

ANNA OZGA

## WYCHOWAWCY KLAS W SZKOŁACH OGÓLNODOSTĘPNYCH WOBEC RÓŻNORODNYCH POTRZEB EDUKACYJNYCH UCZNIÓW – DOŚWIADCZANE TRUDNOŚCI A ŹRÓDŁA WSPARCIA

### WPROWADZENIE

Podjęcie przez nauczyciela roli wychowawcy klasy wiąże się z obszerną listą obowiązków (Czekaj, Zarzycka, Skierska-Pięta, 2011). Należy do nich poznanie uczniów, diagnozowanie ich potrzeb, a także sytuacji szkolnej i rodzinnej (Janowski, 2002; Skałbana, 2013). Ponadto integracja zespołu klasowego, reagowanie i interweniowanie w przypadku problemów wychowawczych i sytuacji konfliktowych, realizacja z klasą programu wychowawczo-profilaktycznego. Zadaniem wychowawcy jest poinformowanie uczniów i rodziców o kryteriach ocen z zachowania z początkiem każdego roku szkolnego, a następnie ustalenie tych ocen po pierwszym i drugim semestrze nauki. W rolę tę bardzo mocno wpisana jest współpraca z rodzicami, z nauczycielami, szkolnymi specjalistami oraz z przedstawicielami różnych instytucji wspierających rozwój podopiecznych. Ważnym elementem działań wychowawcy jest prowadzenie dokumentacji, a także przedstawianie na spotkaniach rady pedagogicznej wyników pracy dydaktycznej i wychowawczej powierzonej mu grupy.

Rola wychowawcy klasy sama w sobie jest złożona i obfituje w wiele sytuacji trudnych<sup>1</sup> (Badziukiewicz, Sałasiński, 2005; Róg, 2012) – czasem nauczyciele

---

Dr ANNA OZGA – Centrum Edukacji Nauczycielskiej, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach; adres do korespondencji: ul. Żeromskiego 5, 25-369 Kielce; e-mail: [anna.ozga@ujk.edu.pl](mailto:anna.ozga@ujk.edu.pl), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8708-9671>.

<sup>1</sup> T. Tomaszewski (1975) uznaje, że sytuacja to skomplikowany układ obejmujący całokształt związków między konkretnym człowiekiem, o określonych cechach fizjologicznych i psychicznych, a otaczającym go światem. Gdy zadania (cele), czynności, warunki środowiskowe i kompetencje człowieka są zharmonizowane mówi o sytuacji normalnej, natomiast gdy naruszona jest

nie czują się do niej wystarczająco przygotowani, o wiele pewniej realizują się jako dydaktycy (Grzybowska, 1998). Wynikające z niej zadania stają się jeszcze bardziej skomplikowane w edukacji włączającej (Chrzanowska, 2019; Gajdzica, 2011; Jachimczak, 2019). Tworzenie szkoły dla wszystkich oznacza heterogeniczność zespołów klasowych. Uczniowie, rozwijający się harmonijnie, uczą się razem z dziećmi z niepełnosprawnościami, z chorobą przewlekłą, z kolegami wybitnie zdolnymi lub pochodzącymi z innej kultury czy zaniedbującego środowiska rodzinnego. Kadra pedagogiczna odpowiada na zróżnicowane potrzeby uczniów (Gajdzica, 2011; Chrzanowska, Jachimczak, 2015; Olechowska, 2016), a wychowawca ma dodatkowo obowiązek koordynowania procesu udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom w powierzonej mu grupie (Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lipca 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej). Obecność w klasie dziecka z niepełnosprawnością, które posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, wymaga utworzenia zespołu złożonego ze wszystkich nauczycieli uczących w danej klasie, szkolnych specjalistów, a także rodziców. Zespół ten, kierowany przez wychowawcę, co semestr przygotowuje wielospecjalistyczną ocenę poziomu funkcjonowania ucznia, która początkowo stanowi podstawę do utworzenia indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego, a w kolejnych semestrach jest narzędziem ewaluacji postępów dziecka (Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lipca 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym).

Rozumiejac, jak istotna jest rola i działania wychowawców na rzecz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zależność między obszarami doświadczanych przez nich trudności oraz zawodowego wsparcia uczyniono przedmiotem naukowych analiz.

---

równowaga między nimi – mówi o sytuacji trudnej. Autor ten wśród typów sytuacji trudnej wymienia: deprywację, przeciążenie, utrudnienie, konflikt, zagrożenie.

## 1. ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE PODJĘTYCH BADAŃ

W tekście zaprezentowano wybrane wyniki badań zrealizowanych w ramach projektu *Realizacja specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów drugiego etapu edukacji w województwie świętokrzyskim – zadania szkoły i rodziny*. W większości nie były one jeszcze publikowane.

W badaniach przyjęto problem badawczy: czy istnieje i jaki jest związek między oceną nasilenia trudności doświadczanych przez wychowawców a subiektywną oceną wsparcia zawodowego? Na podstawie literatury przedmiotu przyjęto, że nauczyciele realizujący specjalne potrzeby edukacyjne uczniów, a także kształcenie specjalne dla uczniów posiadających orzeczenie, doświadczają szeregu sytuacji trudnych i w związku z tym potrzebują w swojej pracy wsparcia. Przyjęto hipotezę: im większe nasilenie trudności w pracy wychowawców, tym większe jest ich zapotrzebowanie na wsparcie zawodowe. Ponadto założono, że im wyższy dostęp do zawodowego wsparcia i zadowolenie z niego, tym mniejsze będzie nasilenie trudności doświadczanych przez respondentów.

By zweryfikować tę hipotezę przeanalizowano wskazania wychowawców, dokonywane na obszernym zbiorze trudności. Wśród nich znalazły się: duża zmienność rozwiązań organizacyjno-prawnych w szkole, zbyt rozbudowany sposób dokumentowania działań, duża liczebność zespołów klasowych, niewystarczające kompetencje innych nauczycieli w zakresie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, utrudniona współpraca z rodzicami uczniów, z innymi nauczycielami, ze specjalistami na terenie szkoły (pedagog) i spoza szkoły (poradnia), duże zróżnicowanie indywidualnych potrzeb uczniów, mała przewidywalność efektów podejmowanych działań, obecność niezależnych od badanych czynników wpływających na funkcjonowanie ucznia w szkole, ograniczony czas na zajęciach na realizowanie indywidualnych potrzeb uczniów, utrudniona integracja ucznia ze SPE w zespole klasowym, sprzeczne oczekiwania ze strony rodziców uczniów i dyrektora, wielość zadań w pracy nauczyciela – wychowawcy, obawa o negatywną ocenę działań pomocowych podejmowanych wobec ucznia; wątpliwości, którego ucznia potrzeby są w danym czasie ważniejsze, poczucie osamotnienia w realizacji potrzeb uczniów; obawa, że nie sprostą się wymaganiom zawodowym, ocena pracy tylko przez pryzmat wyników uzyskanych przez uczniów a nie podejmowanego wysiłku, brak czasu na lekcji wynikający z konieczności realizacji programu dydaktycznego ze wszystkimi uczniami. Respondenci posługiwali

się pięciostopniową skalą, w której 1 – oznaczał zupełny brak trudności, a 5 – bardzo poważne trudności.

Kolejną zmienną, wyróżnioną w badaniach, jest subiektywna ocena wsparcia zawodowego. Uczestniczący w projekcie wychowawcy analizowali zapotrzebowanie na wsparcie, a także jego dostępność i efektywność. Te trzy wymiary wsparcia szacowali w kontekście udzielających go podmiotów, takich jak: pedagog szkolny, pedagog specjalny, pedagog terapeuta, psycholog szkolny oraz szkolny logopeda, inny nauczyciel, wychowawca świetlicy szkolnej, nauczyciel wspomagający, asystent nauczyciela, asystent ucznia z niepełnosprawnością, dyrektor szkoły, rodzic ucznia, pielęgniarka szkolna, a także lekarz. Rozważano również wsparcie udzielane przez profesjonalistów zatrudnionych w poradni psychologiczno-pedagogicznej, mianowicie: psychologa, pedagoga oraz logopedę. Badani posługiwali się pięciostopniową skalą, w której cyfra 1 oznaczała odpowiednio – brak potrzeby, dostępności, efektywności wsparcia; natomiast cyfra 5 – bardzo dużą potrzebę, pełną dostępność oraz pełną efektywność wsparcia.

W badaniach sondażowych z wykorzystaniem ankiety on-line uczestniczyło 79 wychowawców klas szkół podstawowych z 39 szkół ogólnodostępnych z województwa świętokrzyskiego. Wśród badanych było 69 kobiet i 10 mężczyzn. Zdecydowana większość respondentów to nauczyciele dyplomowani (82%), z ponad 15-letnim stażem pracy w zawodzie nauczyciela (70%).

By odpowiedzieć na przyjęty problem badawczy, wykonano analizę korelacji nieparametrycznej rho-Spearmana. Przeanalizowano w sumie 1071 par zmiennych (po 357 dla zapotrzebowania, dostępności i efektywności wsparcia). Analiza statystyczna ujawniła zaledwie 18 istotnych statystycznie zależności ( $p < 0,05$ ) dla zapotrzebowania na wsparcie, 14 – dla jego dostępności oraz 25 – dla efektywności. W dalszej części tekstu najciekawsze z nich zostaną szczegółowo zaprezentowane.

## 2. PREZENTACJA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH

Na wstępie zostaną krótko przedstawione wyniki dotyczące subiektywnej oceny trudności oraz wsparcia w pracy wychowawców<sup>2</sup>, a dopiero w dalszej kolejności analizy korelacyjne tych dwóch zmiennych.

---

<sup>2</sup> Bardziej szczegółowe omówienie tych wyników znajduje się w pracy: K. BIDZIŃSKI, A. OZGA, M. RUTKOWSKI (2019). *Szkoła ogólnodostępna przestrzenią realizacji różnorodnych*

**Sytuacje trudne w pracy z uczniami ze SPE w opiniach wychowawców**

Badania ujawniły, jakie jest nasilenie trudności odczuwanych przez wychowawców realizujących kształcenie specjalne oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczną dla uczniów (tabela 1).

Tabela 1. Nasilenie trudności, których doświadczają wychowawcy w pracy z uczniami ze SPE

Trudności w pracy wychowawcy	M	SD
Duża zmienność rozwiązań organizacyjno-prawnych w szkole	2,88	1,18
Zbyt rozbudowany sposób dokumentowania działań	3,62	1,19
Duża liczebność zespołów klasowych	2,51	1,57
Niewystarczające kompetencje innych nauczycieli w zakresie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej	2,28	1,14
Utrudniona współpraca z rodzicami uczniów	2,49	1,10
Utrudniona współpraca z innymi nauczycielami	1,67	1,02
Utrudniona współpraca ze specjalistami na terenie szkoły (pedagog)	2,11	1,43
Utrudniona współpraca ze specjalistami spoza szkoły (poradnia)	3,08	1,23
Duże zróżnicowanie indywidualnych potrzeb uczniów	3,04	1,08
Mała przewidywalność efektów podejmowanych działań	2,82	1,07
Niezależne ode mnie czynniki wpływające na funkcjonowanie ucznia w szkole	3,20	1,10
Ograniczony czas na zajęciach na realizowanie indywidualnych potrzeb uczniów	3,43	1,26
Utrudniona integracja ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w zespole klasowym	2,32	1,04
Sprzeczne oczekiwania wobec mnie ze strony rodziców uczniów i dyrektora	2,34	1,26
Wielość zadań w pracy nauczyciela-wychowawcy	3,50	1,28
Obawa o negatywną ocenę moich działań pomocowych wobec ucznia	2,39	1,13
Wątpliwości, którego ucznia potrzeby są w danym czasie ważniejsze	2,51	1,05
Poczucie mojego osamotnienia w realizacji potrzeb uczniów	2,21	1,15
Obawa, że nie sprostam wymaganiom zawodowym	2,13	1,10
Ocena mojej pracy tylko przez pryzmat wyników uzyskanych przez moich uczniów, a nie mojego wysiłku	3,05	1,40
Brak czasu na lekcji wynikający z konieczności realizacji programu dydaktycznego ze wszystkimi uczniami	3,61	1,33

Źródło: K. BIDZIŃSKI, A. OZGA, M. RUTKOWSKI (2019). *Szkoła ogólnodostępna przestrzeń realizacji różnorodnych potrzeb edukacyjnych uczniów klas IV-VI*, s. 173-174.

Legenda: M- średnia, SD – odchylenie standardowe

*potrzeb edukacyjnych uczniów klas IV-VI. W poszukiwaniu modelu pomocy i wsparcia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Biorąc pod uwagę, że wychowawcy wykorzystywali skalę od 1 do 5, trzeba zauważyć, że nie ujawniają oni bardzo poważnych trudności w pracy z uczniami ze SPE – trudności te mają natężenie niskie i średnie. Nasilenie nieco powyżej średniej dotyczy takich trudności, jak: zbyt rozbudowany sposób dokumentowania działań, wielość zadań w pracy nauczyciela – wychowawcy, brak czasu na lekcji wynikający z konieczności realizacji programu dydaktycznego ze wszystkimi uczniami oraz ograniczony czas na zajęciach na realizowanie indywidualnych potrzeb uczniów. Stosunkowo najmniej trudności sprawia wychowawcom współpraca z innymi nauczycielami, a także szkolnymi specjalistami.

### Wsparcie zawodowe w opiniach wychowawców

W działaniach na rzecz ucznia ze SPE wychowawca nie jest sam. W myśl prawa oświatowego jest to zadanie wszystkich nauczycieli realizujących w danej klasie dydaktykę, których powinni wspierać szkolni specjaliści, a w razie potrzeby również pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznych i placówek doskonalenia nauczycieli. Ważnym zadaniem wychowawcy, budującego koalicję na rzecz dziecka ze SPE, jest też pozyskanie do wspólnych działań rodzica ucznia (Cybulska, Derewlana, Kacprzak, Pęczek, 2017).

W podjętych badaniach poproszono wychowawców o ocenę potrzeby wsparcia, a także jego dostępności i efektywności (tabela 2).

Tabela 2. Zapotrzebowanie na wsparcie od różnych podmiotów, jego dostępność oraz efektywność w ocenie wychowawców klas

Źródło wsparcia	Ocena potrzeby wsparcia (1 – brak potrzeby, 5 – bardzo duża potrzeba)		Ocena dostępności wsparcia (1 – brak dostępności, 5 – bardzo duża dostępność)		Ocena efektywności wsparcia (1 – brak efektywności, 5 – pełna efektywność)	
	M	SD	M	SD	M	SD
pedagog szkolny	4,2	1,12	3,4	1,69	3,2	1,63
pedagog specjalny	2,9	1,60	2,6	1,72	2,4	1,62
pedagog terapeuta	3,2	1,58	2,0	1,51	2,1	1,50
psycholog szkolny	3,7	1,53	1,8	1,42	1,9	1,50

logopeda szkolny	3,5	1,55	3,2	1,67	3,1	1,67
inny nauczyciel	3,6	1,31	<u>4,0</u>	1,26	<u>3,9</u>	1,27
wychowawca świetlicy szkolnej	3,1	1,56	<u>3,5</u>	1,65	<u>3,4</u>	1,63
nauczyciel wspomagający	2,1	1,55	1,6	1,29	1,7	1,40
asystent nauczyciela	1,8	1,37	1,3	0,97	1,4	1,00
asystent ucznia z niepełnosprawnością	1,9	1,51	1,5	1,22	1,5	1,28
dyrektor	4,0	1,28	<u>4,3</u>	1,12	<u>4,1</u>	1,15
rodzic ucznia	4,4	1,05	3,9	1,07	3,6	1,24
pielęgniarka szkolna	3,0	1,54	2,3	1,42	2,3	1,45
lekarz	<b>2,4</b>	1,42	1,5	0,88	1,6	1,02
psycholog z poradni p-p	<b>3,7</b>	1,36	2,7	1,34	2,6	1,37
pedagog z poradni p-p	<b>3,6</b>	1,42	2,6	1,34	2,5	1,34
logopeda z poradni p-p	2,9	1,57	2,3	1,30	2,3	1,31

Źródło: K. BIDZIŃSKI, A. OZGA, M. RUTKOWSKI (2019). *Szkoła ogólnodostępna przestrzeni realizacji różnorodnych potrzeb edukacyjnych uczniów klas IV-VI.*, s. 203.

Legenda: M – średnia; SD – odchylenie standardowe. Pogrubieniem zaznaczono obszary, dla których zapotrzebowanie na wsparcie jest wyższe od dostępności i efektywności. Podkreśleniem zaznaczono obszary, dla których zapotrzebowanie na wsparcie jest niższe od dostępności i efektywności.

Oceniając potrzebę, dostępność oraz efektywność wsparcia respondenci wykorzystywali skalę od 1 do 5. Badania wykazały, że wychowawcy zgłaszają wysokie zapotrzebowanie na wsparcie udzielane przez szkolnych specjalistów (pedagoga, psychologa, terapeutę, logopedę), rodzica ucznia, dyrektora szkoły oraz innego nauczyciela. Ponadto wskazują też na wsparcie od zewnętrznych specjalistów: zatrudnionych w poradniach psychologiczno-pedagogicznych psychologów i pedagogów. Z kolei najmniej wsparcia respondenci potrzebują od asystenta nauczyciela oraz asystenta ucznia z niepełnosprawnością – zapewne wynika to z faktu, że w klasach, w których przeprowadzano badania, nie było uczniów z niepełnosprawnościami.

Najbardziej dostępnym źródłem wsparcia – w opinii wychowawców – jest dyrektor szkoły, inny nauczyciel, wychowawca świetlicy oraz rodzic ucznia. Z kolei najtrudniej uzyskać wsparcie od nauczyciela wspomagającego,

asystenta nauczyciela, asystenta ucznia z niepełnosprawnością oraz lekarza. W nieco mniejszym nasileniu dotyczy to też specjalistów – i tych szkolnych (za wyjątkiem pedagoga szkolnego), i tych zatrudnionych w poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Wychowawcy najwyżej oceniają efektywność wsparcia, które otrzymują od dyrektora, kolegów nauczycieli oraz rodziców ucznia. Najniższe zadowolenie badani ujawnili ze wsparcia od asystenta nauczyciela, asystenta ucznia z niepełnosprawnością, nauczyciela wspomagającego. Zdecydowanie nisko ocenili również efektywność wsparcia udzielanego przez lekarza oraz psychologa szkolnego.

Największa rozbieżność między zapotrzebowaniem na wsparcie a jego dostępnością i efektywnością dotyczy szkolnego psychologa, pedagoga i terapeuty, a także specjalistów zatrudnionych w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Badania ujawniły też przypadki odwrotne – gdy dostępność i efektywność wsparcia jest wyższa niż zapotrzebowanie na nie. Dotyczy to w szczególności takich źródeł wsparcia, jak: dyrektor szkoły, inny nauczyciel i wychowawca świetlicy.

#### **Związek między nasileniem deklarowanych przez wychowawców trudności a zapotrzebowaniem na zawodowe wsparcie**

W badaniach założono, że im większego nasilenia trudności doświadczają w pracy wychowawcy, tym większe jest ich zapotrzebowanie na wsparcie zawodowe. Wykonana analiza korelacyjna w kilkunastu przypadkach ujawniła takie zależności. Okazało się, że im większą trudność stanowią częste zmiany rozwiązań organizacyjno-prawnych w szkole, tym bardziej wychowawcy potrzebują zasobów psychologa szkolnego ( $r=0,234$ ,  $p<0,04$ ). Jego pomocy oczekują, gdy doświadczają w swojej pracy wielości zadań do wykonania ( $r=0,359$ ,  $p<0,00$ ), a także w sytuacjach, gdy dostrzegają niewystarczające kompetencje w zakresie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej u innych nauczycieli ( $r=0,287$ ,  $p<0,01$ ). Z zasobów psychologa, wychowawcy chcą ponadto korzystać, gdy pojawiają się trudności we współpracy z rodzicami uczniów ( $r=0,282$ ,  $p<0,01$ ), gdy w klasie rozpoznają duże zróżnicowanie indywidualnych potrzeb uczniów ( $r=0,305$ ,  $p<0,00$ ), a także gdy brak im czasu na lekcji, by realizować treści programu dydaktycznego ze wszystkimi uczniami ( $r=0,285$ ,  $p<0,01$ ). Im więcej wychowawcy mają wątpliwości, którego ucznia potrzeby są w danym czasie ważniejsze, tym bardziej potrzebują szkolnych specjalistów: psychologa ( $r=0,292$ ,  $p<0,01$ ) i pedagoga ( $r=0,235$ ,  $p<0,04$ ). By poradzić sobie z obszerną dokumentacją



podejmowanych działań respondenci potrzebują wsparcia psychologa szkolnego ( $r=0,285$ ,  $p<0,01$ ), wychowawcy świetlicy szkolnej ( $r=0,279$ ,  $p<0,01$ ), a także psychologa z poradni psychologiczno-pedagogicznej ( $r=0,254$ ,  $p<0,02$ ). Im bardziej wychowawcy doświadczają, jak ograniczony jest czas na zajęciach na realizowanie indywidualnych potrzeb uczniów, tym bardziej oczekują wsparcia od psychologa szkolnego ( $r=0,392$ ,  $p<0,00$ ) oraz pedagoga terapeuty ( $r=0,232$ ,  $p<0,04$ ). Z kolei pomoc pedagoga szkolnego jest potrzebna respondentom szczególnie, gdy dostrzegają symptomy utrudnionej integracji ucznia ze SPE w zespole klasowym ( $r=0,240$ ,  $p<0,03$ ).

Badania ujawniły też korelacje ujemne między badanymi zmiennymi. Okazało się, że im więcej trudności występuje we współpracy wychowawców ze szkolnymi specjalistami, tym mniej wsparcia oczekują oni od psychologa z poradni psychologiczno-pedagogicznej ( $r=-0,285$ ,  $p<0,01$ ), a także od pedagoga zatrudnionego w tej instytucji ( $r=-0,282$ ,  $p<0,01$ ).

#### **Związek między nasileniem deklarowanych przez wychowawców trudności a oceną dostępności wsparcia zawodowego**

Opracowując procedurę badawczą przyjęto, że im wyżej oceniają wychowawcy możliwość otrzymania wsparcia, tym mniejsze będzie nasilenie doświadczanych przez nich trudności. Badania wykazały kilkanaście istotnych statystycznie korelacji tych zmiennych. Interesujące jest, że utrudniona współpraca ze specjalistami na terenie szkoły nie jest tak uciążliwa w pracy wychowawcy, gdy uzyskuje on wsparcie od innego nauczyciela ( $r=-0,228$ ,  $p<0,04$ ), a także od dyrektora szkoły ( $r=-0,355$ ,  $p<0,00$ ). Poza tym wsparcie otrzymywane od kolegi nauczyciela łagodzi trudności współpracy w gronie pedagogicznym ( $r=-0,384$ ,  $p<0,00$ ), a także niewystarczające kompetencje innych nauczycieli w zakresie udzielania pomocy uczniom ze SPE ( $r=-0,251$ ,  $p<0,03$ ). Dodatkowo obecność dyrektora placówki, który udziela wsparcia, wiąże się z mniejszym poczuciem osamotnienia wychowawców realizujących potrzeby uczniów ( $r=-0,227$ ,  $p<0,01$ ), a także z mniejszą obawą oceny ich pracy jedynie przez pryzmat wyników podopiecznych ( $r=-0,225$ ,  $p<0,01$ ).

Badania ujawniły też korelacje dodatnie. Ich interpretacja jest następująca: łatwiejszy dostęp do podmiotów udzielających wsparcia łączy się z większym nasileniem trudności w pracy wychowawców. I tak obecność logopedy, jako etatowego pracownika szkoły, łączy się w ocenie wychowawców z rozbudowanym sposobem dokumentowania działań ( $r=0,252$ ,  $p<0,02$ ). Krytyczne głosy nauczycieli dotyczące nadmiernej biurokratyzacji ich pracy są powszechnie znane (Bednarkowa, 2010; Ozga, 2017).

Z badań wynika, że łatwiejszy dostęp do nauczyciela wspomagającego uruchamia dużo innych zadań przypisanych nauczycielowi ( $r=0,227$ ,  $p<0,05$ ). Wynik ten potwierdza znaną tezę: praca w parze – nauczyciel wiodący i współorganizujący – wymaga kooperacji: wspólnego planowania pracy, omawiania występujących oraz potencjalnych trudności, a także poszukiwania dróg ich rozwiązania. Warto dodać, że współdziałanie to wymagająca forma pracy, potrzebuje nie tylko czasu, ale także doskonałej komunikacji, pokonywania różnicy zdań i charakterów współpracujących osób.

Z badań wynika, że obecność drugiego dorosłego w klasie, obok nauczyciela, współwystępuje z utrudnioną integracją ucznia ze SPE w zespole klasowym (nauczyciel wspomagający  $r=0,271$ ,  $p<0,01$ , asystent nauczyciela  $r=0,256$ ,  $p<0,02$ ). Literatura przedmiotu potwierdza tę prawidłowość. Czasem dziecko jest tak przywiązane do towarzyszącego mu dorosłego, że nie poszukuje w ogóle kontaktów z rówieśnikami. Innym razem towarzyszenie pedagoga specjalnego przyczynia się do wyuczonej bezradności dziecka, może też być elementem naznaczającym (zgodnie z tezą bycie widzialnym prowadzi do wykluczenia) (Ligus, 2018; Szumski, 2019).

#### **Związek między nasileniem deklarowanych przez wychowawców trudności a oceną efektywności wsparcia zawodowego**

Przystępując do badań założono, że im bardziej efektywne wsparcie zawodowe otrzymują badani, tym mniejsze natężenie trudności towarzyszy im w pracy. Analiza korelacyjna ujawniła kilkanaście ujemnych korelacji między tymi zmiennymi – najciekawsze z nich zostaną przedstawione poniżej.

Okazuje się, że im bardziej efektywna pomoc pedagoga specjalnego, tym mniejszą trudność dla wychowawcy stanowi duża zmienność rozwiązań organizacyjno-prawnych w szkole ( $r=-0,239$ ,  $p<0,03$ ), zbyt rozbudowany sposób prowadzenia dokumentacji ( $r=-0,234$ ,  $p<0,04$ ), a także mała przewidywalność efektów podejmowanych działań ( $r=-0,244$ ,  $p<0,03$ ). Praca z liczną klasą z pewnością jest dla wychowawców wyzwaniem, ale jak wykazały badania, skutecznie wspierający dyrektor, a także kolega nauczyciel nieco niwelują tę trudność ( $r=-0,236$ ,  $p<0,04$  oraz  $r=-0,249$ ,  $p<0,03$ ). Efektywne wsparcie płynące z tych źródeł jest również skuteczne w sytuacji niewystarczających kompetencji innych nauczycieli w zakresie udzielania pomocy (współczynniki korelacji wynoszą odpowiednio  $r=-0,251$ ,  $p<0,03$  oraz  $r=-0,350$ ,  $p<0,00$ ). Gdy współpraca z innymi nauczycielami układa się nie najlepiej, może pomóc życzliwy wychowawca świetlicy ( $r=-0,248$ ,  $p<0,03$ ). Z kolei utrudnienia we współpracy ze szkolnymi specjalistami niweluje wsparcie od

dyrektora ( $r=-0,285$ ,  $p<0,01$ ), a także od innego nauczyciela ( $r=-0,280$ ,  $p<0,01$ ). Zadowolenie ze wsparcia udzielanego przez rodziców okazuje się szczególnie istotne, gdy wychowawca spostrzega duże zróżnicowanie indywidualnych potrzeb uczniów ( $r=-0,259$ ,  $p<0,02$ ), a także, gdy czuje się obciążony wielością dodatkowych zadań ( $r=-0,243$ ,  $p<0,03$ ). Gdy wychowawca doświadcza poczucia osamotnienia w realizacji potrzeb uczniów, pomocny będzie nie tylko inny nauczyciel, który wykonuje podobne zadania zawodowe ( $r=-0,293$ ,  $p<0,01$ ), ale również efektywnie wspierający dyrektor ( $r=-0,235$ ,  $p<0,04$ ). Ten ostatni może też zmniejszyć obawy wychowawcy, który ma poczucie, że jego praca będzie oceniana jedynie przez pryzmat wyników uzyskanych przez uczniów ( $r=-0,241$ ,  $p<0,03$ ).

Efektywne wsparcie z zewnątrz, płynące od psychologa z poradni psychologiczno-pedagogicznej, zmniejsza nasilenie trudności wychowawcy związanych z wielością czynników wpływających na funkcjonowanie ucznia w szkole, które nie zależą od grona pedagogicznego ( $r=-0,243$ ,  $p<0,03$ ).

### **Dyskusja wyników i wnioski dla praktyki edukacyjnej**

Okazuje się, że związki między trudnościami w pracy wychowawców a zapotrzebowaniem, dostępnością i efektywnością wsparcia nie są tak liczne i klarowne, jak wstępnie zakładano. Przeanalizowano w sumie 1071 par zmiennych – po 357 dla trudności i trzech obszarów wsparcia. Istotnych statystycznie korelacji dla zapotrzebowania zanotowano jedynie 5%, dla dostępności 3,9% oraz 7% dla efektywności. Wychowawcy nie ujawniają bardzo poważnych trudności w pracy z uczniami ze SPE – mają one raczej natężenie niskie i średnie. Nasilenie nieco powyżej średniej dotyczy jedynie takich trudności, jak: zbyt rozbudowany sposób dokumentowania działań, dużo innych zadań przypisanych wychowawcy, ograniczony czas na zajęciach na realizowanie indywidualnych potrzeb uczniów, brak czasu na lekcji wynikający z konieczności realizacji programu dydaktycznego ze wszystkimi uczniami. U tych samych badanych występuje jednocześnie duże zapotrzebowanie na zawodowe wsparcie i to z wielu źródeł – od szkolnych i zewnętrznych specjalistów, dyrektora placówki, kolegi nauczyciela, wychowawcy świetlicy oraz rodzica ucznia. Poza tym w opiniach wychowawców dostępność do wsparcia, podobnie jak i jego efektywność, jest raczej niska – za wyjątkiem dyrektora, szkolnego logopedy i pedagoga, wychowawcy świetlicy oraz rodzica ucznia. Trudno o proste wyjaśnienie uzyskanych wyników. Opracowania dotyczące pracy szkoły ukazują panujące powszechnie przekonanie, że nauczyciel powinien samodzielnie radzić sobie w sytuacjach trudnych

(Janowski, 1995; Bulanda, 2008). Nauczyciel nie mówi o nich, co – według Z. Gajdzicy (2011, s. 38) – może wynikać z lęku przed ujawnianiem trudności. Podobnego zdania jest K. Bidziński (2015), który twierdzi, że przyznanie się do trudności może być zinterpretowane jako brak profesjonalizmu nauczyciela. Być może niskie oceny natężenia trudności w pracy wychowawców należy analizować w kontekście słabej dostępności i efektywności pomocy ze strony profesjonalistów – po co mówić o trudnościach, skoro szanse na specjalistyczną pomoc są niewielkie.

Poszukując związku między analizowanymi zmiennymi policzono wskaźniki korelacji. Przeanalizowano w sumie 1071 par zmiennych, z których jedynie 57 uznano za zależności istotne statystycznie. Analiza korelacyjna wykazała, że im większe nasilenie dziewięciu wyszczególnionych w badaniach trudności w pracy z uczniem ze SPE odczuwa wychowawca, tym bardziej potrzebuje pomocy ze strony psychologa szkolnego. Dla praktyki edukacyjnej oznacza to nagłą potrzebę zatrudniania w szkołach psychologów, tak by łatwo było korzystać z ich pomocy. Z Raportu NIK (2017) dotyczącego pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach wynika, że 46% szkół podstawowych w Polsce w latach 2014–2016 nie zatrudniała nie tylko psychologa, ale nie miała nawet pedagoga szkolnego. Natomiast w szkołach podstawowych, które zatrudniały specjalistów na jeden etat psychologa przypadało 2037 uczniów – a to zdecydowanie za mało w stosunku do potrzeb.

Badania wykazały, że im lepszy dostęp do wsparcia płynącego od dyrektora szkoły, tym mniejszego nasilenia trudności w trzech obszarach doświadcza wychowawca. Identyczny wynik dotyczy również źródła wsparcia, jakim jest kolega nauczyciel. Ponadto zadowolenie ze wsparcia uzyskiwanego od dyrektora niweluje część problemów aż w pięciu obszarach trudności, pomoc udzielana przez innego nauczyciela – w czterech, przez pedagoga specjalnego – w trzech, przez rodzica ucznia – w dwóch, a przez wychowawcę świetlicy – w jednym obszarze. Co to oznacza dla praktyki edukacyjnej? Dane te wskazują na potrzebę innowacyjnego zarządzania szkołą i zmianą (Fazlagić, 2003). Dyrektor szkoły, jako przywódca edukacyjny, może zarządzać szkołą jako organizacją uczącą się przez wartości, na zasadach efektywnego uczenia się dorosłych. Ponadto może być facylitatorem współpracy nauczycieli, pedagogów specjalnych, psychologów i całego personelu placówki edukacyjnej (Szumski, 2019). Troska o budowanie grona pedagogicznego oznacza rozwijanie umiejętności zespołowego uczenia się i doskonalenia, wzmacnianie gotowości i otwartości na dialog, dyskusję, współpracę, co w praktyce można realizować przez nauczycielskie społeczności

edukacyjne, spacer edukacyjny, pracę grup zadaniowych (Kapcia, Wojnarowska, 2015).

#### BIBLIOGRAFIA

- BADZIUKIEWICZ, B., SAŁASIŃSKI, M. (2005). *Vademecum wychowawcy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- BEDNARKOWA, W. (2010). *O talentach w szkole czyli 7 wspaniałych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- BIDZIŃSKI, K. (2015). Związek między oceną wsparcia zawodowego uzyskiwanego przez nauczycieli a ich opiniami na temat odczuwanych trudności w realizacji specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów. *Wychowanie na co dzień*, 6, 8-14.
- BIDZIŃSKI, K., OZGA, A., RUTKOWSKI, M. (2019). *Szkoła ogólnodostępna przestrzenią realizacji różnorodnych potrzeb edukacyjnych uczniów klas IV-VI. W poszukiwaniu modelu pomocy i wsparcia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- BULANDA, D. (2008). Bezradność nauczycieli wobec uczniów sprawiających trudności dydaktyczno-wyrównawcze. W: Z. GAJDZICA, J. ROTTERMUND, A. KLINIK A (red.), *Uczeń niepełnosprawny i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły* (s. 55-66). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- CYBULSKA, R., DEREWLANA, H., KACPRZAK, A., PĘCZEK, K., ŁASKA, B. (2017). *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji: w świetle nowych przepisów prawa oświatowego*. Warszawa: ORE.
- CHRZANOWSKA, I. (2019). *Nauczyciele o szansach i barierach edukacji włączającej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- CZEKAJ, K., ZARZYCKA, A., SKIERSKA-PIĘTA, K. (2011). *Dobre praktyki – zawód wychowawca*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas.
- FAZLAGIĆ, A.J. (2003). *Marketingowe zarządzanie szkołą*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- GAJDZICA, Z. (2011). *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- GRZYBOWSKA, D. (1998). Szkoła specjalna – nauczanie czy wychowanie. W: H. MACHEL (red.), *Problem podmiotowości człowieka w pedagogice specjalnej* (s. 54-59). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- JACHIMCZAK, B. (2019). Nauczyciel w edukacji włączającej. W: I. CHRZANOWSKA I G. SZUMSKI (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 138-159). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- JANOWSKI, A. (1995). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: WSiP.
- JANOWSKI, A. (2002). *Poznanie uczniów, zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- KAPCIA, A., WOJNAROWSKA, M. (opracowanie) (2015). *W drodze do przywództwa edukacyjnego*. Warszawa: ORE.
- LIGUS, R. (2018). „Wędrujące pojęcia i ujęcia”. Od integracji w szkole do pedagogiki inkluzji społeczno-kulturowej. W: B.D. GOŁĘBNIK I M. PACHOWICZ (red.), *Ku inkluzji społeczno-kul-*

- turowej w szkole. Od pedagogiki klasy do pedagogiki włączającej* (s. 25-44). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- NIK o pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów; <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-pomocy-psychologiczno-pedagogicznej-dla-uczniow.html> (dostęp: 15.04.2021).
- Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lipca 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach Dz.U. 2020, poz. 1280.
- Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lipca 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz.U. 2020, poz. 1309.
- OLECHOWSKA, A. (2016). *Specjalne potrzeby edukacyjne*. Warszawa: PWN.
- OZGA, A. (2017). Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkole – model założony a rzeczywistość. W: E. ASMAKOVETS, S. KOZIEJ (red.), *Człowiek w przestrzeni edukacyjnej współczesnego świata* (s. 133-140). Kielce: Wydawnictwo UJK.
- RÓG, A. (2012). Nauczyciel – wychowawca. W: J. MRÓZ, K. KAŁETA (red.), *Umiejętności psychologiczno-pedagogiczne w pracy nauczyciela* (s. 31-48). Kielce: ZNP.
- SKALBANIA, B. (2013). *Diagnostyka pedagogiczna: wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- SZUMSKI, G. (2010). *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*. Warszawa: Wydawnictwa Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- SZUMSKI, G. (2019). Koncepcja edukacji włączającej. W: I. CHRZANOWSKA, G. SZUMSKI (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 14-25). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- TOMASZEWSKI, T. (1975). Człowiek i otoczenie. W: T. TOMASZEWSKI (red.), *Psychologia* (s. 13-36). Warszawa: PWN.

WYCHOWAWCY KLAS W SZKOŁACH OGÓLNODOSTĘPNYCH  
WOBEC RÓŻNORODNYCH POTRZEB EDUKACYJNYCH UCZNIÓW  
– DOŚWIADCZANE TRUDNOŚCI A ŹRÓDŁA WSPARCIA

STRESZCZENIE

Artykuł przedstawia wyniki badań 79 wychowawców klas szkół podstawowych, których celem było poznanie sytuacji trudnych wynikających z realizacji różnorodnych potrzeb edukacyjnych uczniów, a także ocen wsparcia zawodowego respondentów. Istotę tekstu stanowi analiza zależności korelacyjnych między analizowanymi zmiennymi. Uzyskane wyniki pokazują niewielką zależność między natężeniem trudności deklarowanych przez wychowawców i oceną możliwości uzyskania wsparcia zawodowego, jego dostępności i efektywności.

**Słowa kluczowe:** różnorodne potrzeby edukacyjne uczniów; sytuacje trudne w pracy wychowawcy klasy; wsparcie dla wychowawcy klasy.

CLASS TEACHERS IN MAINSTREAM SCHOOLS  
FACING VARIOUS EDUCATIONAL NEEDS OF STUDENTS  
– EXPERIENCED DIFFICULTIES AND SOURCES OF SUPPORT

SUMMARY

The article presents the results of surveys carried out among 79 primary class teachers, the aim of which was to learn about difficult situations experienced while fulfilling various educational needs of students as well as about professional support offered to the respondents. The essence of the text is the analysis of correlation relationships among the analysed variables. The obtained results show a slight correlation between the intensity of difficulties declared by the class teachers and the assessment of the possibility of obtaining professional support, its availability and effectiveness.

**Keywords:** various educational needs of students; difficult situations in the work of a class teacher; class teacher support.