

MARTA UBERMAN I ALEKSANDRA MACH

Uniwersytet Rzeszowski

## KOMPETENCJE NAUCZYCIELA EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ W SZKOLE OGÓLNODOSTĘPNEJ W PRACY Z DZIECKIEM Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ

**Abstrakt:** Autorki podejmują problematykę poczucia własnych kompetencji zawodowych w pracy z dziećmi z niepełnosprawnością u nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w szkołach ogólnodostępnych. Przedstawiają wyniki badań przeprowadzonych wśród wspomnianej grupy w zakresie kompetencji prakseologicznych, komunikacyjnych, kreatywnych, współdziałania oraz informatycznych. Edukacja włączająca wciąż stanowi wyzwanie nie tylko dla społeczności szkół ogólnodostępnych, ale także dla szkolnictwa wyższego, odpowiedzialnego za kształcenie nauczycieli w różnych typach szkół. Z perspektywy ucznia z niepełnosprawnością, który często musi podejmować dodatkowy wysiłek w procesie uczenia się, początek edukacji i pierwsze związane z nią doświadczenia nabierają szczególnego znaczenia.

**Słowa kluczowe:** kompetencje zawodowe, nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, uczeń z niepełnosprawnością, szkoła ogólnodostępna.

### WPROWADZENIE

Początek edukacji szkolnej jest jednym z tych momentów w życiu, które zapamiętuje się na długie lata. Studiując biografie wybitnych naukowców, artystów czy społeczników, dostrzega się szerokie spektrum emocji wywoływanych obrazem szkoły jako instytucji oferującej, najprościej rzecz ujmując, zainteresowanie lub nudę, zaciekawienie lub rutynę, odwagę do stawiania pytań i dociekania lub strach, a czasem po prostu możliwość przebywania z innymi. Wystarczy odnieść się do doświadczeń własnych i najbliższego otoczenia, by zauważyć tę różnorodność. Zrozumiałe jest, iż są one uwikłane w kwestie ideowe, ale także zależą od kontekstu

(np. miejsca i czasu). Niemniej jednak najistotniejszy wpływ na postrzeganie szkoły wywiera nauczyciel – z tej racji, że to on kieruje nauczaniem, wyznacza jego kierunki, w dużym stopniu wpływa na atmosferę w klasie, wreszcie może odegrać znaczącą rolę w rozwijaniu zainteresowań i pasji.

Piotr Fronczewski, znany aktor polskiej sceny teatralnej i filmowej, wspominając czasy spędzone w szkole podstawowej, powiedział:

uwielbiałem tę szkołę, pamiętam, że pierwszego dnia w pierwszej klasie po prostu chciałem tam zostać. Normalnie po rozpoczęciu roku szkolnego nie chciałem wracać do domu. Tak mi się podobało. Wszystko mnie tam zachwycało – worki, fartuszki, cała ta otoczka przynależności do jakiegoś poważniejszego niż dotąd świata. Przede wszystkim jednak byłem oczarowany wychowawczynią. [...] to była fantastyczna osoba, ciepła, serdeczna – wspaniały, jeszcze przedwojenny nauczyciel (Fronczewski, Mastalerz 2015, s. 39–40).

W literaturze naukowej z zakresu pedagogiki, a zwłaszcza pedeutologii, rozważania o nauczycielu przybierają różne formy. Nieustannie jednak podejmowana jest dyskusja dotycząca cech profesjonalnego nauczyciela i czynników decydujących o stawianiu się nim. W pedagogice specjalnej temat ten również wydaje się wciąż aktualny. Nie jest on szczególnie nowatorski, lecz ze względu na przeobrażenia życia społecznego kontynuowanie dyskursu o profesjonalizmie w tym zawodzie wciąż odnajduje swoje uzasadnienie. Już Maria Grzegorzewska (1959, s. 15, 22, 37) profesjonalizm widziała nie tylko w przygotowaniu zawodowym i uzyskaniu odpowiedniego wykształcenia, ale przede wszystkim w człowieczeństwie. Podkreślała m.in. znaczenie tzw. wartości wewnętrznych nauczyciela w jego pracy, bogactwa duchowego, troski o każde dziecko czy też poczucia odpowiedzialności za wyniki pracy (zob. Mach 2012a, s. 83–84).

Powracając do początku prezentowanych tu refleksji, warto zapytać o nauczyciela profesjonalistę edukacji wczesnoszkolnej. Pytanie to ma istotne znaczenie, gdyż poza oczywistymi zadaniami każdego nauczyciela, niezależnie od typu szkoły, w której naucza, pedagog edukacji wczesnoszkolnej ma jeszcze inną misję. To przede wszystkim odkrycie potencjału dziecka w różnych obszarach jego funkcjonowania, stworzenie warunków sprzyjających rozwojowi, a tym samym niezaprzaszczenie możliwości psychofizycznych i edukacyjnych ucznia. Pierwsze lata spędzone w szkole niekoniecznie muszą przesądzać o tym, jaki będzie stosunek młodego człowieka do tej instytucji albo do samego procesu kształcenia na późniejszym jego etapie. Niemniej jednak to w początkowym okresie nauki istnieje niebываła szansa zachęcenia uczniów do poznawania świata, ale i, niestety, zagrożenie skutecznego stłamszenia ich ciekawości poznawczej. Słusznie zatem

podkreśla się, iż nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej powinien posiadać specyficzne predyspozycje, które pozwolą mu na efektywną pracę z dzieckiem, a więc ze szczególnie „wymagającym” uczniem.

Wiele miejsca w refleksji teoretycznej zajmuje zagadnienie kompetencji nauczyciela, z reguły rozumianych jako

umiejętności uprawniające do wykonywania zawodu nauczyciela, na które składają się k. ogólne – poziom wiedzy ogólnej, k. zawodowe – związane z organizacją i kierowaniem procesem nauczania-uczenia się oraz kształtowaniem charakterów i postaw uczniowskich, oraz k. moralno-etyczne (Kupisiewicz 2013, s. 157).

Prezentowane wyjaśnienie tego terminu uwzględnia typologię kompetencji. Przed odwołaniem się do klasyfikacji należy jednak zauważyć, iż badacze tegoż zagadnienia nawiązują do samego pojęcia kompetencji. Niektórzy z nich odnoszą się do propozycji Hugh’a O. Jenkinsa (za: Szkolak 2011, s. 91), który traktuje je jako zdolność i gotowość do wykonywania zadań na określonym poziomie. Kompetencja bywa też rozumiana „jako pewna charakterystyka jednostki, obejmująca zakres wiedzy, umiejętności i odpowiedzialności, które pozwalają jej skutecznie realizować określone zadania, a także jako pewna potencjalność, dyspozycja osoby (Czerepaniak-Walczak, za: Czaja-Chudyba 2010, s. 93).

Anna Szkolak (2011, s. 92–93), nawiązując do rozważań Henryki Kwiatkowskiej, zauważa sprzeczność między optymalnym zbiorem kompetencji zawodowych a istotą pracy nauczyciela. Tłumaczy to czynnikami wcześniej już sygnalizowanymi, a mianowicie: zmieniającymi się w szybkim tempie warunkami pracy i zmianami w otoczeniu społecznym, rozwojem nauki, niepowtarzalnością sytuacji edukacyjnych i komunikacyjnym charakterem pracy pedagogicznej. W konkluzji stwierdza, iż nauczyciel działa w dynamicznej rzeczywistości, trudno mu zatem przewidzieć problemy czy zadania, z jakimi będzie się musiał zmierzyć. Analogiczne konkluzje przedstawia Marta Wrońska (2012, s. 167–168), zwracając uwagę na konieczność ciągłego doskonalenia kompetencji zawodowych nauczyciela, ale też na ich różnorodność i wspomnianą już dynamiczność. Omawiając typologię tychże kompetencji, autorka przywołuje m.in. propozycję Stanisława Dylaka, który wyróżnia:

1) kompetencje bazowe, pozwalające nauczycielowi na porozumienie się z dziećmi, młodzieżą i współpracownikami; 2) kompetencje konieczne, bez których nauczyciel nie mógłby pracować konstruktywnie (należą do nich kompetencje interpretacyjne, autokreacyjne oraz realizacyjne); 3) kompetencje pożądane, które mogą, lecz nie muszą znajdować się w profilu zawodowym danego

nauczyciela (należą do nich zainteresowania i umiejętności związane np. z muzyką, sportem, sztuką itp.) (za: Wrońska 2012, s. 167–168).

Kompetencje zawodowe nauczyciela nie mogą być zatem sprowadzane tylko i wyłącznie do uzyskanych kwalifikacji zawodowych (formalnych). Zdaniem Joanny Cieślukowskiej (2007, s. 215) o nabytych kompetencjach nauczycielskich świadczy postawa aktywnego działania i rozwiązywania problemów.

Zdzisław Ratajek (za: Szkolak 2011, s. 94), odnosząc się do struktury kwalifikacji nauczyciela edukacji początkowej, zwraca uwagę na dwa podstawowe obszary wiedzy i kompetencji. Pierwszy z nich wiąże się z podmiotowymi wartościami uczestników procesu kształcenia oraz ze sposobami i warunkami ich edukacyjnego kontaktu. Są to tzw. kompetencje psychologiczno-pedagogiczne. Natomiast drugi obszar, związany z treściami kształcenia (językowymi, matematycznymi, przyrodniczymi, społecznymi, estetycznymi, technicznymi), obejmuje kompetencje merytoryczne. Podobnie charakteryzuje sylwetkę nauczyciela edukacji elementarnej Olga Zamecka-Zalas (2010), twierdząc iż powinien być osobą wszechstronną, bo prowadzi zajęcia z wielu obszarów edukacyjnych. Ponadto pełni funkcję animatora procesu edukacyjnego, dlatego musi być człowiekiem twórczym, pełnym inicjatywy i otwartym na podejmowanie wyzwań współczesnego świata.

W tym miejscu warto zapytać, czy uczeń z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych stanowi wyzwanie dla nauczyciela. Czy hasła edukacji włączającej na tyle przeniknęły do rzeczywistości szkół, że w zasadzie pojęcie „wyzwania” nabiera zbyt górnolotnego wydźwięku, gdyż sprowadza się dzisiaj do powszechnej sytuacji, na którą jest przygotowany każdy nauczyciel?

Integracyjny system kształcenia osób z niepełnosprawnością w Polsce nie jest zupełnie nowym zjawiskiem. Wystarczy wspomnieć idee Aleksandra Hulka (1977, s. 492), który wyjaśniał m.in., iż

integracyjny system kształcenia i wychowania polega na maksymalnym włączaniu dzieci i młodzieży z odchyleniami od normy do zwykłych szkół i innych placówek oświatowych, umożliwiając im – w miarę możliwości – wzrastanie w gronie zdrowych rówieśników. Jednostkom zaś przebywającym w zakładach opiekuńczych stara się zapewnić jak najczęstsze kontakty z zewnętrznym środowiskiem społecznym.

Podkreślał, że najkorzystniejszy dla dzieci i młodzieży z odchyleniami od normy jest taki system kształcenia i wychowywania, który pozwala na zaspokojenie ich różnorodnych potrzeb (Hulek 1977, s. 495). Zdaniem Hulka nie należy posyłać upośledzonych uczniów do szkół zwykłych, w których nie ma odpowiednich warunków.

Jednocześnie jednak w dalszej części swych rozważań badacz zauważa, że każda zwykła klasa, szkoła bądź placówka powinna być gotowa na przyjęcie tej grupy uczniów. Opisując warunki integracji, uwzględnia jako jeden z czynników kwestię przygotowania nauczycieli. Studiując chociażby ten wątek i porównując go ze współczesną literaturą, a nawet obowiązującymi aktami prawnymi regulującymi system kształcenia osób z niepełnosprawnością w Polsce, nietrudno zrozumieć, dlaczego Hulka uważa się za prekursora idei integracji w Polsce. Już w latach 70., odnosząc się m.in. do zagranicznych rozwiązań, podkreślał konieczność rozumienia i zaspokajania potrzeb dziecka z niepełnosprawnością przez wychowawcę klasy i każdego nauczyciela pracującego z takim uczniem. Uwypuklił znaczenie w procesie integracji nauczycieli-specjalistów odbywających konsultacje w danej szkole. Wspominał o zakresie współpracy między szkołami specjalnymi i ogólnodostępnymi. Nie pominął też zagadnienia dotyczącego wykształcenia nauczyciela-konsultanta, reedukatora (w Polsce pedagoga szkolnego), który powinien posiadać wykształcenie ogólne i pedagogiczne specjalne, z ukierunkowaniem na pomoc dziecku dotkniętemu danym upośledzeniem (Hulek, 1977, s. 501–503). Janina Wyczęsany (2002, s. 91) również twierdzi, że osoba wychowawcy i jego postawy wobec uczniów są najistotniejszymi narzędziami wywierania wpływu na uczniów. Podobnie Aniela Korzon (2008), która zwraca uwagę na kluczową rolę nauczyciela w procesie integracji. Według badaczki od postaw i kompetencji pedagogów zależy będzie sytuacja ucznia z niepełnosprawnością w szkole masowej. Słusznie zauważa, że przekonanie nauczyciela do wartości wspólnego uczenia się dzieci z niepełnosprawnością i pełnosprawnych warunkuje jego postawy prointegracyjne.

Jak już wspomniano, odwołując się m.in. do rozważań Hulka, efektywność pracy z uczniem z niepełnosprawnością wymaga zapewnienia wsparcia samym nauczycielom, zwłaszcza szkół ogólnodostępnych. Staje się to możliwe w dużej mierze dzięki współpracy ze specjalistami. Niestety, ten obszar szkolnej rzeczywistości nie zawsze napawa optymizmem. Okazuje się, że nawet w szkolnictwie integracyjnym, a więc z założenia przygotowanym do zapewnienia jak najbardziej optymalnych warunków realizacji procesu kształcenia, w którym uczestniczy uczeń z niepełnosprawnością, obserwuje się spore trudności. Krystyna Baranowicz (2011, s. 188) wskazuje na problemy nauczycieli pracujących w klasie integracyjnej i, co istotne, nie wynikają one tylko i wyłącznie ze zróżnicowania uczniów, ale z konieczności pracy w parze z drugim pedagogiem. Jej zdaniem nauczyciele w Polsce nie są przygotowani do współpracy, częściej pracują odrębnie aniżeli wspólnie. W wątpliwość podaje tym bardziej efektywność kształcenia dzieci z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej. Obawy Baranowicz wynikają m.in. z: obowiązującego prawa, które nie gwarantuje specjalistów w klasach ogólnodostępnych; braku wiedzy nauczycieli o specyfice niepełnosprawności uczniów, ale

też z sytuacji w danej grupie (zdarzają się np. nieprzychylnie postawy nauczycieli wobec uczniów z niepełnosprawnością).

Badania Zenona Gajdzicy (2001) nad sytuacją dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w szkole ogólnodostępnej – przeprowadzone wśród 128 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej z terenu województwa śląskiego – wykazały, że znaczna część nauczycieli czuła się niedostatecznie przygotowana do pracy z tą grupą uczniów. Nieliczni podnosili kompetencje zawodowe, np. przez studia podyplomowe w zakresie kształcenia osób z niepełnosprawnością. Co ciekawe, najbardziej pozytywnie postrzegało swoje kompetencje w kształceniu wspomnianej grupy uczniów grono nauczycieli, którzy nie ukończyli żadnych kursów doszkalających i nie znali ani jednej pozycji bibliograficznej z zakresu oligofrenopedagogiki.

Z kolei badania Krystyny Barłóg (2008) nad wspomaganiami rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w różnych formach edukacji wczesnoszkolnej objęły również obszar kompetencji nauczycieli. I tak, nauczyciele szkół ogólnodostępnych ocenili swoje kompetencje zdecydowanie niżej w porównaniu do nauczycieli szkół specjalnych i integracyjnych. Najczęściej w ocenie własnego przygotowania wybierali kategorie „umiarkowanie zadowolające” i „wysoko zadowolające”, a jedynie co piąty badany wskazywał „niezadowolające”.

Warunki kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w poszczególnych typach szkół (specjalnych, integracyjnych, ogólnodostępnych) to jeden z szerzej zakrojonych wątków badawczych Grzegorza Szumskiego i Anny Firkowskiej-Mankiewicz (2010). Wyniki badań przeprowadzonych w 2008 roku wykazały, że prawie 1/3 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej klas ogólnodostępnych deklaruje posiadanie specjalistycznego przygotowania do pracy z uczniami mającymi specjalne potrzeby. Jak zaznaczają autorzy badań, uzyskane wskaźniki świadczą, że szkoły ogólnodostępne nie są całkowicie pozbawione merytorycznego wsparcia, jeśli chodzi o pracę ze wspomnianą grupą uczniów. Przypuszczają, że wynika to z woluntaryzmu nauczycieli bądź z celowej polityki dyrektorów szkół. Wykazano również, że badani na ogół korzystali z literatury z zakresu pedagogiki specjalnej. W większości współpracowali ze specjalistami, traktując to jako cenne źródło wsparcia. Nauczyciele klas ogólnodostępnych konsultowali się ze specjalistami z poradni psychologiczno-pedagogicznych najczęściej, zaś nauczyciele szkół specjalnych – najrzadziej. Jak można przypuszczać, z konsultacji z pedagogami specjalnymi zatrudnionymi w tej samej placówce oświatowej najczęściej korzystali nauczyciele ze szkół specjalnych, najrzadziej zaś nauczyciele ze szkół ogólnodostępnych. Uczniowie z niepełnosprawnością objęci byli pozalekcyjną pomocą specjalną. Najślabszy dostęp do tej formy wsparcia odnotowano w szkołach ogólnodostępnych, chociaż – jak twierdzą badacze – w ostatnich latach obserwuje się większe zainteresowanie pomocą pozalekcyjną. Podkreślono

również tendencję do indywidualizowania metod nauczania uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Prezentowane badania nie potwierdziły powszechnej opinii dotyczącej znaczenia pozytywnych nastawień nauczycieli wobec integracji dla zapewnienia uczniom z niepełnosprawnością odpowiednich warunków kształcenia, a także przekonania o dobrej atmosferze panującej w placówkach specjalnych. Klasy specjalne okazały się bardziej podzielone niż integracyjne i ogólnodostępne, zaś uczniowie mniej koleżeńscy i sympatyczni. Atmosferę w klasach integracyjnych oceniono jako gorszą aniżeli w klasach ogólnodostępnych. Badacze zaznaczają jednak konieczność wzięcia pod uwagę faktu, iż określano tę atmosferę na podstawie opinii nauczycieli.

Interesujący obraz sytuacji szkolnej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w małych szkołach przedstawił w swoich badaniach Janusz Kirenko (2015). Przeprowadził je wśród nauczycielek głównie ze szkół podstawowych, ale też gimnazjalnych, z terenu województwa lubelskiego. Badania wykazały, że większość uczniów ze wskazanej grupy objęta była nauczaniem indywidualnym. Tylko w jednej szkole część z nich uczęszczała na niektóre zajęcia do klasy. Opinie nauczycielek dotyczące edukacji włączającej okazały się zróżnicowane i, jak zaznacza autor badań, dość stereotypowe, ujawniające powierzchowną znajomość tejże problematyki. Ten sam wniosek dotyczy wiedzy badanych w zakresie funkcjonowania uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Świadczą o tym wypowiedzi na temat możliwości nauki tej grupy dzieci i młodzieży razem z uczniami pełnosprawnymi. Najogólniej rzecz ujmując, można powiedzieć, że nauczycielki nie miały zdania w omawianej kwestii albo nie widziały takiej możliwości. Zróżnicowane wypowiedzi otrzymano na temat przygotowania badanych do pracy z uczniami z niepełnosprawnością: od poczucia pełnego profesjonalizmu do poczucia dyskomfortu i braku odpowiednich kwalifikacji. Większość nauczycielek nie potrafiła lub nie była w stanie ocenić efektywności nauczania i wychowania uczniów z niepełnosprawnością. Zaobserwowano też znikomą wiedzę badanych o relacjach rówieśniczych między uczniami z niepełnosprawnością a uczniami pełnosprawnymi. Zdecydowana większość nauczycielek podkreśliła brak jakiegokolwiek pomocy w zakresie edukacji dzieci z niepełnosprawnością.

## BADANIA WŁASNE

Przedmiotem badań o charakterze diagnostycznym było poczucie kompetencji zawodowych do pracy z uczniem z niepełnosprawnością u nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w szkołach ogólnodostępnych. Cel badań stanowiło ustalenie poziomu oceny tychże kompetencji w opinii wspomnianej grupy nauczycieli.

Przyjęto klasyfikację kompetencji zawodowych opisanych przez Anielę Korzon (2008, s. 52–54), uwzględniających przygotowanie metodyczne i merytoryczne nauczyciela do kształcenia i wychowania ucznia z niepełnosprawnością. Zostały one wyróżnione przez MEN w standardach kompetencji zawodowych. Zbadano kompetencje: prakseologiczne, komunikacyjne, kreatywne, współdziałania, informatyczne. Zrezygnowano z eksploracji kompetencji moralnych, które w przyszłości będą przedmiotem odrębnej procedury badawczej. Biorąc pod uwagę zadania, przed jakimi staje szkoła ogólnodostępna, nie tylko w zakresie edukacji włączającej, ale również szerszego spektrum organizowania i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w badaniach starano się ustalić także możliwości szkół w zakresie udzielania wsparcia.

Wykorzystano *Skalę poczucia własnych kompetencji w pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniem z niepełnosprawnością*<sup>1</sup> skonstruowaną na użytek prowadzonych badań oraz technikę ankiety<sup>2</sup> pozwalającą zobrazować sytuację nauczyciela w szkole (w klasie) ogólnodostępnej w kontekście zapewnienia pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom, którzy jej potrzebują. Badania przeprowadzone w kwietniu 2015 roku objęły 19 szkół z terenu województwa podkarpackiego

<sup>1</sup> Skala jest konstrukcją własną opracowaną przez Aleksandrę Mach. Zawiera 43 twierdzenia odnoszące się do kategorii poszczególnych kompetencji: prakseologicznych, komunikacyjnych, kreatywnych, współdziałania oraz informatycznych. Zadanie badanego nauczyciela polegało na ocenie poszczególnych twierdzeń w sześciostopniowej skali (bardzo nisko, nisko, raczej nisko, raczej wysoko, wysoko, bardzo wysoko). Jak zauważają Anna I. Brzezińska i Jerzy M. Brzeziński (2011, s. 312), skale o parzystej liczbie kategorii powodują zanikanie tzw. kategorii środkowej, która może być szczególnie często używana przez osoby niepewne swej oceny. Zebrany materiał poddano analizie ilościowej, której istotą polegała na przypisaniu poszczególnym ocenom wartości liczbowej – bardzo nisko = 1 pkt, bardzo wysoko = 6 pkt. Badany mógł uzyskać maksymalnie 258 pkt, minimalnie – 43 pkt. Oceny poziomu kompetencji grupy nauczycieli dokonano przez wyznaczenie trzech poziomów: niskiego; przeciętnego i wysokiego. Wartości graniczne przedziałów określono, wykorzystując średnią oraz odchylenie standardowe. Niski poziom kompetencji w pracy z uczniem z niepełnosprawnością prezentowali nauczyciele, którzy uzyskali w badaniu od 43 pkt do 153 pkt, poziom przeciętny – od 154 pkt do 213 pkt, natomiast wysoki – od 214 pkt do 258 pkt. Poziom niski oznacza, że badani nauczyciele charakteryzują się brakiem wiedzy i umiejętności niezbędnych do podjęcia pracy z uczniem z niepełnosprawnością uczęszczającym do szkoły ogólnodostępnej; poziom przeciętny oznacza, że nauczyciele prezentują wiedzę i umiejętności, które wymagają uzupełnienia i nie stanowią gwarancji efektywnej pracy z uczniem z niepełnosprawnością; poziom wysoki oznacza, że wiedza i umiejętności umożliwiają nauczycielowi podejmowanie skutecznych działań dydaktyczno-wychowawczych i rewalidacyjnych w pracy z uczniem z niepełnosprawnością.

<sup>2</sup> *Kwestionariusz kompetencji nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej do pracy dydaktyczno-wychowawczej i rewalidacyjnej* opracowany przez grupę seminaryjną pod kierunkiem Aleksandry Mach. Tworzy go 37 pytań w zdecydowanej większości zaopatrzonych w kafeterie (z wyjątkiem dwóch pytań otwartych). Sześć pytań wraz z kafeteriami zaczerpnięto z *Kwestionariusza badającego rewalidacyjne wartości metody ośrodków pracy przygotowany i opracowany przez dr Grażynę Tkaczyk* (zob. Tkaczyk 2003, s. 356) i po zmodyfikowaniu włączono je do badań własnych. W *Kwestionariuszu kompetencji...* są to pytania: 30, 31, 32, 34, 35, 37.

i 1 z województwa lubelskiego. Uczestniczyły w nich 103 osoby: 102 kobiety i 1 mężczyzna. Większość respondentów miała już znaczne doświadczenie zawodowe: blisko 38% badanych pracowało w zawodzie od 20 do 30 lat, zaś 23% – powyżej 30 lat. Aż 60% badanych stanowili dydaktycy, którzy legitymowali się stopniem nauczyciela dyplomowanego, a nieco ponad 17% – nauczyciele mianowani. Zdecydowana większość, bo 56% nauczycieli pracowała w szkołach wiejskich, natomiast co trzeci badany był zatrudniony w miastach liczących do 20 tys. mieszkańców.

#### WYNIKI BADAŃ: POCZUCIE WŁASNYCH KOMPETENCJI ZAWODOWYCH BADANYCH NAUCZYCIELI

Uzyskany przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej globalny wynik poczucia własnych kompetencji zawodowych w pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością wskazuje, że 75% badanych ocenia swoje przygotowanie jako przeciętne. Nauczyciele mają więc pełną świadomość faktu, że ich wiedza i umiejętności są niewystarczające do podejmowania efektywnej pracy z niepełnosprawnym uczniem. Do niskiego poziomu kompetencji, poczucia braku wiedzy i umiejętności umożliwiających pracę pedagogiczną z uczniem z niepełnosprawnością przyznało się 10% nauczycieli. Jedynie 15% badanych w sposób zdecydowany oceniło swoje kompetencje jako wystarczające do podejmowania skutecznej pracy dydaktyczno-wychowawczej i rewalidacyjnej z uczniem z niepełnosprawnością uczęszczającym do szkoły ogólnodostępnej.

Szczegółowa analiza uzyskanych wyników wykazała, że najwyżej ocenione zostały **kompetencje prakseologiczne** – 44% badanych nauczycieli określiło je jako wysokie, a 42% jako przeciętne. Nauczyciele zatem nie mają większych trudności z interpretacją diagnozy specjalistycznej zawartej np. w orzeczeniach czy opiniach wystawianych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Dobrze oceniają swoje umiejętności w zakresie identyfikowania trudności rozwojowych i edukacyjnych dziecka z niepełnosprawnością czy przestrzegania zasad pracy rewalidacyjnej. Radzą sobie z analizowaniem mocnych i słabych stron ucznia z niepełnosprawnością. Ta umiejętność stanowi pierwszy czynnik umożliwiający nauczycielowi efektywne planowanie działań edukacyjnych i rewalidacyjnych wobec dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Odpowiedzi udzielone przez grupę wykazały, że nauczyciele dostosowują program nauczania do potrzeb i możliwości uczniów z niepełnosprawnością, którzy tego wymagają. Nie widzą problemów w tworzeniu lub dostosowywaniu pomocy dydaktycznych. Określają specjalne potrzeby edukacyjne i przygotowują otoczenie do ich zaspokajania. Z reguły przewidują

skutki wdrażanych przez siebie działań dydaktyczno-wychowawczych, monitorują osiągnięcia ucznia z niepełnosprawnością i opiniują efektywność udzielanego mu wsparcia. Raczej nisko oceniają przygotowanie do stosowania niestandardowych metod pracy z uczniem z niepełnosprawnością (np. języka migowego, pisma Braille'a, alternatywnych metody komunikacji) oraz umiejętność projektowania twórczych integralnych jednostek tematycznych z wykorzystaniem rozwiązań dydaktyki specjalnej. Większość nauczycieli prezentuje gotowość do pracy z uczniem z niepełnosprawnością.

**Kompetencje komunikacyjne** przejawiają się w skuteczności zachowań językowych w procesach i sytuacjach edukacyjnych (Denek 1998, s. 215). Badani nauczyciele kompetencje te oceniają u siebie jako przeciętne (75%). Bardzo dobrze wypowiadają się na temat umiejętności dostosowania artykulacji do możliwości percepcyjnych ucznia z niepełnosprawnością. Nie wszyscy jednak czują się w pełni przygotowani do rozwijania sprawności językowej, inicjowania sytuacji dydaktyczno-wychowawczych usprawniających zdolności komunikacyjne ucznia z niepełnosprawnością i modyfikowania przekazu językowego do możliwości poznawczych dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Tylko 14% badanych wysoko ocenia własne kompetencje w tym obszarze.

W zakresie **kompetencji kreatywnych** również zdecydowana większość nauczycieli deklaruje poczucie przeciętnego przygotowania (80%). Badani najslabiej oceniają siebie w kategorii wprowadzania niestandardowych działań podczas zajęć edukacyjnych w klasie, w której funkcjonuje uczeń z niepełnosprawnością. Lepiej oceniają umiejętność rozwijania różnych form aktywności artystycznej dziecka z niepełnosprawnością oraz uczenie samodzielności w myśleniu tej grupy uczniów. Radzą sobie z diagnozowaniem twórczych dyspozycji dzieci z niepełnosprawnością i rozwijaniem ich kreatywności. W większości nie są to jednak oceny świadczące o pewności radzenia sobie z tymi zadaniami.

Zapewnienie optymalnych warunków edukacyjnych uczniowi z niepełnosprawnością, zwłaszcza w szkole ogólnodostępnej, wymaga od nauczyciela podejmowania skutecznych działań, czyli takich, które będą opierały się na specjalistycznym wsparciu nie tylko ucznia, ale i samego dydaktyka. Zobowiązuje również do stworzenia przestrzeni dialogu z rodzicami o potencjale ucznia, jego możliwościach psychofizycznych oraz edukacyjnych, ale i ograniczeniach wynikających z niepełnosprawności. W związku z tym niezmiernie istotne wydają się **kompetencje współdziałania** – bez nich niemożliwa byłaby efektywna rewalidacja. Uzyskane wyniki dowodzą, że większość badanych nauczycieli nie odczuwa posiadania dużych kompetencji współdziałania. Poziom wysoki w kwestionariuszu wskazało 18% nauczycieli, zaś poziom przeciętny – 69%. Nauczyciele nisko oceniają współpracę z innymi nauczycielami i specjalistami oraz odczuwają niewielką potrzebę konsultacji ze

specjalistami dotyczącej zaspokajania potrzeb edukacyjnych i rozwojowych ucznia z niepełnosprawnością. Mimo to wysoko oceniają stosowanie w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej zaleceń od profesjonalistów do pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością. Być może ma to związek z wymogami stawianymi przez akty prawne obligujące szkołę, by stosowała się do zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. Te zaś są formułowane najczęściej przez psychologów i pedagogów wchodzących w skład zespołów orzekających, które działają w strukturach poradni psychologiczno-pedagogicznych. Dobrze oceniają też swoją współpracę z rodzicami dziecka. Nie do końca są pewni własnych kompetencji w zakresie wskazywania rodzaju dodatkowych zajęć (form pomocy psychologiczno-pedagogicznej) dostosowanych do potrzeb ucznia. Ta ostatnia konkluzja w zasadzie nie budzi zdziwienia, zważywszy na to, że interpretacja zapisu w stosownych aktach prawnych bywała różna, niejednoznaczna nie tylko dla dyrektorów szkół, ale też dla przedstawicieli organów nadzorujących (por. Mach 2012b).

**Kompetencje informatyczne** to sprawne korzystanie z nowoczesnych źródeł informacji (Denek 1998, s. 217), umiejętność posługiwania się nowymi technologiami informatycznymi, ale też znajomość obsługi i zdolność do wykorzystania pomocy technicznych ułatwiających uczniom z niepełnosprawnością funkcjonowanie w środowisku szkolnym, domowym oraz w wielu sytuacjach życia codziennego (por. Korzon 2008, s. 53–54). Analizując kolejne kategorie składające się na kompetencje informatyczne, trzeba zaznaczyć, że badani nauczyciele uzyskali średnio 13 pkt na 24 możliwe. Ten rodzaj kompetencji, podobnie jak pozostałe, oceniony został przez większość respondentów jako przeciętny (70%). Jedyne 15% nauczycieli oceniło go wysoko i tyle samo nisko. Badani wykorzystują nowe technologie informatyczne w pracy edukacyjnej z uczniem z niepełnosprawnością i tę umiejętność ocenili dość wysoko. Natomiast niższą wartość wskazali w twierdzeniach świadczących o znajomości zasad działania i obsługi czy wykorzystania urządzeń wspomagających funkcjonowanie osób z uszkodzeniem słuchu lub wzroku.

## KOMPETENCJE BADANYCH NAUCZYCIELI W KONTEKŚCIE RZECZYWISTOŚCI SZKOLNEJ

Analiza wyników uzyskanych na podstawie *Kwestionariusza kompetencji nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej do pracy dydaktyczno-wychowawczej i rewalidacyjnej* wykazała, iż badani nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej mają doświadczenia nie tylko w pracy z uczniami z niepełnosprawnością, ale też z dziećmi przejawiającymi różne zaburzenia rozwojowe. Wskazane przez badanych kategorie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi świadczą o konieczności podejmowania przez

nauczycieli szerokiego spektrum działań edukacyjnych, a nawet terapeutycznych. Ponad połowa (54%) nauczycieli zetknęła się w swojej pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i około 37% z dziećmi z niepełnosprawnością ruchową. Badani w kwestionariuszu wymienili także uczniów z autyzmem (32%) i z zaburzeniami komunikacji językowej (34%). Niektórzy z nauczycieli mieli w swoich oddziałach klasowych uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym (17%), a także uczniów z niepełnosprawnością słuchową (niesłyszący – 11%, słabosłyszący – 22%) i wzrokową (niewidomi – 10%, słabowidzący – 26%). Blisko 14% nauczycieli zasygnalizowało doświadczenia zawodowe w pracy z uczniami z niepełnosprawnością sprzężoną. Należy zauważyć, iż ponad połowa badanych (60%) w tej części kwestionariusza wymieniła uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Nauczyciele dość często wskazywali też na uczniów z zaniedbaniami środowiskowymi (56%), niepowodzeniami edukacyjnymi (49%), zespołem nadpobudliwości psychoruchowej (41%). Zwrócili uwagę także na dzieci z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego (21%). Niestety, szczególnie uzdolnionych uczniów dostrzegło niecałe 40% badanych.

Zapewnienie odpowiednich form pomocy psychologiczno-pedagogicznej i dostosowanie oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych nauczyciela do potrzeb i możliwości uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinny opierać się na zaleceniach formułowanych na podstawie diagnozy przeprowadzonej przez specjalistów. W Polsce, o czym już wspomniano, najczęściej korzysta się z pomocy specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznych, którzy po przeprowadzonej procedurze diagnostycznej sporządzają dokumenty w postaci orzeczenia lub opinii. Część badanych nauczycieli przyznała, że w ich oddziałach klasowych są (lub byli) uczniowie posiadający orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego (35%), indywidualnego nauczania (16,5%) oraz opinię o potrzebie wczesnego wspomagania rozwoju (14%). Natomiast 27% nauczycieli spotkało się z opiniami o dostosowaniu wymagań edukacyjnych do indywidualnych możliwości ucznia ze względu na obniżony rozwój intelektualny. Prawie połowa badanych (48%) poinformowała o opiniach dotyczących potrzeby objęcia pomocą psychologiczno-pedagogiczną ucznia w szkole. Inne dokumenty, o których wspomnieli nauczyciele w kwestionariuszu, to opinie o odroczeniu obowiązku szkolnego (11%) czy dostosowaniu wymagań edukacyjnych ze względu na chorobę przewlekłą (10%). Opinie świadczące o występowaniu specyficznych trudności w uczeniu się wskazało 30% badanych. Prezentowane wyniki potwierdzają, iż w klasach edukacji wczesnoszkolnej są uczniowie potrzebujący specjalistycznego wsparcia. Niektórzy z nich wymagają dostosowania szeroko rozumianych wymagań edukacyjnych.

Zastanawiający jest rozkład wyników obrazujący opinie nauczycieli na temat rodzaju szkoły zapewniającej, ich zdaniem, optymalne warunki rozwoju uczniowi z niepełnosprawnością. Tylko czterech nauczycieli uważa, że szkoła ogólnodostępna stwarza takie możliwości. Niewiele więcej respondentów opowiedziało się za szkołą ogólnodostępną z oddziałami specjalnymi. Pozostałe kategorie nie wykazują większego zróżnicowania, tzn. ponad 20% odpowiedzi uzyskała szkoła specjalna, trochę więcej szkoła integracyjna i niecałe 30% szkoła ogólnodostępna z oddziałami integracyjnymi. Wprawdzie ponad połowa badanych stwierdziła, że zawsze jest to kwestia indywidualna, niemniej jednak bardzo niski wynik szkół ogólnodostępnych budzi zdziwienie. Jak go zestawić z przeciętnymi wynikami poczucia własnych kompetencji zawodowych czy z deklarowaną gotowością do pracy z uczniami z niepełnosprawnością? Na ile odrzucenie szkół ogólnodostępnych przez badanych nauczycieli jest spowodowane świadomością niepełnej wiedzy czy niewystarczających umiejętności w postępowaniu ze wspomnianą grupą uczniów, a na ile jest to kwestia braku akceptacji ucznia z niepełnosprawnością? Powodzenie integracji uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych w dużym stopniu zależy od postawy nauczyciela. Niestety, kolejne dane potwierdzają wysuwane przypuszczenia. Badani pedagodzy uważają, że czynnikami decydującymi o powodzeniu integracji uczniów z niepełnosprawnością i pełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych decydują rodzaj i stopień niepełnosprawności (72%), ale też postawa nauczyciela podczas lekcji i w różnych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych (71%). Nauczyciele twierdzą także, iż ważne są postawy dzieci pełnosprawnych wobec rówieśników i postawy rodziców dzieci pełnosprawnych, a oprócz tego, choć w nieco mniejszym stopniu, postawy rodziców dzieci z niepełnosprawnością. Ponad połowa badanych upatruje w specjalistycznej wiedzy nauczyciela dotyczącej specyfiki pracy z dzieckiem z daną niepełnosprawnością ważnego czynnika wpływającego na powodzenie integracji. Niepokojącym sygnałem jest zdecydowanie mniejsza liczba badanych, która dostrzega znaczenie akceptacji własnej niepełnosprawności przez dziecko. Dążenie do samoakceptacji, poczucia własnej wartości to jeden z istotniejszych obszarów rewalidacji, którego nie można pomijać. Badani nie dostrzegają też większej roli specjalistów wspierających integrację w środowisku szkolnym.

Skoro większość nauczycieli stwierdziła, że rodzaj niepełnosprawności ma znaczenie w powodzeniu integracji, interesująca może być ich opinia na temat tego czynnika w realizacji procesu edukacyjnego. Okazuje się, że nauczyciele nie czują się pewni w pracy z uczniami z niepełnosprawnością. Jedynie czterech badanych nie uważa, by jakkolwiek niepełnosprawność ucznia stwarzała im trudności w jego nauczaniu i wychowaniu. Największe wyzwanie dla badanych stanowią uczniowie niewidomi (73%) i niesłyszący (62%), a także uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym (50%). Przeciętne

wyniki uzyskane w obszarze kompetencji prakseologicznych korespondują ze wskazaniami dotyczącymi oceny najtrudniejszych działań metodycznych w pracy z uczniem z niepełnosprawnością (żadna z podanych kategorii nie została wskazana przez większość badanych). Blisko połowa respondentów obawia się prowadzenia zajęć edukacyjnych na dwóch poziomach. Ponad 30% badanych dostrzega trudności w tworzeniu indywidualnych programów edukacyjnych i niewiele mniej – w opracowaniu oddzielnego programu nauczania (o ile zachodzi taka potrzeba). Niektórzy nauczyciele (27%) uważają ocenianie ucznia z niepełnosprawnością za zadanie stwarzające problemy. Najczęściej dokonują oni oceny wspomnianej grupy uczniów na podstawie obserwacji (90%), najrzadziej uciekają się do kontroli pośredniej (34%). Większość uważa, że dobrze sobie radzi z dostosowaniem programu nauczania do potrzeb i możliwości edukacyjnych ucznia, potrafi konstruować specjalne środki dydaktyczne, a przede wszystkim dostosowuje metody nauczania i pomoce dydaktyczne.

Dalsza analiza uzyskanych wyników pokazuje, iż nauczyciele, o ile ich zdaniem umieją dobrać typowe pomoce dydaktyczne, o tyle nie znają specyficznych pomocy rehabilitacyjnych i oprzyrządowania ani pomocy dydaktycznych i środków technicznych potrzebnych uczniom z niepełnosprawnością (np. kubarytmów, maszyn i tabliczek brajlowskich, modeli sześciopunktów, kostek do nauki pisma Braille'a, a nawet uchwytów ani nakładek ułatwiających pisanie uczniom z zaburzeniami motoryki). Otrzymane wskaźniki obrazują też preferowane przez nauczycieli środki dydaktyczne: 70% badanych stosuje te o charakterze naturalnym, jednakże nieco bardziej popularne okazują się środki obrazowe (obrazy na tablicach, ilustracje luzem, ilustracje w podręcznikach i fotografie) wykorzystywane przez 76% nauczycieli. Badani wymieniają także środki audiowizualne (62%), słowne (57%) oraz modelowe (55%). Dlatego też nasuwają się obawy, nie tylko w kontekście ucznia z niepełnosprawnością (zwłaszcza intelektualną, wzrokową), czy głównego kryterium doboru pomocy dydaktycznych nie stanowi łatwość i szybkość pozyskania. Oczywiście kryterium to nie ma samo w sobie charakteru pejoratywnego. Pewne wątpliwości mogą pojawić się w sytuacji, gdy nie są uwzględniane inne czynniki warunkujące efektywny proces kształcenia (dostosowanie środków do wieku dziecka i jego możliwości poznawczych, racjonalna kolejność prezentowanych pomocy itp.). Z analizy wyników dotyczących metod najczęściej stosowanych podczas zajęć edukacyjnych wyłania się raczej klasyczne ujęcie. Większość nauczycieli bazuje na: zajęciach praktycznych (84%), grach dydaktycznych (79%), pracy z książką (76%), pokazie (75%), pogadance (70%). Metody czynnościowe uwzględnia jedynie 54% respondentów.

Dla połowy badanych spore wyzwanie stanowi dostosowanie tempa lekcji do możliwości ucznia, a także kreowanie sytuacji stwarzających komfort

psychofizyczny tak dla dziecka z niepełnosprawnością, jak i dla pozostałych rówieśników. Trudności sprawia np. powierzenie adekwatnego zadania uczniowi wykazującemu pobudzenie czy nadmierną aktywność psychoruchową (41%). Dla prawie 35% badanych sprawdzianem bywa pełnienie dodatkowych obowiązków związanych z opieką nad dzieckiem z niepełnosprawnością, np. pomoc w toalecie, pilnowanie godzin posiłku, ale też, jak zaznaczył jeden z nauczycieli, mierzenie poziomu cukru i podawanie domięśniowo insuliny dziecku z czynną cukrzycą.

Większość respondentów dostrzega trudności w spełnianiu zaspokajaniu potrzeb swoich uczniów, chociaż ocena skali tych potrzeb jest niejednolita – niektóre uznawane są za niewielkie, a inne za bardzo duże. Utrudnienia dotyczą przede wszystkim kwestii: liczebności zespołów klasowych, współpracy ze specjalistami spoza szkoły, czasu dla ucznia z niepełnosprawnością. Tego ostatniego brakuje, co wynika z konieczności realizacji programu nauczania ze wszystkimi uczniami, nie ma więc możliwości dodatkowej pracy indywidualnej z niepełnosprawnym dzieckiem.

Istotnym zadaniem nauczycieli i specjalistów zajmujących się uczniami, którzy posiadają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, jest tworzenie indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych, tzw. IPET-ów. W szkołach specjalnych programy te nie są nowością, inaczej niż w szkołach ogólnodostępnych, które dopiero od kilku lat mają obowiązek przygotowywania takich programów. IPET zawiera informacje nie tylko o mocnych i słabych stronach ucznia (diagnozę pozytywną, diagnozę negatywną), ale także o: celach edukacyjnych, celach terapeutycznych, sposobach dostosowania wymagań edukacyjnych, formach pomocy psychologiczno-pedagogicznej, zakresie zajęć rewalidacyjnych i in. Jak już zauważono, sporej grupie badanych nauczycieli tworzenie tego programu sprawia trudności. Ponad połowa nauczycieli (64%) uważa jednak, że IPET to ważny dokument pozwalający przeanalizować potrzeby rozwojowe i edukacyjne ucznia oraz umożliwiającą adekwatne zaplanowanie działań wspierających (56%). Jedynie 12% pedagogów sądzi, iż dokument ten nie wpływa na podejmowanie działań wobec ucznia. Sygnalizowane problemy w konstruowaniu IPET-ów mogą sugerować, iż nie zawsze programy te są poprawnie budowane. Badani wskazują, że przy pracy nad IPET-em korzystają z diagnozy zawartej w orzeczeniu wydanym przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną (93%), z własnych obserwacji dziecka (91%) oraz z informacji uzyskanych od rodziców (79%). Niecała połowa nauczycieli posilkuje się diagnozą specjalisty. Niemniej jednak bez profesjonalnego wsparcia pedagoga specjalnego, psychologa czy logopedy, kluczowe założenia programu mogą być faktycznie wprowadzone do swego rodzaju dydaktyzmu albo nieprzydatnych ogólników. Główny problem nietrafnych, tzn. nieefektywnych programów, które z założenia mają wspierać rozwój ucznia, tkwi w niewłaściwej diagnozie. Optymistycznie brzmią

deklaracje badanych o dokonywanym przez nich doborze metod postępowania diagnostycznego wobec ucznia z niepełnosprawnością. Prawie wszyscy nauczyciele wskazali na diagnozowanie wiadomości i umiejętności szkolnych, a w dalszej kolejności na diagnozowanie zainteresowań (78%) i uzdolnień (72%).

Spora grupa nauczycieli (73%) zadeklarowała możliwość diagnozowania gotowości szkolnej dziecka z niepełnosprawnością, jego środowiska rodzinnego (75%), przyczyn niepowodzeń edukacyjnych (62%). Połowa badanych wymieniła też inne metody diagnozowania ucznia z niepełnosprawnością, którymi może posłużyć się nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, a mianowicie ocenę funkcji percepcyjno-motorycznych i lateralizacji. Wielu nauczycieli nie uczestniczyło w wielospecjalistycznej ocenie ucznia, bo uważa, że jest to zadanie ekspertów albo że w szkole nie jest ona wymagana. Ponownie nasuwa się ta sama refleksja. Jeśli wachlarz umiejętności diagnostycznych jest tak szeroki, a wiele zadań podejmowanych w procesie dydaktyczno-wychowawczym czy nawet rewalidacyjnym ocenianych jest najczęściej przeciętnie, to dlaczego badani nie traktują klas ogólnodostępnych jako środowiska sprzyjającego rozwojowi ucznia z niepełnosprawnością? Umiejętność rozpoznawania mocnych stron niepełnosprawnego dziecka, a więc przeprowadzenia tzw. diagnozy pozytywnej, jest jednym z warunków pozwalających na określanie kierunków oddziaływań rewalidacyjnych. Wydaje się, że taka diagnoza dla nauczyciela szkoły ogólnodostępnej bywa problematycznym zadaniem, w szczególności jeśli ma dotyczyć uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Badani twierdzą, że radzą sobie z tym. Niektórzy podali przykłady mocnych stron uczniów z niepełnosprawnością, jednak z reguły dotyczą one wiedzy i umiejętności z zakresu realizowanych treści nauczania (np. pisanie, czytanie, prace plastyczne, tabliczka mnożenia, ortografia). Jedna z badanych osób zwróciła uwagę na chęć dziecka do zdobywania nowych umiejętności. A zatem prawie żaden z badanych nauczycieli nie potrafił wskazać mocnych stron uczniów, które nie byłyby związane z treściami programowymi, lecz z aktywnością pozaszkolną, tj. wynikających z potencjału sfery osobowościowej bądź społecznej. Potwierdza to dalsza analiza uzyskanych wyników w zakresie sposobów rewalidacji. Dynamizowanie sprowadza się najczęściej do gier i zabaw dydaktycznych (88%).

Ważne zadania w zakresie diagnozy, prowadzenia zajęć rewalidacyjnych, ale też wspierania nauczycieli w planowaniu i prowadzeniu działań edukacyjnych, wykonują specjaliści. Okazuje się, że badani dostrzegają potrzebę współpracy z ekspertami, wśród których znajdują się głównie logopedzi, pedagodzy, terapeuti, psycholodzy, pedagodzy specjaliści. Niektórzy wskazują też lekarzy pediatrów. Respondenci najczęściej współpracują z pedagogiem szkolnym, innym nauczycielem albo rodzicami. Odpowiedzi te nie budzą większego zdziwienia, gdy analizie poddana zostanie dostępność wsparcia specjalistów. Jedynie 28% nauczycieli ma

możliwość współpracy z ekspertami na miejscu, aż 82% badanych musi samodzielnie udać się do specjalisty lub korzystać z jego porad drogą korespondencyjną. Wsparcie fachowców wydaje się istotne również ze względu na zapewnienie komfortu psychicznego nauczycielom, którzy mogą odczuwać obawy związane z codziennymi obowiązkami zawodowymi. Ponad połowa nauczycieli (55,34%) boi się nieprzewidywanych zachowań dziecka z niepełnosprawnością, których nie będzie w stanie zrozumieć. Część badanych (23%) przyznała, że obawia się nieodpowiedniej reakcji lub niewłaściwego zachowania w stosunku do ucznia z niepełnosprawnością. Natomiast 45,63% respondentów stwierdziło, że czuje niepokój wynikający z niezajomości stosowania metod lub technik specjalistycznych podczas zajęć edukacyjnych, ale też z sytuacji, w której nie są w stanie zrealizować treści programowych (25%). Niektórym (28%) towarzyszą obawy rodziców uczniów pełnosprawnych, że nauczyciel nie wywiąże się z obowiązków wobec ich dzieci z powodu nadmiernej koncentracji na uczniach z niepełnosprawnością. Z kolei 25% nauczycieli boi się niezadowolonych rodziców dzieci niepełnosprawnych z efektów nauki gorszych niż oczekiwane. Jedynie ośmiu nauczycieli nie odczuwa żadnych obaw związanych z pracą z uczniem niepełnosprawnym.

W większości zawodów polegających na bezpośredniej styczności z drugim człowiekiem docenia się doświadczenie, a więc kompetencje nabyte dzięki wieloletniej praktyce. Profesjonaliście zawsze jednak towarzyszyć będzie poczucie konieczności pogłębiania wiedzy, jej aktualizowania, ale też nabywania nowych umiejętności. Zdecydowana większość badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej korzysta z form samokształcenia i doskonalenia zawodowego. Analizując obszar form samokształcenia, można dostrzec, że najbardziej popularne jest czytelnictwo (73%), a niewiele rzadziej praktykowane – korzystanie z zasobów sieci internetowej (63%). Ponad połowa badanych (64%) należy do zespołu samokształceniowego. Wynik ten może budzić zaniepokojenie, gdyż oznacza, że około 40% nauczycieli nie ma okazji albo nie dostrzega potrzeby współpracy, wymiany doświadczeń z przedstawicielami własnej profesji. Połowa badanych uczestniczy w konsultacjach ze specjalistami z poradni psychologiczno-pedagogicznych. Biorąc pod uwagę nie tylko względy merytoryczne, ale też dostępność i łatwość organizacji tego rodzaju samokształcenia, jakim są hospitacje wzorcowych zajęć, należy stwierdzić, że w prezentowanych badaniach osiągnęły dość niski wskaźnik (21%). Niestety, taki sam wynik dotyczy konsultacji z nauczycielami ze szkół specjalnych. Ten rodzaj wsparcia stwarza doskonałą okazję do uczenia się pracy edukacyjnej i rewalidacyjnej z dziećmi z niepełnosprawnością bezpośrednio od specjalistów. Nieodzowną pomocą wydaje się konfrontacja warsztatu pracy nauczycieli, np. możliwości poznania środków edukacyjno-terapeutycznych, narzędzi diagnostycznych, w tym oceniających postępy ucznia, różnorodnych programów (nauczania, rewalidacyjnych,

IPET-u). Najbardziej popularne formy doskonalenia zawodowego w badanej grupie nauczycieli to: warsztaty szkoleniowe, warsztaty metodyczne i konferencje szkoleniowe. Bierze w nich udział mniej więcej połowa nauczycieli. Są to krótsze formy dokształcania, najczęściej kilkugodzinne, ukierunkowane z reguły na szczegółowe zagadnienia. Formy wymagające poświęcenia większej liczby godzin są mniej popularne. Prawdopodobnie oprócz konieczności większego zaangażowania czasowego, znaczenie ma też czynnik finansowy. Studia podyplomowe ukończyło blisko 37% badanych, zaś kursy kwalifikacyjne – 30%. Kursy doskonalące okazały się mniej popularne (23%), a najmniejszym zainteresowaniem cieszyły się studia podyplomowe doskonalące, które ukończyło tylko 4 nauczycieli. Badani potwierdzili, że wiedza z zakresu pedagogiki specjalnej jest niezbędna do pracy z uczniem z niepełnosprawnością (94%). W dalszej kolejności wskazali na konieczność posiadania wiedzy z zakresu psychologii ogólnej, psychologii klinicznej i pedagogiki ogólnej. Niektórzy nauczyciele podali bardziej konkretne zakresy tematyczne, które byłyby im szczególnie przydatne (np. terapia dziecka z zespołem Aspergera, praca z dzieckiem z porażeniem mózgowym). Wynika to zapewne z bezpośrednich doświadczeń pedagogów z daną grupą uczniów.

Oceniając własną skuteczność w pracy z niepełnosprawnym uczniem, nauczyciele postrzegali ją najczęściej jako wysoką (42%) oraz średnią (37%). Jedynie 10 osób oceniło ją jako bardzo wysoką, a 6 osób jako niską. Otrzymane wskaźniki korespondują z wynikami uzyskanymi w skali badającej poczucie kompetencji nauczycieli.

## PODSUMOWANIE

Wyniki badań nad oceną własnych kompetencji zawodowych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej stanowią podstawę do sformułowania kilku wniosków, które są zgodne z ustaleniami innych badaczy (por. Gajdzica 2001; Barłóg 2008; Korzon 2008; Szumski 2010; Firkowska-Mankiewicz 2010; Kirenko 2015). Po pierwsze, nie ma już chyba wątpliwości, iż uczeń z niepełnosprawnością jest coraz częściej uczniem szkoły ogólnodostępnej. Po drugie, nauczyciel szkoły ogólnodostępnej musi być przygotowany do pracy z uczniem z niepełnosprawnością. Zakres tego przygotowania wymaga jeszcze dyskusji, a w związku z niesłabnącym nurtem edukacji włączającej kwestie systemu kształcenia nauczycieli wydają się wciąż otwarte. Zaprezentowane tutaj badania wykazują, że szkoły ogólnodostępne próbują odpowiadać na potrzeby uczniów z niepełnosprawnością. Nauczyciele podejmują się wykonywania zadań wpisujących się w obszar działań dydaktyczno-wychowawczych i rewalidacyjnych, z reguły oceniając, że wywiązują się z tego przeciętnie. Trudno jednak wymagać od tej grupy nauczycieli kompetencji, które przypisać

należałoby specjalistom, w tym pedagogom specjalnym. Badani przyznają, że zdarzają się sytuacje, którym niełatwo stawić czoła, a – jak można domniemywać na podstawie uzyskanych wyników – są skutkiem braku specjalistycznej pomocy na terenie szkoły lub przynajmniej w jej pobliżu. Wydaje się, że pewnym niedostatkiem, a raczej niewykorzystywanym kapitałem, są szkoły specjalne, które mogłyby tworzyć sieci wsparcia, m.in. dla nauczycieli. Uwzględniając zasięg zadań, obszar działalności i liczbę specjalistów, można stwierdzić, że poradnie psychologiczno-pedagogiczne nie są w stanie w pełni odpowiadać na oczekiwania szkół ogólnodostępnych. Mimo przeciętnej oceny własnych kompetencji w pracy z uczniem z niepełnosprawnością, badani nauczyciele nie traktują szkoły ogólnodostępnej jako tej najbardziej sprzyjającej rozwojowi uczniów z niepełnosprawnością. Zwracają uwagę, iż nie znają specyficznych metod ani specjalistycznych pomocy wykorzystywanych w edukacji tej grupy dzieci. Przykłady te potwierdzają z jednej strony konieczność prowadzenia dalszych badań nad przygotowaniem nauczycieli i oceną ich kompetencji, a z drugiej (praktycznej) – tworzenia wspomnianego już systemu wsparcia dla pedagogów w szkołach ogólnodostępnych.

## LITERATURA

- Baranowicz K., 2011, *Nauczyciele i ich niepełnosprawni uczniowie w szkołach ogólnodostępnych*. W: J. Bonar (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji. Oczekiwania społeczne i praktyka edukacyjna*. Łódź, Wydawnictwo UŁ.
- Barłóg K., 2008, *Wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w różnych formach edukacji wczesnoszkolnej*. Rzeszów, Wydawnictwo UR.
- Brzezińska A.I., Brzeziński J.M., 2011, *Skale szacunkowe w badaniach diagnostycznych*. W: Brzeziński J.M. (red.), *Metodologia badań społecznych. Wybór tekstów*. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Cieślukowska J., 2007, *Szkolne zadania z zakresu promocji zdrowia a ogólnopedagogiczne kompetencje nauczycieli do ich podejmowania*. W: J.A. Malinowski, A. Zandecki (red.), *Środowisko – młodzież – zdrowie. Pedagogiczne i psychologiczne wymiary zagrożeń życia i rozwoju młodzieży*. Toruń, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Czaja-Chudyba I., 2010, *O kompetencjach kreatywno-krytycznych nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej*. W: M. Klaczak (red.), *Integracja edukacyjna. Oczekiwania i rzeczywistość*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe UP.
- Denek K., 1998, *O nowy kształt edukacji*. Toruń, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Fronczewski P., Mastalerz M., 2015, *Ja, Fronczewski*. Kraków, SIW Znak.

- Gajdzica Z., 2001, *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej w zreformowanej szkole powszechnej jako organizator procesu kształcenia dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim*. W: Z. Palak (red.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Grzegorzewska M., 1959, *Listy do młodego nauczyciela*, cykl I. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Hulek A., 1977, *Integracyjny system kształcenia i wychowania*. W: A. Hulek (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kirenko J., 2015, *Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych w małej szkole*. W: R. Pęczkowski (red.), *Mała szkoła w przestrzeni edukacyjnej. Seria wydawnicza: Oblicza małej szkoły w Polsce i na świecie*, t. 1. Rzeszów, Wydawnictwo UR.
- Korzon A., 2008, *Kompetencje nauczyciela w świetle potrzeb ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkole masowej*. W: Z. Palak (red.), *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Kupisiewicz M., 2013, *Słownik pedagogiki specjalnej*. Hasło: *kompetencje nauczyciela*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mach A., 2012a, *Szkic o życiu i działalności twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej w Polsce – Marii Grzegorzewskiej*. W: K. Barłóg (red.), *W dyskursie pedagogicznym i edukacyjnym doby współczesnej*. Jarosław, Wydawnictwo PWSTE.
- Mach A., 2012b, *Aktualne tendencje wspierania dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w polskim systemie oświatowym*. W: K. Szmyd, E. Dolała, A. Śniegulska (red.), *Szkoła wobec wyzwań XXI wieku. Aplikacje edukacyjne, tradycje i kontynuacje wartości*, t. 2. Rzeszów, Wydawnictwo UR.
- Szkolak A., 2011, *Kompetencje pedagogiczne nauczycieli wczesnej edukacji – relacja z badań własnych*. W: J. Bonar (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji. Oczekiwania społeczne i praktyka edukacyjna*. Łódź, Wydawnictwo UŁ.
- Szumski G., Firkowska-Mankiewicz A. (współpraca), 2010, *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*. Warszawa, Wydawnictwo APS.
- Tkaczyk G., 2003, *Problemy uczenia się, nauczania, wychowania i rehabilitacji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w kontekście aplikacji metody ośrodków pracy*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Wrońska M., 2012, *Kultura medialna adolescentów. Studium dostępu i zastosowań*. Rzeszów, Wydawnictwo UR.
- Wyczasany J., 2002, *Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności i jej znaczenie dla funkcjonowania dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. W: J. Wyczasany, A. Mikrut (red.), *Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, „Prace Monograficzne”, nr 332. Kraków, Wydawnictwo Naukowe UP.

Zamecka-Zalas O., 2010, *Nauczyciel edukacji elementarnej wobec wyzwań edukacyjnych jutra*. W: M. Chodkowska, M. Uberman (red.), *Szkoła i jej wychowankowie. Między tradycją a wyzwaniem edukacji przyszłości*. Rzeszów, Wydawnictwo UR.

COMPETENCES OF EARLY EDUCATION TEACHERS WORKING WITH  
DISABLED CHILDREN IN GENERAL EDUCATION SETTING

**Abstract:** The authors discuss professional competences of early education teachers working with disabled children in standard schools. The results of research conducted on a group of teachers in the area of communicative, creative, information technology cooperation as well as praxeological competences are introduced. Inclusive education still constitutes a challenge not only for standard school communities but also for higher education institutions, which are responsible for educating teachers for all types of schools. From the perspective of a disabled learner, who frequently needs to make a greater effort in the process of learning, the beginning of the education process and early experiences are of crucial importance.

**Keywords:** professional competences, early education teachers, disabled learners, standard school.