażliwości, podania ręki, żeby czuli się bezpiecznie, przede wszystkim bezpiecznie. /Jestem ochroniarzem dziecka, opiekunem, także ciocią, mamusią, kimś bliskim. (FGI8 POMOCE NAUCZYCIELA)

Kwalifikacje i doskonalenie

Badani dyrektorzy dość często (42%) wskazywali na zatrudnianie osób spełniających minimalne kryteria. Cztery czynniki uwzględniane przy zatrudnieniu: ukończenie studiów podyplomowych z zakresu pedagogiki specjalnej, doświadczenie w pracy z uczniami ze SPE i studia z pedagogiki specjalnej zebrały zbliżony odsetek wskazań (około jednej czwartej próby). Niezależnie od zróżnicowania kryteriów, niemal wszyscy dyrektorzy (99%) pozytywnie ocenili kompetencje pomocy nauczyciela zatrudnionych w swoich szkołach.

Wykres 28. Jakimi kryteriami kierujecie się Państwo przy zatrudnieniu pomocy nauczyciela?



Pytanie wielokrotnego wyboru, udziały nie sumują się do 100. Próba: dyrektorzy, n=919

W istocie, jak wskazują badania jakościowe, wykształcenie i wcześniejsze doświadczenia zawodowe pomocy nauczyciela są zróżnicowane. Wśród naszych rozmówczyń dominowały osoby o wykształceniu średnim, które przed objęciem obecnej funkcji miały bardzo różne kariery zawodowe – od sprzedawczyni do pielęgniarki. Zaledwie jedna z nich przeszła szkolenie do pracy z dziećmi ze SPE. Dominuje uczenie się przez doświadczenie, nabywane w szkole i wynikające z doświadczeń rodzicielskich – podobnie jak w przypadku asystentów, tak i wśród pomocy nauczycieli często są osoby, które mają dzieci z niepełnosprawnościami. Możliwości doskonalenia

zawodowego tej grupy wydają się ograniczone. Regularne uczestniczenie pomocy nauczycieli w specjalistycznych szkoleniach związanych ze wspieraniem uczniów ze SPE deklaruje jedynie 17% dyrektorów.

Podkreśliły raz jeszcze – z danych, które zebraliśmy wynika, że pomoce nauczyciela realizują skutecznie swoje zadania, z ogromnym poziomem empatii i zaangażowania, dbając o intymność i godność swoich podopiecznych. W ich wypowiedziach pojawia się język misyjny: „Czułam powołanie w sercu, że chcę pracować z dziećmi niepełnosprawnymi”. W opinii respondentów, trudno jednak nie zauważyć ryzyka, jakie wiąże się z brakiem przygotowania. Nawet jeśli pomoc nauczyciela ma realizować stosunkowo proste zadania, a jednocześnie nie generować dużych obciążeń finansowych dla systemu, to jednak trudno sobie wyobrazić, jak nieprzygotowany pracownik poradzi sobie np. z uczniem szczególnie agresywnym.

” Zatrudnienie jako pomocy nauczyciela do trudnego dziecka autystycznego przypadkowej osoby może być dużym błędem i może spowodować wiele szkód, przy dobrej wierze i w ogóle tego, że wszyscy chcą pomóc temu dziecku. Ale przez to, że ta osoba jest nieprzygotowana i dyrektor nawet wiedząc, że ma taką osobę nieprzygotowaną nie pośle jej na jakieś, choćby najmniejsze szkolenie [...] no to to nie jest dobry pomysł. Chyba trzeba by było tutaj coś w rodzaju takiego przeszkolenia raz, że wymagać, ale dwa też zapewnić. (DDI18 ORGAN PROWADZĄCY)

Na potrzebę takich „praktycznych” szkoleń, wprowadzających do pracy z dziećmi, do których zostały przypisane pomoce zwróciły też uwagę same pomoce. Ich własne pomysły na doskonalenie opierają się głównie na – wspomnianym powyżej – zbieraniu doświadczeń w pracy z dziećmi i uzyskiwaniu informacji zwrotnej od nauczycieli oraz samokształceniu.

Asystenci

Przed rozpoczęciem analizy funkcjonowania asystentów w badanych szkołach warto zastrzec, że opisujemy projekt pilotażowy. Stąd Czytelnik nie powinien być zaskoczony problemami ze zdefiniowaniem roli asystentów przez społeczność szkolną. Jednocześnie, jak zauważyli przedstawiciele organów prowadzących, tego typu pilotaże są istotne z punktu widzenia zarządzania wsparciem dla uczniów ze SPE (czy też oświatą jako taką), gdyż dają możliwość przetestowania konkretnych narzędzi i rozwiązań organizacyjnych, zapewniają dodatkowe środki na realizację zadań, często niemożliwych do zabezpieczenia z budżetu oraz umożliwiają pracownikom oświaty nabycie nowych kompetencji.

Organizacja pracy

Wszyscy asystenci biorący udział w badaniu jakościowym zostali zatrudnieni w ramach projektu ASPE. Tym samym rozwiązania organizacyjne są do siebie dość podobne. Asystenci podawali, że pracują w wymiarze trzech czwartych etatu, co przekłada się na sześć godzin w szkole na dzień. Czas ten w większości – o wyjątkach w sekcji „zadania” – spędzają z jednym uczniem.

Nie zetknęliśmy się z żadną próbą integracji asystentów z członkami rady pedagogicznej. W narracjach nauczycieli i kadry kierowniczej asystenci lokują się bliżej pomocy nauczyciela. Wiedza pracowników szkoły, którzy nie mieli codziennego kontaktu z asystentami na temat ich pracy, była znikoma lub żadna.

Zadania

Podstawowe zadanie asystentów to ciągłe wspieranie wybranego ucznia podczas lekcji, przerw, wyjść do toalety i na zewnątrz budynku szkoły oraz posiłków. Samo wspieranie zależy oczywiście od potrzeb ucznia. Może być to kontrolowanie zachowań agresywnych („uspokajacz”), pomoc w realizacji zadań podczas lekcji, utrzymaniu koncentracji czy poruszaniu się po szkole dla uczniów z niepełnosprawnością wzroku. Asystenci widzą swoją rolę w motywowaniu uczniów do pracy, udzielaniu pozytywnych wzmocnień, rozpraszaniu wątpliwości.

Kolejne zadanie to współpraca z rodzicami. Asystenci często prowadzą zeszyty – jak wiemy, jest to praktyka popularna również wśród nauczycieli współorganizujących – służące do dwustronnej komunikacji. Zawierają

one informacje o postępach, zachowaniu, zadaniach domowych, rzeczach potrzebnych na kolejny dzień w szkole, wskazówki itp. Narzędzie to uzupełnia codzienną komunikację podczas odbierania dziecka. Jest traktowane również jako rodzaj rejestru działań. „Po projekcie będziemy mogli też zobaczyć co już osiągnęliśmy z danym dzieckiem” wspomina jedna z asystentek. Badani traktują możliwość kontaktowania się z rodzicami jako wyróżnienie, podkreślające ich status. Kilkakrotnie zauważali, że różni ich to od pomocy nauczyciela (co składną prawdą).

“ Ja daję im też jakieś rady albo coś opowiadam o jakiejś historii. On [uczeń ze SPE] też nieraz przyjdzie i coś w tajemnicy mi powie, że on nie chce, żeby to rodzice się dowiedzieli. Więc ja raczej trzymam tę tajemnicę, ale jeżeli wiem, że to jest coś, co rodzice powinni wiedzieć, to rodzicom to mówię, ale od razu zaznaczam, że nie chciałabym, żeby [imię] się dowiedział, ich syn, że ja to powiedziałam, tak? Bo on straci wtedy do mnie zaufanie, a to nie o to chodzi. Więc oni bardzo fajnie [przyjmują] takie właśnie czy rady, takie on coś weźmie na przykład jakiś rozpraszacz do szkoły, nie wiem i czymś stuka, puka, to na przykład zwrócę mamie uwagę czy mogłaby, czy on by mógł tego nie brać, bo on przeszkadza tym na lekcji. I ona tak, oczywiście bierze to pod uwagę i wtedy sprawdza tam jego piórnik, nie pozwala jemu zabierać czegoś. Także fajnie. (FG19 ASYSTENTKI)

Inne zadania powierzane asystentom to:

- pomoc innym dzieciom w klasie w sytuacji, kiedy uczeń, do którego asystent jest przypisany radzi sobie samodzielnie;
- pośredniczenie w kontaktach z innymi nauczycielami, np. wyjaśnianie specyfiki zachowań ucznia danego dnia;
- praca w świetlicy szkolnej – tak z dziećmi ze SPE, jak i pozostałymi uczniami;
- odprowadzanie uczniów (innych niż „główny” podopieczny) np. na autobus;
- uzupełnianie dokumentacji.

Asystenci wskazywali, że w ich umowach jest zapis o realizacji zadań delegowanych przez dyrektora. Jedna z naszych rozmówczyń w ramach tychże zadań spędziła wakacyjny miesiąc w sekretariacie. Z informacji pośrednich, przekazywanych między sobą przez asystentów, wiemy, że pojedyncze osoby były angażowane do sprzątnięcia i obsługi kuchni.

Dodatkowe zadania są niechętnie postrzegane przez rodziców. O ile oporu nie budzi pomaganie innym uczniom w klasie, rodzice wyraźnie niepokoiłi się zadaniami realizowanymi poza klasą.

W jednym przypadku asystent został przypisany do ucznia bez orzeczenia, ale niewątpliwie posiadającego specjalne potrzeby edukacyjne. Taka elastyczność jest – w ocenie przedstawicieli organów prowadzących – sporą zaletą, gdyż umożliwia zaspokojenie potrzeb dzieci nieposiadających orzeczeń lub będących w trakcie diagnozy.

Współpraca z nauczycielem wiodącym

Asystenci wyraźnie wskazują na nieznamość ich zadań przez nauczycieli (zob. cytaty poniżej). Kluczowym, ich zdaniem, momentem jest wprowadzenie do szkoły, które powinno wiązać się z krótkim szkoleniem dla rady pedagogicznej z celów, zadań i odpowiedzialności asystentów.

“ Zależy na jakiego nauczyciela się trafi, że po prostu nie, że lekceważą, bo to jest za grube słowo, ale nie biorą wleń rzeczy pod uwagę, tylko po prostu traktują nas jako takie uspokajające do dzieci. (FG19 ASYSTENTKI)

Idealem opisywanym przez asystentów jest „zespołowa” praca z nauczycielami wiodącymi. W istocie część naszych rozmówców wskazuje na bardzo dobrą komunikację i zespołowy charakter współpracy w klasie. Nauczyciel wiodący zachowuje w tej relacji dominującą pozycję jako przydzielający zadania i ponoszący odpowiedzialność za klasę. Doświadczenia badanych wskazują, że dochodzenie do dobrej jakości współpracy było procesem. Wymagało wyjaśnienia nauczycielowi roli asystenta; z czasem zarówno wychowawca, jak i pozostali pedagodzy zaczęli dostrzegać korzyści z obecności dodatkowej osoby. Jak widać, powtarza się tu mechanizm wyrabiania

„dobrej marki”, znany nam już z analizy pracy nauczycieli współorganizujących. Instytucja asystentów jest jednak nowsza i – co za tym idzie – mniej znana, więc proces ten może być trudniejszy.

Wreszcie jakość współpracy z nauczycielami w dużym stopniu zależy od ich indywidualnych cech. Badane wspominają o nauczycielach kwestionujących metody działania i autorytet asystentów, co – jak pokazuje poniższy cytat – wynika raczej z braku wiedzy o pracy z uczniem ze SPE niż stosunku do instytucji asystenta jako takiej. Prawdopodobnie ujawnia się tu niechęć do wpuszczania dodatkowej dorosłej osoby do klasy, występująca również wobec nauczycieli współorganizujących. Stąd uwaga asystentek, że niektórzy nauczyciele traktują ich jak „złowieszcze”.

” Sąd tacy [nauczyciele] którzy wręcz jak ja rozmawiam z uczniem, to oni podważają jakby mój autorytet. Niech pani przestanie jemu to tłumaczyć, on powinien to zrozumieć i koniec. To jest na takiej zasadzie, po co pani tyle tłumaczy, po co pani tyle gada. Ja wiem, że muszą to wytłumaczyć. Nieraz już było tak, że widzę, że jest w tym postęp. Nieraz naprawdę się naprodukuję, 10 minut to samo tłumaczę, aż w końcu to dziecko to zrozumie. Dla mnie nie jest problemem wytłumaczyć to przez 10 minut, bo ja mam na to czas. Cieszę się, że jest rezultat. Nauczyciele chcą powiedzieć słowo i żeby efekt był od razu, taki natychmiastowy. Niestety z takimi dziećmi z orzeczeniami, te efekty są opóźnione, trzeba mieć dużo cierpliwości. (FGI9 ASYSTENTKI)

Ocena warunków pracy

Po stronie pozytywów badani wskazują na wsparcie merytoryczne uzyskiwane od nauczycieli, specjalistów szkolnych (zwłaszcza pedagoga) i zewnętrznych (padł tu przykład policji w kontekście uczniów zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym).

Jakkolwiek w wielu szkołach współpraca układa się – zdaniem naszych rozmówców – bardzo dobrze, można zauważyć pewne powtarzające się problemy. Wynikają one zapewne z nowości instytucji asystenta dziecka ze SPE. Widać, że w niektórych szkołach brakuje pomysłu na określenie zadań asystenta i wprowadzenie go w społeczność szkolną. Asystenci nie czują się włączeni do zespołu pracowników placówki, ich pozycja opiera się bardziej na relacjach z konkretnymi nauczycielami pracującymi z daną klasą.

” Byłam obecna na IPET-ie, natomiast nie jesteśmy włączane. Brakuje mi tego... przynajmniej u nas tak jest, że tak naprawdę nikt nie wyjaśnił nauczycielom co my tam tak naprawdę robimy, do czego się sprowadza nasza rola i po co my tam jesteśmy. Ci nauczyciele też chyba są zagubieni, bo oni sami nie wiedzą. Jesteśmy, jest pomoc, no to jest pomoc. Oni sami chyba nie wiedzą jaka jest nasza rola, co my mamy tam tak do końca robić. [...] Trochę brakuje organizacyjnie tego spięcia. (FGI9 ASYSTENTKI)

Zarządzanie pracą asystentów przez nauczyciela wiodącego niesie ze sobą spore ryzyko w przypadku niskich kwalifikacji tego ostatniego w zakresie pracy z uczniem ze SPE. Nasi badani relacjonowali sytuacje, w których zachowanie nauczycieli doprowadzało do pogorszenia stanu emocjonalnego dzieci. Asystenci mają wyraźne poczucie odpowiedzialności za ucznia ze SPE i jednocześnie przekonanie, że w zakresie przewidzianych dla siebie zadań wiedzą, co robić. Jednak z uwagi na ich stosunkowo niski status w szkolnej hierarchii i brak formalnego przygotowania pedagogicznego (choć niektóre osoby miały ukończone studia pedagogiczne) decyzje są w rękę nauczyciela wiodącego.

” To co ja mam na przykład w klasie ze swoją panią, która prowadzi zajęcia, bardzo często zmienia zdanie. Raz mam stać przy swoim podopiecznym, raz mam siedzieć i nie przeszkadzać, raz mam... Ona [w jeden] dzień mówi tak, [w inny] dzień mówi tak. Ingeruje w moją pracę. Ja się nie wpycham w jej kompetencje zawodowe, nie wchodzę w to. Więc bardzo by mi ułatwiło zadanie, gdyby ona nie wchodziła też w kompetencje moje. [...] Jestem blokowana po prostu, no nie pozwalają mi też do końca wykonywać mojej pracy tak jak należy. Tu jednak przydałaby się forma edukacji nauczycielom prowadzącym, po co my tam jesteśmy, dlaczego my tam jesteśmy. [...] przydałoby się po prostu ich

[nauczycieli] lepiej wyedukować, że tak powiem nad formami współpracy z dziećmi z różnymi niepełnosprawnościami. (FGI9 ASYSTENTKI)

Pozostaje wreszcie kwestia poczucia bezpieczeństwa finansowego. Asystenci, z którymi rozmawialiśmy, to w większości osoby nieaktywne zawodowo lub zmieniające sektor zatrudnienia, które odebrały udział w projekcie jako ogromną szansę. Problem, na jaki wskazują, to niepewność związana z zakończeniem projektu. Docierają do nich informacje o braku środków w budżecie szkoły/organu prowadzącego na kontynuację współpracy, a jednocześnie czują dużą odpowiedzialność za uczniów ze SPE. Jedna z asystentek zdecydowała się na rozpoczęcie studiów pedagogicznych, dofinansowanych przez urząd pracy i szkołę, z promesą zatrudnienia w świetlicy już po uzyskaniu uprawnień. Był to zresztą jedyny przypadek w naszej (niewielkiej) próbie, w którym asystentka otrzymała jasną propozycję dalszej współpracy. Zwróćmy uwagę na to, że szkoła oczekuje nabycia nowych kompetencji i podjęcia pracy w innej roli.

“ Z tego co my tutaj słyszymy, to nasza gmina nie ma na nic pieniędzy, a to dziecko no nikt sobie nie wyobraża, żeby ono zostało same. Także nie wiem jak to wszystko się właśnie rozwiąże. (FGI9 ASYSTENTKI)

Efekty

W ocenie wszystkich grup interesariuszy: rodziców, nauczycieli, kadry kierowniczej i przedstawicieli organów prowadzących widoczne są pozytywne efekty pracy asystentów. Najważniejszym efektem jest udrożnienie przebiegu procesów edukacyjnych. Jednocześnie badani zauważyli, że przy takiej specyfice zadań przygotowanie zrealizowane w ramach projektu jest wystarczające, szczególnie w pracy z dziećmi w klasach I-III. Asystenci budują dobre relacje z uczniami, nie tylko zresztą ze swoimi „głównymi” podopiecznymi i zapewniają im poczucie zaopiekowania oraz bezpieczeństwa emocjonalnego. Określenia, jakich sami używają do pisania swojej roli to, m.in.: „przyjaciół”, „anioł stróż”, „pomocnik”, „szpieg, który wie wszystko o danej klasie”. Są ekspertami od swoich podopiecznych. Wydaje się, że fakt, że nie są postrzegani przez uczniów jako nauczyciele pozwala na łatwiejsze zredukowanie dystansu z dziećmi.

“ Jestem przypisana do jednego chłopca, ale tak jak mówię, u nas ogarniam ich wszystkich, bo się razem trzymają i oni nieraz rywalizują, żeby ze mną usiąść, kto ma usiąść koło mnie, a żeby pani podeszła do niego, tak że czują, że ja jestem ich wsparciem. Po prostu lubią ze mną być, lubią rozmawiać i mają potrzeby rozmów takich prywatnych. Lubią przyjść, opowiedzieć, co robili w weekend. Widać, że chyba w domu jest mało rozmów. Potrzebują takiego anioła, który ich wysłucha. Zawsze są uśmiechnięci, pozytywnie nastawieni do mnie. Fajnie, strasznie fajnie mi się pracuje z nimi. (FGI9 ASYSTENTKI)

Kwalifikacje i doskonalenie

Wszyscy dyrektorzy zatrudniający asystentów (78 szkół) pozytywnie ocenili kompetencje tej grupy pracowników. Asystenci są grupą zróżnicowaną wewnątrznie w zakresie posiadanej wiedzy i doświadczeń w pracy z dzieckiem ze SPE. Niektórzy z biorących udział w badaniach jakościowych posiadali adekwatne wykształcenie, np. studia podyplomowe z oligofrenopedagogiki. Pojedyncze osoby – wcześniejsze doświadczenia w pracy z dzieckiem ze SPE, nabyte czy to we własnej rodzinie (częściej), czy to podczas wcześniejszej kariery zawodowej (zdecydowanie rzadziej).

Najważniejszym narzędziem doskonalenia zawodowego asystentów jest sama praca z dziećmi, połączona ze wsparciem i uzyskiwaniem informacji zwrotnej od nauczycieli i specjalistów pracujących w tej samej klasie. Badane wskazywały ponadto na szkolenia prowadzone w ramach projektu, ale wydaje się, że ważniejszym źródłem wiedzy było dla nich samokształcenie. Do samodzielnego poszukiwania informacji skłaniało ich zetknięcie się z przypadkiem słabiej omówionym na szkoleniach prowadzonych w ramach projektu. Padł tu przykład ucznia zagrożonego niedostosowaniem społecznym. Źródła wiedzy są różnorodne, od literatury fachowej po strony internetowe i YouTube. Oczywiście prowokuje to do zadania pytania o merytoryczną wartość uzyskanych informacji.

Wnioski

1. Między 2012 a 2021 rokiem udział uczniów z orzeczeniami wśród uczniów szkół podstawowych wzrósł ponad 2,5-krotnie, przy czym nadal poziom diagnozowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) jest poniżej średniej europejskiej. Widać także wysokie (bo nawet dziesięciokrotne) różnice w udziale uczniów z orzeczeniami w populacji uczniów w przekroju przez powiaty. Oznacza to, że system diagnozowania uczniów ze SPE jest niedostatecznie „czuły” i rozregulowany wewnętrznie.
2. Możliwość korzystania z edukacji włączającej jest wysoko wartościowana przez rodziców uczniów ze SPE. W praktyce przeważa włączanie uczniów ze SPE w zajęcia z całą klasą. O ile szkoły dbają o rozwój emocjonalny i społeczny tych uczniów, szwankuje kwestia rozwoju fizycznego, głównie ze względu na niedostosowanie zajęć wychowania fizycznego do potrzeb uczniów ze SPE oraz brak oferty zajęć specjalistycznych.
3. Czynnikiem ograniczającym integrację społeczną są, pojawiające się rzadko, przypadki dyskryminacji ze strony rówieśników lub ich rodziców. Większym problemem jest systemowe wyłączenie uczniów ze SPE z działań takich jak wycieczki szkolne, aktywny udział w uroczystościach, czy pełnienia funkcji (np. dyżurnych). Większość szkół podejmuje działania przeciwdziałające dyskryminacji adresowane do uczniów. Rządziej wdrażane są procedury na wypadek pojawienia się dyskryminacji lub działania adresowane do pracowników.
4. Wyzwaniem jest zróżnicowanie w dostępie do diagnozy w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych. W jednej dziesiątej powiatów liczba uczniów przypadających na jeden etat specjalisty w poradni przekracza 900 osób, co wiąże się z bardzo długim czasem oczekiwania na konsultację i diagnozę. Pracownicy szkół zwracali uwagę na jakość opinii i orzeczeń. Z jednej strony, w perspektywie lat, dostrzegali poprawę, z drugiej wskazywali na powracające błędy („kopiuj/wklej”, mylenie uczniów, ogólnikowe lub nierealistyczne zalecenia, błędy diagnostyczne). Diagności nie mają lub nie korzystają z możliwości obserwacji dziecka w szkole, bazując na krótkim badaniu oraz wywiadzie z rodzicami. W efekcie kluczowy dla stworzenia indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego (IPET) oraz komunikacji z organem prowadzącym dokument może się okazać niewiarygodny zarówno dla szkoły, jak i rodziców.
5. Czynnikiem ograniczającym dostępność edukacji włączającej są braki miejsc w klasach oraz niedostateczna liczba przygotowanej kadry. W części szkół sposób planowania przydziału uczniów ze SPE do oddziałów opiera się na dostępności nauczycieli współorganizujących lub pomocy nauczyciela. W efekcie do jednej klasy trafiają uczniowie o bardzo różnych potrzebach i/lub tworzy się oddziały o bardzo dużym udziale dzieci z orzeczeniami i opiniami (nawet dwie trzecie klasy). Ma to wysoce negatywny wpływ na możliwości efektywnej pracy i indywidualizacji wsparcia. Nie jest to tylko problem zarządczy, gdyż w tle leży zasadniczo brak środków na wynagrodzenia i/lub niedostępność specjalistów. Nakłada się na to ujawnianie orzeczeń przez rodziców w trakcie roku szkolnego.
6. W ponad jednej trzeciej badanych szkół brakuje pomocy dydaktycznych, a w ponad połowie – specjalistycznego sprzętu. Problemy te są w ograniczonym stopniu widoczne z poziomu organów prowadzących, które jednak w większości (75%) wskazują na występujące w podległych im szkołach podstawowych bariery na poziomie infrastruktury. W istocie ponad połowa dyrektorów wskazuje na brak wind, przeszkody architektoniczne i brak oznaczeń dla uczniów z niepełnosprawnością wzroku. Większość zwraca także uwagę na problemy ze skompletowaniem kadry, a blisko połowa na brak funduszy. W około jednej trzeciej szkół brakuje

dostosowanych toalet, wspomaganie w zakresie tłumaczenia na PJM³⁷ oraz odpowiednio zamontowanych drzwi do klas. Osobnym, a zdaje się stosunkowo łatwym do rozwiązania problemem, jest brak miejsc do wyszczenia dla uczniów nieneurotypowych.

7. Łącznie 85% przedstawicieli organów prowadzących wskazało na brak wystarczających funduszy na likwidację barier architektonicznych, 81% – zakup specjalistycznego sprzętu, 75% – sfinansowanie pomocy dydaktycznych, 71% – wynagrodzenia dla specjalistów. Nieco ponad połowa zadeklarowała niewystarczające środki na podnoszenie kwalifikacji kadry pracującej z uczniami ze SPE.
8. Dowozy uczniów są organizowane lub refinansowane przez większość (97%) samorządów. Blisko jedna czwarta nie zapewnia opieki podczas transportu. Problemem w małych miastach i na wsiach jest zapewnienie dowozu na zajęcia specjalistyczne prowadzone po typowych godzinach pracy placówki lub poza szkołą.
9. IPETy są przygotowywane zgodnie z przepisami Rozporządzenia, ewentualne rozbieżności dotyczą nieinformowania rodziców o spotkaniu zespołu. W przygotowaniu wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia (WOPFU) nie wykorzystuje się wiedzy asystentów i pomocy nauczyciela. Jednocześnie ci pracownicy nie mają dostępu do dokumentacji ucznia i bazują głównie na informacjach uzyskanych od rodziców.
10. W większości przypadków procesy edukacyjne są dostosowywane do potrzeb uczniów ze SPE, a wśród nauczycieli dominują otwarte, empatyczne postawy. Większość uczniów ze SPE kończy dany etap edukacyjny, a przyczyny odejść leżą na ogół poza oddziaływaniem szkoły. Wyzwaniem jest liczba dzieci ze SPE w klasach (nawet do dwóch trzecich, licząc dzieci z orzeczeniami, opiniami i uczniów uchodźczych), liczebność oddziałów i dostępność pomocy dydaktycznych. Nakłada się na to brak specjalistów i mała liczba godzin przeznaczonych na zajęcia specjalistyczne. Brak lub niedostateczna liczba zajęć specjalistycznych jest szczególnie dotkliwa dla mieszkańców małych miejscowości, o ograniczonej dostępności zajęć poza szkołą.
11. Dużym wyzwaniem, wynikającym z niedostosowania programów kształcenia na uczelniach, jest brak przygotowania ogółu nauczycieli nauczania wczesnoszkolnego i przedmiotowego do pracy z uczniem ze SPE. Zdecydowana większość badanych pracowników szkół wskazała na brak możliwości doskonalenia zawodowego w tym zakresie.
12. Niepokojącym procesem, widocznym w rozmowach z rodzicami, kadrą szkół i przedstawicielami organów prowadzących jest wytworzenie się „kultury walki” jako ramy funkcjonowania rodziców dzieci ze SPE w polskim systemie edukacyjnym. Rodzice od momentu uzyskania diagnozy (a czasem jeszcze w jej trakcie) są przyzwyczajani do „walki” o realizację różnorodnych działań na rzecz swoich dzieci. Prowadzi to do swoistego pęknięcia. Z jednej strony w większości badanych przez nas szkół funkcjonuje bardzo dobra współpraca między rodzicami a nauczycielami. Z drugiej – realizacja zaleceń wymaga licznych interwencji u dyrekcji szkoły lub bezpośrednio w organie prowadzącym. Rodzic funkcjonujący w „kulturze walki” musi wykazać się wysokim poziomem zaangażowania, asertywnością, wiedzą merytoryczną i prawną oraz pogodzić ze stygmatem „roszczeniowego” rodzica. Otwartym pozostaje pytanie, jaka część rodziców jest w stanie podolać takiemu obciążeniu. Echa „kultury walki” docierają do organów prowadzących, szczególnie funkcjonujących w miastach w formie skarg. W ciągu roku szkolnego poprzedzającego badanie i w trakcie bieżącego roku szkolnego skargi otrzymało 12% badanych organów (17% w miastach i 7% na wsiach). Najczęściej dotyczyły one opieki psychologiczno-pedagogicznej w szkole, trudności w realizacji zajęć rewalidacyjnych i specjalistycznych oraz współpracy szkoły z rodzicami.
13. Wyróżniliśmy trzy wzory współpracy między szkołą a rodzicami. Pierwszy to partnerska relacja, oparta na podziale zadań między obydwie strony oraz na dobrej komunikacji. Drugi, występujący najrzadziej, opierał się

³⁷ Polski Język Migowy (PJM) jest językiem wizualno-przestrzennym używanym w codziennej komunikacji przez społeczność Głuchych w Polsce.

na wiodącej roli nauczyciela, wspomagającego rodzica w pracy z dzieckiem, czasem przy pojawiającym się oporze. Był on szczególnie istotny w przypadku ograniczonej wydolności wychowawczej oraz opiekuńczej rodziny. W trzecim wzorze to rodzic był aktywną stroną. Wykonywał liczne działania w celu podniesienia merytorycznych kwalifikacji kadry (łącznie z organizacją i opłacaniem szkoleń), przekazania informacji o różnych scenariuszach działania.

14. Ogólnie 40% badanych samorządów uznaje pozostające w ich dyspozycji środki na edukację włączającą za niewystarczające, a 44% nie jest w stanie w pełni odpowiedzieć na potrzeby szkół. W pełni zadowolonych ze stanu finansów na te zadania jest jedynie 13% JST. Budżet na edukację włączającą w 70,7% pochodzi z subwencji, 27,7% – środków własnych gminy, 1,3% – funduszy unijnych i 0,3% – innych źródeł, głównie programów ministerialnych takich jak ASPE. W próbie znalazły się – nieliczne – przypadki JST opierających się niemal w całości na środkach własnych, jak również finansujących wydatki wyłącznie z subwencji i funduszy.
15. Nauczyciele współorganizujący średnio poświęcali 11 godzin tygodniowo na pracę z jednym uczniem oraz sześć godzin przeznaczonych na przygotowania. Większość badanych uznała ten czas za wystarczający, przy czym deklaracje te były proporcjonalnie niższe wśród osób pracujących z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym, niepełnosprawnością sprzężoną i zagrożonymi niedostosowaniem społecznym. Nauczyciele współorganizujący mają różne formy organizacji pracy – od zajmowania się jedną klasą, po dzielenie etatu nawet na cztery oddziały. Widać tendencję do zwiększania liczby uczniów z orzeczeniami w klasach, w których pracują nauczyciele, co sprawia, że niektórzy mają pod opieką nawet pięciu uczniów. Podobne mechanizmy występowały w przypadku asystentów i pomocy nauczycieli, choć asystenci najczęściej z omawianych grup pracowali z jednym dzieckiem. Dobrą praktyką jest łączenie nauczycieli współorganizujących w zespoły, w których mają możliwość wspierania się i doskonalenia. Nie zauważyliśmy takich działań w odniesieniu do asystentów i pomocy nauczyciela.
16. Porównując zadania tych trzech grup pracowników można zauważyć wyraźne różnice – nacisk na funkcje edukacyjne i dostosowanie w przypadku nauczycieli i opiekuńcze dla pozostałych, niemniej momentami granice ulegają zatarciu. Ogólnie zadania wszystkich trzech grup obejmują wszystkie obszary funkcjonowania dziecka w szkole, w tym, często bardzo intensywny, kontakt z rodzicami. W przypadku asystentów i pomocy nauczyciela zaobserwowaliśmy przypadki delegowania ich do zadań niezwiązanych z opieką nad uczniem ze SPE, np. pomocy w sekretariacie lub sprzątanía. Zjawiskiem utrudniającym pracę nauczycieli współorganizujących jest przypisywanie im zastępstw w innych klasach i dyżurów na przerwach. Sporym wyzwaniem jest wsparcie na zajęciach z języków obcych, o ile nauczyciel wspomagający lub pomoc nauczyciela nie zna danego języka.
17. Ważnym wątkiem dla naszych rozmówców była kwestia ujawniania wobec innych uczniów, do którego dziecka „przypisany” jest nauczyciel, asystent lub pomoc. Argumentem za nieujawnianiem była ochrona dziecka przed stygmatyzacją, ułatwienie mu integracji z rówieśnikami i podniesienie samodzielności. Na ogół nauczyciele, asystenci i pomoce nie ograniczają wsparcia do jednego ucznia. Kwestia ujawniania budziła sporo emocji i wyraźnie sposób komunikowania klasie roli nauczyciela współorganizującego, asystenta lub pomocy nauczyciela jest obszarem, w którym szkoły potrzebują wsparcia.
18. Jakość współpracy nauczycieli współorganizujących, asystentów i pomocy nauczyciela z nauczycielami wiodącymi jest bardzo różna. Najlepiej oceniana jest współpraca z nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej, choć i tu mamy przykład funkcjonowania „obok” siebie, bez wzajemnej komunikacji. Nauczyciele współorganizujący, asystenci, czy pomoc nagminnie nie są wprowadzani w sposób planowy do grona pracowników; nie ma systemowych rozwiązań, ani praktyk opisujących zaplanowane zasady wdrożenia, ustalenia zakresów i podziału zadań. Nauczyciele i osoby wspierające uczniów SPE są zdani w tym zakresie na własną inicjatywę i intuicję. Przedstawiciele trzech grup wskazują, że poza czynnikami charakterologicznymi na jakość współpracy z nauczycielami wiodącymi wpływa ich wiedza na temat pedagogiki specjalnej (ściślej rzecz biorąc: specyfiki uczenia się uczniów ze SPE) oraz wcześniejsze doświadczenia pracy z nauczycielem współorganizującym

i/lub pomocą nauczyciela w indywidualnej karierze nauczyciela wiodącego oraz kulturze organizacyjnej szkoły. W momencie zatrudnienia nauczyciela współorganizującego, asystenta lub pomocy nauczyciela warto zająć się przeszkoleniem pracowników szkoły z zakresu zadań i odpowiedzialności nowych pracowników. Brakuje ponadto opisu metodologii pracy nauczyciela współorganizującego oraz jego współpracy z nauczycielem wiodącym.

19. Jakkolwiek zdecydowana większość nauczycieli współorganizujących korzystnie ocenia swoje warunki pracy, powtarzają się wskazania na zbyt niskie wynagrodzenie, w szczególności brak dodatków analogicznych do tych, które otrzymują nauczyciele ze szkół specjalnych. Pomoce nauczyciela podkreślają wyzwania związane z ośmiogodzinną, obciążającą fizycznie i psychicznie pracą za wynagrodzenie identyczne jak w przypadku pracowników technicznych. Asystenci z kolei, jako zatrudnieni w ramach projektu, zwracali uwagę na brak perspektyw pracy po zakończeniu ASPE (jest to też ważka kwestia z uwagi na dobro uczniów, z którymi pracują).
20. Trzy grupy różnią się znacząco w kwestii doskonalenia:
 - a. Dla nauczycieli współorganizujących jest ono immanentnym elementem pracy, kluczowym w sytuacji, kiedy w klasie pojawia się niepełnosprawność, z którą nauczyciel nie miał wcześniej doświadczeń. Problemem są koszty kursów i szkoleń, szczególnie dla nauczycieli współorganizujących, od których oczekuje się ciągłego doskonalenia. Dofinansowanie pokrywa jedynie część, a reszta stanowi istotną kwotę wobec niewielkich dochodów.
 - b. Dla asystentów podstawą jest nauka w trakcie pracy z dzieckiem, z wykorzystaniem pomocy szkolnych specjalistów, doskonalenie prowadzone w ramach projektu ASPE oraz samokształcenie.
 - c. Z kolei dla pomocy nauczyciela doskonalenie jest tematem praktycznie nieistniejącym. Dyrektorzy, co do zasady, nie obejmują szkoleniem tej grupy w ramach WDN. Tylko jedna z naszych rozmówczyń przeszła szkolenie do pracy z dzieckiem ze SPE w szkole, generalnie dominuje nauka przez praktykę i – rzadkie – próby samokształcenia.
21. Praca oraz kwalifikacje nauczycieli współorganizujących, asystentów i pomocy nauczyciela jest wysoko oceniana przez wszystkich interesariuszy. Efektywność zależy przede wszystkim od jakości współpracy z nauczycielem wiodącym. Mniejsze efekty są też obserwowane w przypadku uczniów wysokofunkcjonujących i przy małej liczbie godzin w danej klasie.

Rekomendacje Rzecznika Praw Obywatelskich

1. Systemowe uregulowanie stanowiska asystenta ucznia ze SPE

W związku z rosnącym odsetkiem uczniów ze SPE w szkołach konieczne jest uregulowanie w przepisach prawa dotyczących organizacji systemu oświaty stanowiska asystenta ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, podobnie jak ma to miejsce w przypadku nauczyciela współorganizującego proces kształcenia i pomocy nauczyciela. Asystent jako osoba przypisana uczniowi ze SPE, której zadania polegać będą zarówno na pomocy w szkole, jak i aktywnościach okołoszkolnych, wypełni lukę, która aktualnie istnieje, biorąc pod uwagę kompetencje i zadania nauczyciela współorganizującego i pomocy nauczyciela. Stworzenie takiego stanowiska jest również istotne z tego względu, że projektowane akty prawne dotyczące asystencji osobistej, skupiające się na osobach w wieku aktywności zawodowej, co do zasady nie gwarantują objęcia dzieci i uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wsparciem asystenta.

2. Dostosowanie zajęć wychowania fizycznego do potrzeb uczniów ze SPE

Konieczne jest stworzenie oferty zajęć wychowania fizycznego dla uczniów z niepełnosprawnościami, w tym uczniów w spektrum autyzmu. Brak sprzętu i zajęć, które uczeń mógłby realizować, ogranicza uczniom ze szczególnymi potrzebami prawo do nauki, stawiając ich w gorszym położeniu w stosunku do pozostałych uczniów.

3. Podejmowanie działań antydyskryminacyjnych w szkołach

Konieczne jest zwiększanie świadomości i włączanie uczniów ze SPE w życie szkoły, w tym umożliwienie im udziału w wycieczkach, imprezach i innych aktywnościach wspólnie z rówieśnikami. Należy wdrażać właściwe procedury określające sposób działania w przypadku wystąpienia dyskryminacji i działania prewencyjne adresowane do całej społeczności szkolnej, w tym pracowników szkół i uczniów.

4. Poprawa dostępności diagnozy w poradni psychologiczno-pedagogicznej

Konieczne jest skrócenie czasu oczekiwania na diagnozę w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Pracownicy poradni powinni również korzystać z możliwości obserwacji dziecka w szkole, aby diagnoza była rzetelna, a zalecenia odpowiadające dziecku i możliwe do zrealizowania przez daną placówkę.

5. Rezygnacja z klas, w których odsetek uczniów z orzeczeniami jest wysoki

Należy wprowadzić mechanizm, który zapobiegnie tworzeniu klas z bardzo dużym odsetkiem uczniów z orzeczeniami. Z uwagi na niską dostępność specjalistów, w takich klasach trudno o wysokiej jakości edukację włączającą. Modelowym rozwiązaniem byłoby takie konstruowanie składu osobowego klas, aby w każdym oddziale było maksymalnie kilkoro uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

6. Zapewnienie dostępności architektonicznej

Należy sukcesywnie eliminować bariery architektoniczne w budynkach szkół i placówek oświatowych, kierując się zasadami uniwersalnego projektowania i racjonalnego dostosowania, polegającego na wprowadzeniu wszelkich koniecznych adaptacji i modyfikacji, niepociągających za sobą nieproporcjonalnych i niepotrzebnych utrudnień, które to adaptacje i modyfikacje są niezbędne w określonych przypadkach dla zapewnienia osobom ze SPE realizacji ich prawa do nauki. W przypadku uczniów nieneurotypowych pożądane jest stworzenie specjalnych miejsc do wyciszenia.

7. Zapewnienie opieki w czasie dowozu

Mimo że przepisy nakładają na gminy obowiązek zapewnienia dziecku z niepełnosprawnością transportu i opieki w drodze do i ze szkoły, gminy często nie zapewniają uczniom właściwej opieki w czasie transportu. Niekiedy funkcję opiekuna pełni kierowca. Ze względu na bezpieczeństwo dzieci, niezbędnym jest zapewnienie wykwalifikowanego opiekuna lub opiekunów w zależności od liczby dzieci i ich szczególnych potrzeb.

8. Włączenie pomocy nauczyciela i asystenta ucznia ze SPE w prace zespołu dokonującego wielospecjalistycznej oceny funkcjonowania ucznia

W wielospecjalistycznej ocenie poziomu funkcjonowania ucznia należy brać pod uwagę wiedzę i doświadczenie pomocy nauczyciela oraz asystenta ucznia. Te osoby zazwyczaj nie są dopuszczane do dokumentacji ucznia, mimo że niekiedy spędzają z nim najwięcej czasu.

9. W programach nauczania nauczycieli powinny znaleźć się zagadnienia dotyczące uczniów ze SPE

Kwestie dotyczące pracy z uczniem ze SPE powinny znaleźć się w programach nauczania na kierunkach pedagogicznych. W związku ze wzrostem liczby orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego (i innych) należy założyć, że większość nauczycieli na swojej drodze zawodowej będzie miała styczność z uczniem ze SPE i powinna być przygotowana na wyzwania związane z pracą z takim uczniem.

10. Szkolenia dla pracowników szkół

W momencie zatrudnienia nauczyciela współorganizującego, asystenta lub pomocy nauczyciela należy zadbać o przeszkolenie pracowników szkoły z zakresu zadań i odpowiedzialności nowych pracowników. Brakuje opisu metodologii pracy nauczyciela współorganizującego oraz jego współpracy z nauczycielem wiodącym, w związku z czym pożądanym jest opracowanie tego rodzaju dokumentu.

11. Wsparcie nauczycieli pracujących z uczniem niepełnosprawnym

Należy zapewnić system wsparcia nauczycieli pracujących z uczniami z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych, tak aby umożliwić efektywne kształcenie każdego dziecka. Szkolenia nauczycieli powinny obejmować wiedzę na temat indywidualnych potrzeb dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wykorzystania właściwych sposobów i form komunikacji oraz alternatywnych metod nauczania. Każdy nauczyciel powinien mieć zapewniony swobodny dostęp do materiałów pomocniczych i informacji na temat różnych rodzajów niepełnosprawności.

12. Współpraca z rodzicami uczniów z niepełnosprawnością

Na każdym etapie edukacyjnym dyrekcja szkoły lub placówki oświatowej oraz nauczyciele pracujący z dzieckiem powinni współpracować z rodzicami ucznia. Należy zapewnić realną możliwość wyboru szkoły przez rodziców ucznia ze SPE oraz na bieżąco konsultować sposób i formy kształcenia ich dziecka. Należy całkowicie wyeliminować przypadki nacisku na rodziców w sprawie wyboru lub zmiany szkoły, w której kształci się ich dziecko. W szczególnych przypadkach (sytuacje konfliktowe) wskazane jest korzystanie z instytucji mediacji w celu wypracowania najlepszej możliwej drogi współpracy uwzględniającej zasadę priorytetu dobra dziecka.

13. Uelastycznienie systemu wsparcia uczniów z niepełnosprawnością

Należy uelastyczyć system wsparcia uczniów z niepełnosprawnością. Tam, gdzie to jest możliwe należy odstąpić od wymagania przedstawienia orzeczenia potwierdzającego niepełnosprawność lub specjalne potrzeby edukacyjne. Dotyczy to wszystkich etapów edukacji uczniów z niepełnosprawnościami. Przepisy pozwalające na dostosowanie egzaminów zewnętrznych powinny uwzględniać indywidualne potrzeby uczniów i umożliwiać zastosowanie rozwiązań niestandardowych.

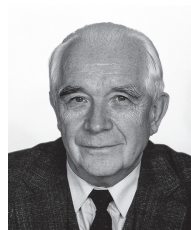
Poczet Rzeczników



Ewa Łętowska
1987–1992



Tadeusz Zieliński
1992–1996



Adam Zieliński
1996–2000



Andrzej Zoll
2000–2006



Janusz Kochanowski
2006–2010



Irena Lipowicz
2010–2015



Adam Bodnar
2015–2021



Marcin Wiącek
od 2021



Od 11 kwietnia do 20 lipca 2010 r. oraz od 16 do 22 lipca 2021 r. obowiązki Rzecznika Praw Obywatelskich pełnił **Zastępca RPO Stanisław Trociuk**

15 lipca 1987 r. Sejm uchwalił ustawę o Rzeczniku Praw Obywatelskich
1 stycznia 1988 r. Rzecznik Praw Obywatelskich rozpoczął działalność

Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich
al. Solidarności 77, 00-090 Warszawa
bip.brpo.gov.pl
Infolinia Obywatelska 800 676 676