

Raport z badania: Monitorowanie uwzględniania zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów w procesie kształcenia



Autorzy:
Tomasz Knopik
Katarzyna Wiejak
Grzegorz Humenny
Bartłomiej Płatkowski

Warszawa 2021

Opracowanie merytoryczne: Tomasz Knopik, Katarzyna Wiejak

Opracowanie statystyczne: Grzegorz Humenny, Bartłomiej Płatkowski

Sposób cytowania:

Knopik, T., Wiejak, K., Humenny, G., Płatkowski, B. (2021). *Raport z badania: Monitorowanie uwzględniania zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów w procesie kształcenia*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Spis treści

Streszczenie	5
Wprowadzenie	10
I. Metodologia zbierania i analizy danych	13
1.1. Problematyka badań.....	13
1.2. Sposób zbierania danych	14
1.2.1. Arkusz monitorowania	14
1.2.2. Sposób doboru szkół biorących udział w badaniu	16
1.2.3. Sposób wypełniania arkusza	17
1.3. Strategia analizy danych	18
1.4. Wskaźniki ilościowe i jakościowe edukacji włączającej.....	20
1.4.1. Wskaźniki ilościowe.....	20
1.4.2. Wskaźniki jakościowe	20
II. Charakterystyka badanych szkół	29
III. Prezentacja wyników monitorowania	35
3.1. Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej	35
3.1.1. Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej – próba ogólnopolska	36
3.1.2. Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej z podziałem na województwa	48
3.1.2.1. Województwo dolnośląskie	50
3.1.2.2. Województwo kujawsko-pomorskie.....	50
3.1.2.3. Województwo łódzkie	51
3.1.2.4. Województwo lubelskie	52
3.1.2.5. Województwo lubuskie	52
3.1.2.6. Województwo małopolskie	53
3.1.2.7. Województwo mazowieckie	54
3.1.2.8. Województwo opolskie	54
3.1.2.9. Województwo podkarpackie.....	55
3.1.2.10. Województwo podlaskie	56
3.1.2.11. Województwo pomorskie	56
3.1.2.12. Województwo śląskie.....	57
3.1.2.13. Województwo świętokrzyskie.....	58

3.1.2.14. Województwo warmińsko-mazurskie	58
3.1.2.15. Województwo wielkopolskie	59
3.1.2.16. Województwo zachodniopomorskie.....	60
3.2. Jakościowa charakterystyka edukacji włączającej	61
3.2.1. Analiza odpowiedzi na pytania i wybranych jakościowych wskaźników edukacji włączającej	61
3.2.1.1. Obszar 1: Rozumienie i rozpoznawanie różnicowania potrzeb edukacyjnych uczniów.....	62
3.2.1.2. Obszar 2: Opracowanie, wybór lub dostosowanie programów nauczania, podręczników i materiałów edukacyjnych i ćwiczeniowych.....	76
3.2.1.3. Obszar 3: Organizacja pracy (w tym planowanie, wdrażanie wsparcia), dobór metod nauczania i strategii edukacyjnych, ocenianie	81
3.2.1.4. Obszar 4: Plan pracy i organizacja; rozwój szkoły i oferty kształcenia.....	85
3.2.2. Analiza typów szkół ze względu na zakres i jakość wsparcia	87
IV. REKOMENDACJE.....	104
Bibliografia.....	109

Streszczenie

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. z 2020 r. poz. 1551 z późn. zmianami z dnia 8.09.2020 r.) wskazuje jako jedną z form nadzoru **monitorowanie**. Zgodnie z ustalonymi przez MEiN podstawowymi kierunkami realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2020/2021 przeprowadzono monitorowanie uwzględniania zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów w procesie kształcenia. Arkusz monitorowania był dostępny dla dyrektorów szkół na platformie nadzoru pedagogicznego: www.seo2.npseo.pl w okresie: listopad 2020 – marzec 2021. Dane zbierane podczas badania dotyczyły ostatniego „zamkniętego” roku szkolnego tj. 2019/2020.

Na podstawie zgromadzonych danych opracowano raport, którego celem było:

- uporządkowanie i przeniechanalizowanie danych pozyskanych podczas procesu monitorowania wybranych szkół w zakresie uwzględniania zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów w procesie kształcenia;
- sformułowanie rekomendacji w zakresie działań podnoszących jakość realizowanego przez szkoły wsparcia wobec uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi.

Raport zbudowany jest z czterech zasadniczych części:

I część – opisuje problematykę badań wraz z informacjami na temat zastosowanego arkusza monitorowania; zawiera charakterystykę wskaźników ilościowych i jakościowych edukacji włączającej uwzględnionych w badaniu oraz omawia procedurę analiz statystycznych zastosowanych na potrzeby przygotowania raportu;

II część – prezentuje szczegółową charakterystykę próby tj. szkół, które wzięły udział w monitorowaniu, a kompletność pozyskanych wyników jest wystarczająca do włączenia danej jednostki do etapu analizy danych;

III część – prezentuje uzyskane wyniki zarówno na poziomie standardowego opisu statystycznego, jak i bardziej zaawansowanych analiz (np. analiza czynnikowa, analiza skupień, analiza regresji) oraz ich krytyczną interpretację;

IV część – zawiera najważniejsze rekomendacje w zakresie zwiększenia efektywności uwzględniania zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów w procesie kształcenia; ze względu na fakt, iż zaawansowane analizy statystyczne uwzględniały całą próbę (bez analiz w poszczególnych województwach z uwagi na bardzo zróżnicowaną reprezentatywność typów szkół na poziomie każdego z 16 regionów), rekomendacje zostały opracowane w odniesieniu do systemu oświaty na poziomie krajowym, a nie regionalnym.

Analizie poddano wyniki uzyskane od 2647 jednostek (tj. ponad dwukrotnie więcej jednostek niż zakładała minimalna próba, tj. 5% jednostek systemu oświaty). Większość podmiotów stanowiły szkoły podstawowe – 76,7 %, szkoły ponadpodstawowe to 22,7% próby, z czego 8,5% stanowiły licea, 6,6% technika, szkoły branżowe I stopnia – 5,4%, zaś szkoły specjalne przysposabiające do pracy – 2,0%. Monitorowaniem objęte były głównie szkoły ogólnodostępne, które stanowiły 87,7 % ogółu respondentów, szkoły specjalne to ok. 6.3%, zaś szkoły z oddziałami integracyjnymi stanowiły 5.0% próby. Zdecydowana większość szkół to podmioty publiczne (92,3%); szkoły niepubliczne to 7,6% próby.

W ramach prowadzonych analiz wyodrębniono wskaźniki ilościowe i jakościowe edukacji włączającej, która została zdefiniowana jako **edukacja wysokiej jakości, w pełni dostępna (pozbawiona barier), uwzględniająca naturalne zróżnicowanie potrzeb rozwojowych i edukacyjnych osób uczących się.**

Wskaźniki ilościowe dotyczyły: liczby uczniów posiadających orzeczenie, liczby uczniów posiadających opinię, liczby uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną nieposiadających orzeczenia lub opinii (na podstawie rozpoznania dokonanego w szkole) oraz poziomu wsparcia kadrowego (suma liczby uczniów z orzeczeniem, opinią i objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną nieposiadających orzeczenia lub opinii przypadająca na 1 etat specjalisty).

Uczniowie posiadający orzeczenia stanowią średnio 4,7 % ogółu uczniów danej szkoły. Kolejne 13,6 % uczniów to dzieci i młodzież posiadające opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Oprócz wymienionych wyżej grup uczniów z pomocy psychologiczno-

pedagogicznej bez opinii z poradni korzysta średnio 12 % uczniów. Pozyskane dane wskazują zatem, że **przeciętnie niemal co trzeci uczeń w szkole korzysta z pomocy psychologiczno-pedagogicznej**. Wskaźnik wsparcia kadrowego w skali ogólnopolskiej wynosi 35 osób (tj. 35 uczniów korzystających z pomocy psychologiczno-pedagogicznej na 1 etat specjalisty). Istotnie większa liczba uczniów korzystających z pomocy psychologiczno-pedagogicznej przypada na jeden etat specjalisty w liceach (38,5) oraz technikach (46,3). Ponadto zaobserwowano, że w szkołach z liczbą uczniów powyżej 300 wskaźnik wsparcia kadrowego wynosi 61, podczas gdy w szkołach małych (do 100 uczniów) jest prawie trzykrotnie niższy (ok. 22 uczniów korzystających z pomocy psychologiczno-pedagogicznej na 1 etat specjalisty).

Opracowano również 12 wskaźników jakościowych (wyodrębnionych w oparciu o analizy czynnikowe):

- ✓ efektywność skuteczności wsparcia (tylko dla siebie) – tzw. „skryta”,
- ✓ efektywność analizy skuteczności wsparcia (dzielenie się z innymi) – tzw. „otwarta”,
- ✓ efektywność wykorzystywania wniosków z analizy,
- ✓ wsparcie: korzystanie z superwizji,
- ✓ wsparcie: metody podstawowe,
- ✓ wsparcie: metody zaawansowane,
- ✓ nauczycielska pomoc psychologiczno-pedagogiczna: dostosowania,
- ✓ nauczycielska pomoc psychologiczno-pedagogiczna: wsparcie emocjonalno-społeczne,
- ✓ pomoc psychologiczno-pedagogiczna specjalistów szkolnych,
- ✓ wsparcie po rozpoznaniu trudności: działania wewnątrzszkolne,
- ✓ wsparcie po rozpoznaniu trudności: działania zewnętrzne,
- ✓ ocenianie dla rozwoju.

Na podstawie wyodrębnionych wskaźników jakościowych edukacji włączającej w oparciu o procedurę hierarchicznej analizy skupień, wyróżniono pięć typów szkół.

Największą grupę, niemal jedną czwartą podmiotów biorących udział w badaniu (24,9%) można określić jako „częściowo negatywne”. Składają się na nią jednostki, w których działania związane z efektywnością wykorzystania wniosków z analiz, wsparcie oparte na

pomocy specjalistów, korzystanie z superwizji oraz ocenianie dla rozwoju są zdecydowanie poniżej przeciętnej dla grupy badanych szkół.

Drugą niemal równie liczną grupę (23,7%) można określić jako „w pełni pozytywną”. W jej skład wchodzi szkoła, których profil działań jest jednoznacznie pozytywny – prawie we wszystkich wymiarach uzyskują ponadprzeciętne wartości - poza analizą efektywności wsparcia jedynie na własne potrzeby (co należy interpretować pozytywnie jako otwarcie na współpracę z kadrą) oraz nauczycielską pomocą psychologiczną i prowadzeniem działań wewnątrzszkolnych po rozpoznaniu problemów uczniów (dla tych dwóch wskaźników zaobserwowano poziom przeciętny). Są to zatem szkoły, w których działania związane z rozpoznawaniem i wspieraniem potrzeb edukacyjnych i rozwojowych uczniów, a także ewaluacja udzielanego wsparcia i zakres współpracy z otoczeniem są na relatywnie wysokim poziomie.

Trzecią pod względem wielkości grupę szkół (23,3%) stanowią podmioty o przeciętnym poziomie większości analizowanych wskaźników.

Czwartą pod względem wielkości grupę (19,7%) stanowią szkoły o ponadprzeciętnym profilu w wielu wskaźnikach - średni poziom wszystkich wskaźników jest jednak nieco niższy niż w grupie drugiej. Ponadto w tym skupieniu nauczyciele prowadzący analizę skuteczności podejmowanego wsparcia robią to jedynie na własne potrzeby i nie przekazują tej wiedzy innym.

Najmniejszą z wyróżnionych grup (8,4%) stanowią podmioty o bardzo niskich wartościach niemal na wszystkich wykorzystanych wskaźnikach. Szkoły te radykalnie odstają od pozostałych zwłaszcza pod względem działań podejmowanych po rozpoznaniu trudności u uczniów oraz w zakresie świadczonej pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Na przeciętnym poziomie w tej grupie jest jedynie zachowywanie dla siebie przez nauczycieli efektów analizy skuteczności podejmowanych działań (co w kontekście bardzo niskiego poziomu tychże może być strategią obronną).

Opierając się na wynikach analizy regresji i analizy istotności różnic między szkołami należącymi do opisanych skupień sformułowano rekomendacje, których celem jest podniesienie jakości edukacji włączającej w Polsce w praktyce realizującej postulat

uwzględniana w procesie uczenia się – nauczania zróżnicowania potrzeb edukacyjnych uczniów:

- ✓ Zwiększanie dostępu uczniów do wsparcia specjalistycznego (pedagogicznego, psychologicznego, logopedycznego, terapeutycznego, fizjoterapeutycznego) w szkole, do której uczęszczają.
- ✓ Promowanie modelu szkoły w pełni uwzględniającej zróżnicowanie potrzeb edukacyjnych uczniów w procesie uczenia się – nauczania.
- ✓ Wzmacnianie świadomości i kompetencji nauczycieli w zakresie personalizacji procesu uczenia się – nauczania w ramach bieżącej pracy z uczniem. Wsparcie metodyczne nauczycieli w tym zakresie.
- ✓ Wzmacnianie praktyki uwzględniania zróżnicowania potrzeb uczniów w procesie uczenia się – nauczania w liceach, technikach i szkołach branżowych.
- ✓ Wzmacnianie kompetencji nauczycieli w zakresie uwzględniania zróżnicowania potrzeb uczniów w procesie uczenia się – nauczania poprzez udział w różnych formach doskonalenia zawodowego.

Raport podkreśla również konieczność właściwego pojmowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej – jako wspólnej perspektywy metodycznej procesu uczenia się – nauczania wdrażanej przez wszystkich nauczycieli, a nie tylko domeny specjalistów, czy nauczycieli prowadzących zajęcia o charakterze terapeutycznym lub wyrównawczym.

Wprowadzenie

Edukacja wysokiej jakości to przede wszystkim edukacja pozbawiona barier, dostępna dla wszystkich na równych prawach (Ainscow, Miles, 2012). Realizacja tej idei wymaga wdrożenia kompleksowych działań o charakterze legislacyjnym, jak i metodycznym. Opisane zostały one w dokumencie MEiN pn. *Model Edukacji dla wszystkich*. Kluczową kategorią, definiującą projektowane zmiany o charakterze ilościowym i organizacyjnym (np. modyfikacja systemu finansowania wsparcia, liczba etatów specjalistów, powołanie nowych jednostek typu Centrum Dziecka i Rodziny, czy Specjalistyczne Centra Wspierania Edukacji Włączającej), a także jakościowym (np. zmiana formuły oceniania, wdrożenie zasad uniwersalnego projektowania, materiały do pracy z uczniami uwzględniające zróżnicowanie potrzeb edukacyjnych) jest kategoria uczestnictwa. W przywołanym dokumencie MEiN wyjaśniona jest ona następująco:

Uczestnictwo oznacza, że osoba ucząca się:

- *angażuje się w działania grupowe, czerpiąc z nich satysfakcję i starając się dostarczać tej satysfakcji innym;*
- *ma poczucie wpływu na zmiany dokonujące się w jej życiu (podkreślenie podmiotowości osoby uczącej się);*
- *podejmuje wysiłek zrozumienia przeobrażeń rzeczywistości w przeciwieństwie do postawy poznawczego wycofania;*
- *jest odpowiedzialna za swoje życie i stara się również ponosić odpowiedzialność za grupę/grupy, w której/których funkcjonuje (np. klasa, rodzina, znajomi, społeczność lokalna, naród) (Model Edukacji dla wszystkich, s. 9).*

Zapewnienie tak szeroko rozumianego uczestnictwa jest procesem, który należy postrzegać dynamicznie, a nie jako stan – raz osiągniętą jakość z gwarancją utrzymywania jej w czasie. Zasadne jest zatem regularne monitorowanie tego procesu tak, aby możliwe było określenie aktualnej pozycji konkretnej szkoły, jak i całego systemu oświaty na drodze ku pełnej dostępności oraz sformułowanie rekomendacji służących optymalizacji wdrażanych zmian. Co istotne, takie podejście zgodne jest z rekomendacjami Europejskiej Agencji ds.

Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, która w ramach ośmiu podstawowych założeń rozwoju systemu edukacji dla wszystkich w Polsce, zawarła zapis: *Istnieją ramy zapewniania jakości ze standardami i wskaźnikami, które umożliwiają dokonywanie przeglądów i ewaluacji oraz zapewniają ciągłe doskonalenie i rozwój systemu („system uczący się”)* (2021, s.9).

Jednym z elementów podnoszenia jakości edukacji jest uwzględnianie w planowaniu i organizacji procesu nauczania–uczenia się danych naukowych, które pozwalają ocenić efekty podejmowanych działań i wskazać ewentualne kierunki dalszych zmian. Badania i analizy są zatem niezbędne do trafnego rozpoznawania barier, trudności, jak i możliwości ciągle rozwijającego się systemu oraz krytycznej oceny czynionych postępów w oparciu o obiektywne dane i fakty (zgodnie z założeniem *evidence based policy*, por. Smith, Nudge, Davies, 2000).

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. z 2020 r. poz. 1551, z późn. zm.) wskazuje jako jedną z jego form monitorowanie. Zgodnie z ustalonymi przez MEiN podstawowymi kierunkami realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2020/2021 przeprowadzono monitorowanie uwzględniania zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów w procesie kształcenia. Badanie to dotyczyło szkół publicznych i niepublicznych prowadzących: kształcenie na poziomie podstawowym oraz ponadpodstawowym i miało objąć min. 5% szkół (uzupełnione ankiety napłynęły od ponad dwukrotnie większej liczby szkół). Arkusz monitorowania był dostępny dla dyrektorów szkół na platformie nadzoru pedagogicznego: www.seo2.npseo.pl. Dane zbierane podczas badania dotyczyły ostatniego „zamkniętego” roku szkolnego tj. 2019/2020. Niniejszy raport jest próbą pokazania, w jaki sposób wpisane w formalne obowiązki związane z nadzorem pedagogicznym działania, mogą być wykorzystane do budowania efektywnego systemu zbierania i analizowania danych tak, aby zgodnie z założeniem *evidence based policy* możliwe było rzetelne opisywanie i wyjaśnianie zjawisk w edukacji, a także uzasadnione, oparte na empirii, planowanie zmian. Raport zbudowany jest z czterech zasadniczych części:

- I część – opisuje problematykę badań wraz z informacjami na temat zastosowanego arkusza monitorowania; zawiera charakterystykę wskaźników ilościowych i

jakościowych edukacji włączającej uwzględnionych w badaniu oraz omawia procedurę analiz statystycznych zastosowanych na potrzeby przygotowania raportu.

- II część – prezentuje szczegółową charakterystykę próby tj. szkół i szkół, które wzięły udział w monitorowaniu, a kompletność pozyskanych wyników jest wystarczająca do włączenia danej jednostki do etapu analizy danych.
- III część – prezentuje uzyskane wyniki zarówno na poziomie standardowego opisu statystycznego, jak i bardziej zaawansowanych analiz (np. analiza czynnikowa, analiza skupień, analiza regresji) oraz ich krytyczną interpretację.
- IV część – zawiera najważniejsze rekomendacje w zakresie zwiększenia efektywności uwzględniania zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów w procesie kształcenia; ze względu na fakt, iż zaawansowane analizy statystyczne uwzględniały całą próbę (bez analiz w poszczególnych województwach ze względu na bardzo zróżnicowaną reprezentatywność typów szkół na poziomie każdego z 16 regionów), rekomendacje zostały opracowane w odniesieniu do systemu oświaty na poziomie krajowym, a nie regionalnym.

I. Metodologia zbierania i analizy danych

1.1. Problematyka badań

Raport powstał w oparciu o metodykę postępowania charakterystyczną dla prowadzenia badań w naukach społecznych (por. Brzeziński, 2011). Przygotowany przez MEiN arkusz monitorowania został potraktowany jako narzędzie służące pozyskaniu danych pozwalające w sposób trafny odpowiedzieć na pytania badawcze wpisujące się w cel prowadzenia procesu monitorowania szkół i szkół.

Pytania badawcze:

1. Jaki jest zakres wsparcia udzielanego przez szkoły uczniom ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi?
2. Jakie są różnice w zakresie i intensywności udzielanego wsparcia wobec uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi między wyodrębnionymi rodzajami szkół (specjalne/integracyjne/ogólnodostępne; wiejskie/miejskie; małe/średnie/duże)?
3. Jakie są specyficzne cechy szkół (w zakresie organizacji i zakresu merytorycznego wsparcia), które najefektywniej wspierają rozwój uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi?

Pytania szczegółowe:

1. Jak przebiega rozpoznawanie zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych w szkołach?
2. Jak jest wdrażane wsparcie oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna w różnych typach szkół?
3. Jak w różnych typach szkół analizowana jest efektywność wsparcia i skuteczność stosowanych metod nauczania i pomocy dydaktycznych?
4. W jaki sposób wspierani są uczniowie po zidentyfikowaniu ich indywidualnych potrzeb w poszczególnych typach szkół?

Cele raportu:

- zebranie, przeanalizowanie i zinterpretowanie danych pozyskanych podczas procesu monitorowania wybranych szkół w zakresie uwzględniania zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów w procesie kształcenia;
- sformułowanie rekomendacji w zakresie działań podnoszących jakość realizowanego przez szkoły wsparcia wobec uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi.

1.2. Sposób zbierania danych

1.2.1. Arkusz monitorowania

Dane zostały zebrane za pomocą *Arkusza monitorowania uwzględniania zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów w procesie kształcenia* (skrót: „arkusz monitorowania”) opracowanego przez MEiN. Arkusz monitorowania został zaprojektowany jako narzędzie do autoewaluacji pracy szkoły w następujących obszarach:

Obszar 1. Rozumienie i rozpoznawanie zróżnicowania potrzeb edukacyjnych uczniów (11 pytań)

Obszar 2. Opracowanie, wybór lub dostosowanie programów nauczania, podręczników i materiałów edukacyjnych i ćwiczeniowych (8 pytań)

Obszar 3. Organizacja pracy (w tym planowanie, wdrażanie wsparcia), dobór metod nauczania i strategii edukacyjnych, ocenianie (10 pytań)

Obszar 4. Plan pracy i organizacja, rozwój szkoły i oferty kształcenia (9 pytań).

Większość pytań miała charakter zamknięty i wymagała podania odpowiednich danych liczbowych, wskazania najbardziej adekwatnego twierdzenia opisującego dominującą w szkole praktykę lub określenia częstości realizacji danego działania/aktywności. Opracowano kafeterie odpowiedzi umożliwiające zastosowanie skal porządkowych (a na etapie obliczeń i analiz statystycznych wykorzystanie procedur przeznaczonych dla danych ilościowych):

1. typ odpowiedzi (ocena adekwatności podanych twierdzeń):

- zupełnie nieadekwatne
- raczej nieadekwatne

- raczej adekwatne
- w pełni adekwatne

2. typ odpowiedzi (wskazanie częstotliwości podejmowanych działań):

- rzadziej niż raz w roku szkolnym
- raz w roku szkolnym
- raz w semestrze
- częściej niż raz w semestrze

3. typ odpowiedzi (wskazanie częstotliwości podejmowanych działań):

- nigdy
- rzadko
- często

4. typ odpowiedzi (wskazanie częstotliwości podejmowanych działań):

- raz w roku szkolnym
- raz w semestrze
- częściej niż raz w semestrze
- w każdym miesiącu
- w każdym tygodniu

Osoba wypełniająca arkusz została poinformowana o celu prowadzonego badania w ramach procedury monitorowania (komponent nadzoru pedagogicznego):

Celem monitorowania jest zbadanie, jak w praktyce szkolnej uwzględniane są zróżnicowane potrzeby edukacyjne uczniów, jak również zidentyfikowanie trudności i wyzwań w tym zakresie. Wyniki monitorowania zostaną wykorzystane do przygotowania działań wspierających nauczycieli (np. szkolenia, poradniki metodyczne) oraz promujących dobre praktyki i innowacyjne rozwiązania.

Arkusz zawierał również metrykę, w której oprócz szczegółowych danych identyfikujących daną szkołę, zawarto pytania odnoszące się do:

- liczby uczniów w szkole;

- liczby etatów nauczycieli w szkole; liczby etatów poszczególnych specjalistów zatrudnionych w szkole;
- liczby uczniów posiadających orzeczenie (wymieniono rodzaje orzeczeń); (uwaga: jeśli w dokumencie jest mowa o orzeczeniu – rozumie się te wydawane przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych)
- liczby uczniów posiadających opinię wydaną przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną;
- liczby uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną nieposiadających orzeczenia lub opinii (na podstawie rozpoznania dokonanego w szkole).

1.2.2. Sposób doboru szkół biorących udział w badaniu

Procedura monitorowania zakładała pozyskanie danych od min. 5% szkół w Polsce. Ze względu na wypełnienie arkusza przez większą liczbę szkół celem zwiększenia reprezentatywności poszczególnych typów szkół (poziom kształcenia, szkoła ogólnodostępna/integracyjna/specjalna, szkoła mała/średnia/duża) do analiz zakwalifikowano dane uzyskane od wszystkich jednostek, które wzięły udział w monitorowaniu (przy zachowaniu granicznego warunku kompletności odpowiedzi na pytania). Umożliwiło to przeprowadzenie odpowiednich analiz porównawczych, przy czym tylko część z nich mogła być zrealizowana w podziale na poszczególne województwa (niektóre regiony były reprezentowane przez próby nieprzekraczające N=30 szkół).

Co do zasady organem odpowiedzialnym za dobór szkół do udziału w monitorowaniu jest właściwe kuratorium oświaty. Niestety trudność w zakresie unifikacji metody doboru szkół do badań polega na arbitralnych rozstrzygnięciach w zakresie typowania szkół przez kuratoria. Przeprowadzone rozmowy z wizytatorami wskazują na odmienne rozwiązania w tym zakresie:

- wybór szkół, które do tej pory miały zalecenia w zakresie realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej (ryzyko: nadreprezentacja szkół nieradzących sobie ze wspieraniem uczniów uwzględniającym różnicowanie potrzeb edukacyjnych i rozwojowych);

- wybór szkół, które same zgłaszają się do badań (ryzyko: nadreprezentacja szkół dobrze radzących sobie ze wspieraniem uczniów uwzględniającym zróżnicowanie potrzeb edukacyjnych i rozwojowych);
- próba warstwowego doboru szkół, ale bez jednolitej metodologii;
- losowanie szkół, ale bez uwzględnienia proporcji typów szkół (ryzyko: brak w próbie szkół specjalnych lub integracyjnych).

Jednocześnie należy podkreślić, że wiele szkół (ok. 52% próby) wypełniło arkusz monitorowania z własnej inicjatywy, tj. bez wskazania ze strony kuratorium. Stąd w bazie pojawiły się wyniki uzyskane od przedszkoli – pomimo braku formalnego zaproszenia do udziału w monitorowaniu. Ta zróżnicowana strategia typowania respondentów jest zatem dodatkowym argumentem na rzecz prowadzenia analiz na wszystkich (kompletnych) rekordach zebranych na platformie (w celu podniesienia poziomu reprezentatywności szkół).

Aby w większym stopniu możliwe było wykorzystanie danych pochodzących z monitorowania do opracowywania raportów o charakterze naukowym **wskazane jest opracowanie w przyszłych inicjatywach tego typu, jednolitych zasad doboru szkół na poziomie wszystkich regionów.**

1.2.3. Sposób wypełniania arkusza

Monitorowanie odbywało się w formie elektronicznej poprzez stronę www.seo2.npseo.pl w okresie: listopad 2020 – marzec 2021 i dotyczyło zakończonego roku szkolnego 2019/2020. Z danych uzyskanych za pomocą arkusza monitorowania (ostatnia część arkusza dotycząca sposobu wypełniania danych) wynika, że podczas zbierania przez daną szkołę informacji niezbędnych do rzetelnej odpowiedzi na pytania, korzystano z:

- ✓ analizy dokumentów szkolnych – dotyczy 97,1% szkół;
- ✓ analizy dokumentacji poszczególnych uczniów – dotyczy 80,1% szkół;
- ✓ rozmów indywidualnych z nauczycielami – dotyczy 88,8% szkół;
- ✓ wywiadów grupowych z nauczycielami – dotyczy 43% szkół;
- ✓ warsztatów dla rady pedagogicznej – dotyczy 14,6% szkół;
- ✓ ankiety przeprowadzonej wśród pracowników szkoły – dotyczy 19% szkół;

- ✓ ankiety przeprowadzonej wśród rodziców – dotyczy 16,2% szkół.

Jednocześnie 11,3% szkół wskazało na pojawienie się trudności podczas wypełniania arkusza, m. in. (podano te trudności, które miały więcej niż jedno wskazanie):

- ✓ brak w niektórych pytaniach wariantów odpowiedzi adekwatnych do szkoły specjalnej (szkoła specjalna jest szkołą bardzo zróżnicowaną i czasami trudno jest udzielić jednoznacznej odpowiedzi);
- ✓ zbyt duża liczba pytań;
- ✓ trudność w precyzyjnym podaniu liczby etatów specjalistów;
- ✓ problemy techniczne związane z brakiem możliwości zapisu arkusza niekompletnego;
- ✓ brak dostosowania ankiety do specyfiki szkoły.

1.3. Strategia analizy danych

Analiza danych została przeprowadzona w pięciu krokach:

1. W pierwszej kolejności przygotowane do analizy dane zostały poddane ocenie ze względu na występujące braki danych. Niewielkie odsetki ankiet z brakami pozwoliły zastosować imputację typu hot-deck. Jest to procedura statystyczna polegająca na przypisywaniu wartości zmiennym, dla których brakuje danych, w oparciu o przeciętne wartości zmiennych w ankietach spełniających określone kryteria podobieństwa. Ten rodzaj implementacji braków danych charakteryzuje się bardzo dobrymi cechami i daje najmniejsze obciążenia przy wykorzystaniu danych w kolejnych analizach (Pokropek, 2018).
2. Kolejnym krokiem w analizie danych było przygotowanie zestawu wskaźników zgodnie z przyjętą koncepcją. Szczegółowo zostało to omówione w części dotyczącej wskaźników jakościowych edukacji włączającej.
3. W następnym etapie na przygotowanych wskaźnikach przeprowadzona została analiza skupień. Z analizy wykluczony został wskaźnik *kompleksowość planowania i wdrażania wsparcia*. Powodem usunięcia go z analizy była jego redundantność z pozostałymi wskaźnikami opisującymi stosowane w szkołach wsparcie. Analiza skupień przeprowadzona została dwukrotnie. W pierwszym kroku przeprowadzona została hierarchiczna analiza skupień metodą Warda na macierzy odległości pomiędzy punktami

estymowanej jako kwadrat odległości euklidesowej. Analiza dendrogramu wskazała na możliwość wykorzystania w dalszych analizach od 2 do 7 skupień. Przynależność wszystkich ankietowanych szkół do skupień dla wszystkich analizowanych rozwiązań została zapisana, a następnie przeprowadzona została analiza profili średnich wartości wykorzystanych wskaźników dla każdego analizowanego rozwiązania. Ostatecznie przyjęty został podział na 5 skupień, o odmiennych charakterystykach.

4. Na tej podstawie w kolejnym kroku przeprowadzona została analiza skupień metodą k-średnich, dla której, jako początkowe środki ciężkości pięciu skupień wykorzystane zostały efekty hierarchicznej analizy skupień dla 5 grup. Zastosowanie tego kroku z wykorzystaniem metody k-średnich pozwala na lepsze zakwalifikowanie przypadków granicznych, których cechy pozwalają na przypisanie do więcej niż jednego klastra. W efekcie do wyróżnionych grup zaklasyfikowane zostały wszystkie szkoły biorące udział w badaniu.
5. Dla zmiennych o charakterze ciągłym przeprowadzona została jednoczynnikowa analiza wariancji. Czynnikiem była przynależność do poszczególnych klastrów zaś jako zmienne ciągłe wprowadzone zostały zmienne zaproponowane do analiz w koncepcji raportu tj.: liczba etatów nauczycieli w szkole, liczba uczniów na etat nauczycielski, liczba etatów specjalistów zatrudnionych w szkole, liczba etatów specjalistów zatrudnionych w szkole na 100 etatów nauczycielskich, liczba uczniów na etat specjalisty, odsetek uczniów z orzeczeniami, odsetek uczniów z opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej, odsetek uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej (PPP), wskaźnik wsparcia kadrowego (liczba uczniów z orzeczeniem, opinią i objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną na 1 etat specjalisty).
6. W celu kontroli wpływu zmiennych niezależnych nawzajem na siebie przeprowadzona została wielomianowa regresja logistyczna. Jako zmienna zależna wykorzystana została przynależność do wyróżnionych wcześniej klastrów szkół. Jako zmienne niezależne wprowadzono informacje o badanych szkołach odnoszące się głównie do wskaźników ilościowych edukacji włączającej.

1.4. Wskaźniki ilościowe i jakościowe edukacji włączającej

1.4.1. Wskaźniki ilościowe

Opracowano 4 główne wskaźniki ilościowe edukacji włączającej:

- **Liczba uczniów posiadających orzeczenie:** o potrzebie indywidualnego nauczania dla uczniów, których stan zdrowia uniemożliwia lub znacznie utrudnia uczęszczanie do szkoły; o potrzebie kształcenia specjalnego dla uczniów z niepełnosprawnościami; o potrzebie kształcenia specjalnego dla uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym; o potrzebie kształcenia specjalnego dla uczniów niedostosowanych społecznie; o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim oraz **wskaźnik procentowy** liczby uczniów posiadających orzeczenie w stosunku do całkowitej liczby uczniów.
- **Liczba uczniów posiadających opinię** wydaną przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną oraz **wskaźnik procentowy** liczby uczniów z opinią w stosunku do całkowitej liczby uczniów.
- **Liczba uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną** nieposiadających orzeczenia lub opinii (na podstawie rozpoznania dokonanego w szkole) oraz **wskaźnik procentowy** liczby uczniów objętych pomocą (ale bez opinii) w stosunku do całkowitej liczby uczniów.
- **Wskaźnik wsparcia kadrowego** - liczba uczniów z orzeczeniem lub opinią oraz objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną nieposiadających orzeczenia lub opinii na 1 etat specjalisty.

1.4.2. Wskaźniki jakościowe

Biorąc pod uwagę wieloaspektowość itemów zawartych w arkuszu monitorowania, zaprojektowano na wstępnym etapie (konceptyjnym) 9 wskaźników jakościowych edukacji włączającej, traktując je jako czynniki gromadzące dane związane z konkretnym, spójnym teoretycznie obszarem procesu uczenia się – nauczania. Po przeprowadzeniu monitorowania i zebraniu danych przeprowadzona została eksploracyjna analiza czynnikowa celem weryfikacji spójności zaproponowanych wskaźników.

Podstawową metodą estymacji była metoda największej wiarygodności. W celu ustalenia optymalnej liczby czynników posłużono się wykresem osypiska, kryterium wartości własnej większej od 1 oraz interpretacją merytorycznego znaczenia uzyskanego rozwiązania czynnikowego. O ile procedura szacowania liczby wskaźników wskazała na konieczność przyjęcia rozwiązania opartego o dwa lub więcej czynników, wykorzystywana była skośna rotacja oblimum. Wartości czynnikowe zapisywane były w bazie metodą regresyjną.

Wszystkie analizy przeprowadzone zostały dwukrotnie: raz z opcją usunięcia z estymacji wszystkich przypadków z jakimkolwiek brakiem danych na analizowanych zmiennych, drugi raz z opcją uzupełniania ewentualnych braków średnią wartości. Ze względu na przeprowadzaną w pierwszym etapie imputację oba rozwiązania dały takie same efekty. Po porównaniu wyników przyjęto rozwiązania opierające się na danych uzupełnianych średnią. Zaletą takiego podejścia jest ograniczenie strat informacyjnych i wykorzystanie wszystkich dostępnych danych.

Ostatecznie przygotowano 12 następujących wskaźników:

- ✓ efektywność skuteczności wsparcia (tylko dla siebie) – tzw. „skryta”,
- ✓ efektywność analizy skuteczności wsparcia (dzielenie się z innymi) – tzw. „otwarta”,
- ✓ efektywność wykorzystywania wniosków z analizy,
- ✓ wsparcie: korzystanie z superwizji,
- ✓ wsparcie: metody podstawowe,
- ✓ wsparcie: metody zaawansowane,
- ✓ nauczycielska pomoc psychologiczno-pedagogiczna: dostosowania,
- ✓ nauczycielska pomoc psychologiczno-pedagogiczna: wsparcie,
- ✓ pomoc psychologiczno-pedagogiczna specjalistów szkolnych,
- ✓ wsparcie po rozpoznaniu trudności: działania wewnętrzne,
- ✓ wsparcie po rozpoznaniu trudności: działania zewnętrzne,
- ✓ ocenianie dla rozwoju.

Poniżej zaprezentowano najważniejsze informacje dotyczące wyodrębnionych wskaźników.

W1 - Wskaźnik efektywności analizy skuteczności wsparcia

Przeprowadzona analiza czynnikowa pozwoliła na wyodrębnienie dwóch komponentów w ramach czynnika W1 (tabela 1):

W1a – analiza skuteczności wsparcia „skryta” (brak upowszechnienia analiz innym osobom w szkole)

W1b – analiza skuteczności wsparcia „otwarta” (wyniki udostępniane są innym osobom w szkole – stanowią punkt wyjścia do projektowania działań zespołowych).

Tabela 1. Macierz struktury wskaźnika W1

Twierdzenie w arkuszu monitorowania	Czynnik	
	1	2
p16bHD nauczyciele analizują efektywność udzielanego wsparcia uczniom w konsultacji ze specjalistami szkolnymi lub z poradni psychologiczno-pedagogicznej, ale wyniki tych analiz nie są upowszechniane innym osobom w szkole	.958	
p16aHD nauczyciele indywidualnie analizują efektywność udzielanego wsparcia uczniom i nie udostępniają wyników tych analiz innym osobom w szkole	.807	
p16gHD wnioski wynikające z analizy efektywności wsparcia udzielanego uczniom są przekazywane dyrektorowi i wykorzystywane do planowania doskonalenia dla nauczycieli i specjalistów szkolnych		.709
p16eHD efektywność wsparcia udzielanego uczniom jest okresowo analizowana w zespołach przedmiotowych/klasowych i na tej podstawie dokonywane są zmiany w kierunkach działań; wyniki są udostępniane innym osobom w szkole	-.107	.694
p16fHD wnioski wynikające z analizy efektywności wsparcia udzielanego uczniom są przekazywane rodzicom		.656
p16cHD nauczyciele analizują efektywność udzielanego wsparcia uczniom w konsultacji ze specjalistami szkolnymi lub z poradni psychologiczno-pedagogicznej, a po ich zakończeniu wyniki i wnioski są udostępniane innym osobom w szkole (np. podczas posiedzeń rady pedagogicznej)	-.148	.629

p16dHD efektywność wsparcia udzielanego uczniom jest okresowo analizowana w zespołach przedmiotowych/klasowych i na tej podstawie dokonywane są zmiany w kierunkach działań; dostęp do wyników mają członkowie zespołów	.121	.401
---	------	------

W2 - Wskaźnik efektywności wykorzystywania wniosków z analizy

W tym wskaźniku brano pod uwagę następujące praktyki (jako działania szkoły odpowiadające na wnioski płynące z prowadzonych analiz funkcjonowania uczniów):

- a) zmiana form i metod pracy,
- b) zmiana sposobu oceniania ucznia,
- c) zmiany w środowisku fizycznym szkoły (np. dostosowanie wyposażenia klasy, oznaczenie gabinetów, likwidacja barier w dostępie do budynku szkoły/klasy),
- d) zmiany organizacyjne w szkole,
- e) ukierunkowanie obszarów doskonalenia nauczycieli,
- f) ukierunkowanie obszarów doskonalenia specjalistów,
- g) poprawa współpracy z rodzicami,
- h) większe zaangażowanie ucznia w decyzje dotyczące udzielanej mu pomocy,
- i) poprawa relacji uczeń-nauczyciel,
- j) poprawa relacji uczeń-rówieśnicy,
- k) nawiązanie współpracy i zasięgnięcie wsparcia od instytucji zewnętrznych.

Przeprowadzona analiza czynnikowa wskazała na względną jednorodność wskaźnika – wyodrębniono tylko jeden czynnik (tabela 2).

Tabela 2. Macierz struktury wskaźnika W2

Twierdzenie w arkuszu monitorowania	Czynnik
	1
p17iHD poprawa relacji uczeń-nauczyciel	.715
p17eHD ukierunkowanie obszarów doskonalenia nauczycieli	.710
p17gHD poprawa współpracy z rodzicami	.709

p17jHD poprawa relacji uczeń-rówieśnicy	.686
p17aHD zmiana form i metod pracy	.669
p17fHD ukierunkowanie obszarów doskonalenia specjalistów	.665
p17kHD nawiązanie współpracy i zasięgnięcie wsparcia od instytucji zewnętrznych	.633
p17dHD zmiany organizacyjne w szkole	.624
p17bHD zmiana sposobu oceniania ucznia	.616
p17cHD zmiany w środowisku fizycznym szkoły (np. dostosowanie wyposażenia klasy, oznaczenie gabinetów, likwidacja barier w dostępie do budynku szkoły/klasy)	.575
p17hHD większe angażowanie ucznia w decyzje dotyczące udzielanej mu pomocy	.557

W3 - Ogólny wskaźnik kompleksowości planowania i wdrażania wsparcia

W tym wskaźniku brano pod uwagę praktykowane przez nauczycieli sposoby planowania i wdrażania wsparcia przez nauczycieli, takie jak:

- a) stosują się do zaleceń specjalistów szkolnych,
- b) stosują się do wniosków wynikających z oceny funkcjonowania ucznia,
- c) stosują zróżnicowane metody i formy pracy dostosowane do potrzeb edukacyjnych uczniów,
- d) stosują się do zaleceń zawartych w opiniach lub orzeczeniach,
- e) modyfikują zalecenia dotyczące pracy z uczniem w zależności od potrzeb ucznia,
- f) modyfikują metody i formy pracy, w oparciu o rozpoznane potrzeby edukacyjne uczniów,
- g) korzystają z konsultacji z innymi nauczycielami, aby wyznaczyć cele i kierunki pracy z uczniami,
- h) korzystają z konsultacji ze specjalistami, aby wyznaczyć cele i kierunki pracy z uczniami,
- i) korzystają z superwizji prowadzonych przez innych nauczycieli, aby na ich podstawie poprawić jakość wsparcia udzielanego uczniom,

- j) korzystają z superwizji prowadzonych przez specjalistów, aby na ich podstawie poprawić jakość wsparcia udzielanego uczniom,
- k) prowadzą zajęcia otwarte, wymieniają się doświadczeniami i skutecznymi sposobami pracy z uczniem,
- l) tworzą banki pomysłów i zasobów edukacyjnych, np. materiałów dydaktycznych, gier i zabaw edukacyjnych umożliwiających wspieranie uczniów,
- m) współpracują ze specjalistami szkolnymi w zakresie doboru metod i form pracy do potrzeb konkretnych uczniów,
- n) współpracują ze specjalistami z poradni psychologiczno-pedagogicznej w zakresie doboru metod i form pracy do potrzeb konkretnych uczniów.

Przeprowadzona wieloetapowa analiza czynnikowa pozwoliła ostatecznie wyodrębnić trzy główne komponenty w ramach czynnika W3 (tabela 3):

- ✓ W3a – operacyjnie nazwany: *wsparcie – metody zaawansowane*; odnosi się do praktyk podejmowania współpracy przez nauczycieli ze specjalistami szkolnymi i pracownikami poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz wymiany doświadczeń z innymi nauczycielami i specjalistami (specjalistyczny charakter wsparcia);
- ✓ W3b – operacyjnie nazwany: *korzystanie z superwizji*; odnosi się do praktyk korzystania z superwizji prowadzonej przez innych nauczycieli oraz specjalistów celem poprawy jakości wsparcia udzielanego uczniom;
- ✓ W3c – operacyjnie nazwany: *wsparcie – metody podstawowe*; odnosi się do praktyk realizacji zapisów zawartych w opiniach i orzeczeniach z uwzględnieniem konsultacji z innymi nauczycielami odpowiedzialnymi za proces kształcenia danego ucznia (wsparcie bez zaangażowania specjalistów).

Tabela 3. Wyodrębnione czynniki w ramach wskaźnika W3

Wyodrębniony czynnik	Składowa
	1
W3a: wsparcie - metody zaawansowane	.960
W3b: korzystanie z superwizji	.850
W3c: wsparcie - metody podstawowe	.643

W4 – Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana podczas bieżącej pracy z uczniem

Przeprowadzona analiza czynnikowa pozwoliła na wyodrębnienie dwóch komponentów w ramach czynnika W4 (tabela 4):

W4a – nauczycielska pomoc psychologiczno-pedagogiczna: dostosowania (działania w zakresie dostosowania instrukcji, form i metod pracy, dodatkowe zadania, itp.)

W4b – nauczycielska pomoc psychologiczno-pedagogiczna: wsparcie (rozwijanie kompetencji emocjonalno-społecznych, troska o zapewnienie wsparcia rówieśniczego).

Tabela 4. Macierz struktury wskaźnika W4

Twierdzenie w arkuszu monitorowania	Czynnik	
	1	2
P28dHD Dostosowanie instrukcji	.599	.408
P28cHD Dostosowanie metod i form pracy	.596	.315
P28aHD Zapewnienie dodatkowych, dostosowanych do potrzeb ucznia, materiałów edukacyjnych lub materiałów ćwiczeniowych	.587	.402
P28bHD Wydłużenie lub skrócenie czasu na wykonanie zadania	.566	.249
P28eHD Dodatkowe zadania, dostosowane do możliwości ucznia	.513	.442
P28fHD Realizacja podczas zajęć edukacyjnych także celów terapeutycznych (np. rozwijanie kompetencji emocjonalno-społecznych)	.383	.588
P28gHD Udzielenie wsparcia emocjonalnego przez nauczyciela	.368	.524
P28hHD Zapewnienie wsparcia ze strony rówieśników	.218	.464

W5 - pomoc psychologiczno-pedagogiczna specjalistów szkolnych

Przeprowadzona analiza czynnikowa wskazała na względną jednorodność wskaźnika – wyodrębniono tylko jeden czynnik (tabela 5).

Tabela 5. Macierz struktury wskaźnika W5

Twierdzenie w arkuszu monitorowania	Czynnik
	1
p29cHD wsparcie merytoryczne nauczyciela podczas prowadzenia zajęć edukacyjnych	.754
p29bHD udział specjalistów w przygotowaniu dodatkowych materiałów edukacyjnych lub materiałów ćwiczeniowych	.726
p29aHD wsparcie merytoryczne nauczycieli prowadzących zajęcia z uczniem	.569

W6 - Działania podejmowane przez szkołę po rozpoznaniu u ucznia trudności w uczeniu się

Przeprowadzona analiza czynnikowa pozwoliła na wyodrębnienie dwóch komponentów w ramach czynnika W6 (tabela 6):

W6a – działania wewnątrzszkolne (ograniczone do zasobów kadrowych danej szkoły)

W6b – działania podejmowane z interesariuszami zewnętrznymi (współpraca z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi oraz rodzicami uczniów).

Tabela 6. Macierz struktury wskaźnika W6

Twierdzenie z arkusza monitorowania	Czynnik	
	1	2
p31fHD Nauczyciele i specjaliści dokonują okresowej oceny efektywności podejmowanych działań.	.715	.324
p31gHD Nauczyciele i specjaliści modyfikują metody i formy pracy z uczniem na podstawie bieżących obserwacji oraz wniosków wynikających z analizy efektywności udzielanego wsparcia	.672	.325
p31aHD Nauczyciele zespołowo i we współpracy ze specjalistami szkolnymi uzgadniają metody i formy pracy z uczniem.	.490	.439
p31hHD Uczeń jest obejmowany zajęciami z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej (np. zajęciami dydaktyczno-wyrównawczymi).	.439	.365

p31eHD Nauczyciele wymieniają się informacjami na temat najskuteczniejszych metod i form pracy z uczniem.	.416	.300
p31bHD Nauczyciele indywidualnie w ramach swoich zajęć ustalają metody i formy pracy z uczniem.	.135	
p31cHD Szkoła konsultuje metody i formy pracy ze specjalistami z poradni psychologiczno-pedagogicznej.	.283	.618
p31dHD Szkoła konsultuje dobór metod i form pracy z rodzicami ucznia.	.351	.510
p31iHD Uczeń jest kierowany do poradni psychologiczno-pedagogicznej.	.312	.444

W7 – Ocenianie dla rozwoju

Przeprowadzona analiza czynnikowa wskazała na względną jednorodność wskaźnika – wyodrębniono tylko jeden czynnik (tabela 7).

Tabela 7. Macierz struktury wskaźnika W7

Twierdzenie z arkusza monitorowania	Czynnik
	1
p33cHD ocenianie uwzględnia indywidualne możliwości ucznia	.822
p33bHD ocenianie polega na przekazywaniu uczniowi informacji pomagających mu w uczeniu się, poprzez wskazanie, co robi dobrze, co i jak wymaga poprawy oraz jak powinien się uczyć	.731
p33dHD ocenianie uwzględnia bariery ograniczające dostęp do treści nauczania i utrudnienia wpływające na tempo uczenia się	.719
p33aHD ocenianie polega na rozpoznawaniu przez nauczycieli postępów w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności w stosunku do wymagań określonych w podstawie programowej	.553

II. Charakterystyka badanych szkół

W badaniu udział wzięło łącznie 2647 szkół, które wypełniły arkusz monitorowania *uwzględniania zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów w procesie kształcenia*. Szkoły były zróżnicowane ze względu na kilka zmiennych: publiczne/niepubliczne, podstawowe/ponadpodstawowe oraz rodzaj szkoły: ogólnodostępne; z oddziałami specjalnymi, z oddziałami integracyjnymi, z oddziałami integracyjnymi i specjalnymi; integracyjne, specjalne. Badaniem objęto zarówno szkoły wiejskie jak i miejskie, oraz szkoły o zróżnicowanej wielkości: szkoły małe (do 100 uczniów), średnie (101-700 uczniów), duże (powyżej 700 uczniów). Przyjęto również (celem lepszego dopasowania danych) alternatywny podział szkół ze względu na liczbę uczniów, tj. szkoły małe (do 100 uczniów), szkoły średnie (od 101 do 300 uczniów) oraz szkoły duże (powyżej 300 uczniów).

Szczegółowe zestawienie jednostek systemu oświaty objętych monitorowaniem przedstawia tabela 8. Zdecydowaną większość respondentów stanowiły publiczne szkoły podstawowe ogólnodostępne (64,4%). Wśród pozostałych szkół - publiczne licea ogólnokształcące ogólnodostępne stanowiły 6,5%, publiczne technika ogólnodostępne to 5,6% próby, publiczne szkoły podstawowe ogólnodostępne z oddziałami integracyjnymi to 4,4%, publiczne branżowe szkoły I stopnia ogólnodostępne – 4,1%. Pozostałe rodzaje szkół stanowiły nieznacznym odsetek szkół, które wzięły udział w monitorowaniu.

Tabela 8. Zestawienie jednostek systemu oświaty objętych monitorowaniem

Typ jednostki	Częstość	%
publiczna szkoła podstawowa ogólnodostępna	1705	64.4
publiczna szkoła podstawowa ogólnodostępna z oddziałami integracyjnymi	117	4.4
publiczna szkoła podstawowa ogólnodostępna z oddziałami specjalnymi	8	.3
publiczna szkoła podstawowa ogólnodostępna z oddziałami integracyjnymi i specjalnymi	1	.0
publiczna szkoła podstawowa integracyjna	6	.2
publiczna szkoła podstawowa specjalna	71	2.7
niepubliczna szkoła podstawowa ogólnodostępna	102	3.9
niepubliczna szkoła podstawowa ogólnodostępna z oddziałami integracyjnymi	4	.2

niepubliczna szkoła podstawowa ogólnodostępna z oddziałami specjalnymi	4	.2
niepubliczna szkoła podstawowa ogólnodostępna z oddziałami integracyjnymi i specjalnymi	1	.0
niepubliczna szkoła podstawowa integracyjna	1	.0
niepubliczna szkoła podstawowa specjalna	10	.4
publiczne liceum ogólnokształcące ogólnodostępne	173	6.5
publiczne liceum ogólnokształcące ogólnodostępne z oddziałami integracyjnymi	10	.4
publiczne liceum specjalne	7	.3
niepubliczne liceum ogólnokształcące ogólnodostępne	35	1.3
publiczne technikum ogólnodostępne	148	5.6
publiczne technikum ogólnodostępne z oddziałami specjalnymi	1	.0
publiczne technikum specjalne	3	.1
niepubliczne technikum ogólnodostępne	23	.9
publiczna branżowa szkoła I stopnia ogólnodostępna	108	4.1
publiczna branżowa szkoła I stopnia ogólnodostępna z oddziałami integracyjnymi	1	.0
publiczna branżowa szkoła I stopnia specjalna	24	.9
niepubliczna branżowa szkoła I stopnia ogólnodostępna	10	.4
publiczna szkoła specjalna przysposabiająca do pracy	49	1.9
niepubliczna szkoła specjalna przysposabiająca do pracy	3	.1
publiczne przedszkole ogólnodostępne	10	.4
niepubliczne przedszkole ogólnodostępne	2	.1
publiczne przedszkole ogólnodostępne z oddziałami integracyjnymi	1	.0
publiczne przedszkole ogólnodostępne z oddziałami integracyjnymi i specjalnymi	1	.0
szkoła policealna	5	.2
inne*	3	.1
Ogółem	2647	100.0

Adnotacja: *szkoły niezakwalifikowane do powyższych kategorii; brak danych o rodzaju szkoły; pole zacięte: przedszkola oraz szkoły policealne nie były objęte monitorowaniem, wypełniły arkusz bez takiego obowiązku

Liczbę szkół z uwzględnieniem etapu edukacyjnego przedstawiają tabela 9 i tabela 10. Większość respondentów stanowiły szkoły podstawowe (76,7%), czyli pierwszy i drugi etap edukacyjny. Szkoły ponadpodstawowe (trzeci etap edukacyjny) to niemal jedna czwarta próby (22,7%), z czego 8,5% stanowiły licea, 6,6% technika, branżowe szkoły I stopnia – 5,4%, zaś szkoły specjalne przysposabiające do pracy – 2,0%. Pół procenta ogółu respondentów stanowiły przedszkola (0,5%), które nie były objęte obowiązkiem monitorowania, a z własnej inicjatywy wypełniły arkusz monitorowania. **Zatem analizy i wnioski przedstawione w niniejszym raporcie odnoszą się do pierwszego, drugiego i trzeciego etapu edukacyjnego.**

Tabela 9. Zestawienie szkół objętych monitorowaniem z uwzględnieniem etapu edukacyjnego

Typ jednostki	Częstość	Procent
przedszkole	14	.5
szkoła podstawowa	2030	76.7
szkoła ponadpodstawowa	600	22.7
inne*	3	.1
ogółem	2647	100.0

Adnotacja: *szkoły niezakwalifikowane do powyższych kategorii; brak danych o rodzaju szkoły

Tabela 10. Szczegółowe zestawienie szkół objętych monitorowaniem z uwzględnieniem etapu edukacyjnego

Typ jednostki	Częstość	Procent
przedszkole	14	.5
szkoła podstawowa	2030	76.7
liceum	225	8.5
technikum	175	6.6
branżowa szkoła I stopnia	143	5.4
szkoła specjalna przysposabiająca do pracy	52	2.0
inne*	8	.3
ogółem	2647	100.0

Adnotacja: *szkoły niezakwalifikowane do powyższych kategorii; brak danych o rodzaju szkoły

Monitorowaniem objęte były głównie szkoły ogólnodostępne, które stanowiły 87,7% ogółu respondentów, szkoły specjalne to ok. 6,3%, zaś szkoły z oddziałami integracyjnymi stanowiły 5,0% próby. Pozostałe rodzaje szkół czyli szkoły z oddziałami specjalnymi, oddziałami integracyjnymi i specjalnymi oraz integracyjne stanowiły niewielki odsetek jednostek biorących udział w monitorowaniu. Łącznie w monitorowaniu udział wzięło 87,7% szkół ogólnodostępnych, 6,9% szkół specjalnych lub z oddziałami specjalnymi i integracyjnymi oraz 5,3% szkół integracyjnych lub z oddziałami integracyjnymi. Szczegółowe dane dotyczące

szkół objętych monitorowaniem z uwzględnieniem rodzaju oferowanego wsparcia są zawarte w tabeli 11.

Tabela 11. Zestawienie szkół objętych monitorowaniem z uwzględnieniem rodzaju oferowanego wsparcia

Rodzaj szkoły	Częstość	Procent
szkoła z oddziałami integracyjnymi	133	5.0
szkoła z oddziałami specjalnymi	13	.5
szkoła z oddziałami integracyjnymi i specjalnymi	3	.1
szkoła integracyjna	7	.3
szkoła specjalna	167	6.3
szkoła ogólnodostępna	2321	87.7

Zdecydowana większość szkół, które wzięły udział w monitorowaniu to szkoły publiczne (92,3%). Szkoły niepubliczne to 7,6% próby (tabela 12).

Tabela 12. Zestawienie szkół objętych monitorowaniem z uwzględnieniem typu szkoły: publiczna/niepubliczna

Typ jednostki	Częstość	Procent
Szkoły publiczne	2444	92.3
Szkoły niepubliczne	200	7.6

Struktura szkół ze względu na wielkość miejscowości jest zaprezentowana w tabeli 13.

Niemal połowa monitorowanych szkół to jednostki zlokalizowane na wsi, 29,0% w mieście i 21,6% w mieście na prawach powiatu.

Tabela 13. Zestawienie szkół objętych monitorowaniem z uwzględnieniem wielkości miejscowości

Wielkość miejscowości	Częstość	Procent
Wieś	1308	49.4
Miasto	768	29.0
miasto na prawach powiatu	571	21.6

W monitorowaniu wzięty udział szkoły o zróżnicowanej wielkości, definiowanej przez liczbę uczniów do niej uczęszczających. Małe szkoły, czyli takie do których uczęszcza mniej niż 100 uczniów, stanowiły niemal jedną trzecią wszystkich uczestników badania. Odsetek szkół średnich i dużych jest zmienny w zależności od przyjętego kryterium różnicującego. Duże szkoły rozumiane jako szkoły do których uczęszcza powyżej 300 uczniów stanowiły niemal jedną trzecią respondentów, zaś definiowane jako szkoły do których uczęszcza powyżej 700 uczniów stanowiły 4,5 % uczestników badania. Dane prezentują tabele 14 i 15.

Tabela 14. Zestawienie szkół objętych monitorowaniem z uwzględnieniem wielkości szkoły - A

Wielkość szkoły	Częstość	Procent
Mała	775	29.3
Średnia	1752	66.2
Duża (700+)	120	4.5

Tabela 15. Zestawienie szkół objętych monitorowaniem z uwzględnieniem wielkości szkoły - B

Wielkość szkoły	Częstość	Procent
Mała	775	29.3
Średnia	1095	41.4
duża (300+)	777	29.4

Reprezentatywność szkół ze względu na województwo opisuje tabela 16.

Tabela 16. Reprezentatywność szkół w podziale na województwa

Województwo	Liczba szkół	Procent
dolnośląskie	103	3.9
kujawsko-pomorskie	104	3.9
łódzkie	389	14.7
lubelskie	70	2.6
lubuskie	29	1.1

małopolskie	318	12.0
mazowieckie	413	15.6
opolskie	36	1.4
podkarpackie	278	10.5
podlaskie	30	1.1
pomorskie	83	3.1
śląskie	383	14.5
świętokrzyskie	85	3.2
warmińsko-mazurskie	57	2.2
wielkopolskie	222	8.4
zachodniopomorskie	46	1.7

III. Prezentacja wyników monitorowania

3.1. Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej

Zgodnie z założeniami metodologicznymi na podstawie odpowiedzi udzielonych na poszczególne pytania *Arkusza monitorowania uwzględniania zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów w procesie kształcenia* zostały skonstruowane cztery ilościowe wskaźniki sumaryczne, nazwane wskaźnikami ilościowymi edukacji włączającej.

Wskaźniki te to:

- **Liczba uczniów posiadających orzeczenie:**
 - o potrzebie indywidualnego nauczania dla uczniów, których stan zdrowia uniemożliwia lub znacznie utrudnia uczęszczanie do szkoły;
 - o potrzebie kształcenia specjalnego dla uczniów z niepełnosprawnościami;
 - o potrzebie kształcenia specjalnego dla uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym, o potrzebie kształcenia specjalnego dla uczniów niedostosowanych społecznie;
 - o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim.

Jest to wskaźnik procentowy w stosunku do całkowitej liczby uczniów.

- **Liczba uczniów posiadających opinię** wydaną przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną.

Wskaźnik procentowy w stosunku do całkowitej liczby uczniów.

- **Liczba uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną** nieposiadających orzeczenia lub opinii (na podstawie rozpoznania dokonanego w szkole).

Wskaźnik procentowy w stosunku do całkowitej liczby uczniów.

- **Wskaźnik wsparcia kadrowego**

Wskaźnik skonstruowany jako **suma liczby uczniów z orzeczeniem, opinią i objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną nieposiadających orzeczenia lub opinii przypadająca na 1 etat specjalisty.**

Kryterium charakteryzującym uczestniczące w badaniu szkoły niezbędnym do obliczenia ilościowych wskaźników edukacji włączającej wymienionych powyżej była liczba etatów kadry pedagogicznej obejmująca liczbę etatów nauczycielskich, liczbę uczniów przypadającą na 1 etat nauczyciela, liczbę etatów specjalistów oraz liczbę uczniów na 1 etat specjalisty. Do kategorii specjalistów zaliczono pedagoga, w tym pedagoga szkolnego i pedagoga specjalnego, psychologa, logopedę, doradcę zawodowego, terapeutę pedagogicznego oraz fizjoterapeutę i rehabilitanta ruchowego.

Powyższe dane zostaną zaprezentowane dla ogółu monitorowanych szkół (próba ogólnopolska) oraz dla poszczególnych województw z podziałem na:

- typ szkoły: szkoły podstawowe, szkoły ponadpodstawowe (licea ogólnokształcące, technika, branżowe szkoły I stopnia, szkoły specjalne przysposabiające do pracy)
- rodzaj szkoły: szkoły ogólnodostępne, szkoły integracyjne, szkoły specjalne
- wielkość miejscowości
- wielkość szkoły
- szkoły publiczne i szkoły niepubliczne.

3.1.1. Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej – próba ogólnopolska

Wyniki uzyskane na podstawie *Arkusza monitorowania* wskazują, że w roku szkolnym 2019/2020 przeciętnie w każdej szkole uczyły się 242 osoby. Uczniowie posiadający orzeczenie (o potrzebie indywidualnego nauczania dla uczniów, o potrzebie kształcenia specjalnego dla uczniów z niepełnosprawnościami, o potrzebie kształcenia specjalnego dla uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym, o potrzebie kształcenia specjalnego dla uczniów niedostosowanych społecznie lub o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim) stanowią średnio 4,7% ogółu uczniów danej szkoły. Kolejne 13,5% uczniów to

dzieci i młodzież posiadająca opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej i z tego powodu objęta pomocą. Oprócz wymienionych wyżej grup uczniów z pomocy psychologiczno-pedagogicznej bez opinii z poradni korzysta średnio 12% uczniów. Powyższe dane wskazują, że przeciętnie niemal co trzeci uczeń korzysta z pomocy psychologiczno-pedagogicznej (średnio 30,2%). Dane przedstawia tabela 17.

Tabela 17. Średnia liczba i procent uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną

Podstawa prawna pomocy psychologiczno-pedagogicznej	Średnia
Liczba uczniów w szkole	242.3
Liczba uczniów z orzeczeniami w szkole	11.5
Procent uczniów z orzeczeniami	4.7
Liczba uczniów z opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej w szkole	33.6
Procent uczniów z opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej	13.5
Liczba uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	30.0
Procent uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	12.0

W tabeli 18 przedstawiono zestawienie wskaźników ilościowych edukacji włączającej.

Informacje dotyczą całej badanej próby i obejmują liczbę etatów nauczycielskich i etatów pozostałych specjalistów, a także liczbę uczniów przypadającą na etat nauczyciela i specjalisty.

Tabela 18. Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej

Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej	Średnia
Liczba uczniów w szkole	242.3
Liczba etatów nauczycieli w szkole	30.8
Liczba uczniów na etat nauczyciela	7.8
Liczba etatów specjalistów zatrudnionych w szkole	4.5
Liczba etatów specjalistów zatrudnionych w szkole na 100 etatów nauczycielskich	19.4
Liczba uczniów na etat specjalisty	117.3
Wskaźnik wsparcia kadrowego	35.0

Powyższe dane wskazują, że średnia liczba etatów nauczycielskich w szkole wynosiła w badanych szkołach 30,8, zaś średnia liczba etatów specjalistów przypadająca na szkołę (pedagog szkolny, pedagog specjalny, psycholog, logopeda, doradca zawodowy, terapeuta pedagogiczny, fizjoterapeuta, rehabilitant ruchowy) to 4,5. Na jeden etat nauczyciela średnio przypada 8 uczniów, a na jeden etat specjalisty (bez zróżnicowania jego specjalności) - 117 uczniów. Wskaźnik wsparcia kadrowego definiowany jako suma liczby uczniów z orzeczeniem, opinią i objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną nieposiadających orzeczenia lub opinii przypadająca na 1 etat specjalisty w skali ogólnopolskiej wynosi 35 osób.

W dalszej części przedstawiono wskaźniki ilościowe edukacji włączającej z uwzględnieniem różnych cech powiązanych z typem i rodzajem szkoły.

Typ szkoły/poziom edukacji

Wyniki uzyskane na podstawie arkusza monitorowania wskazują, że w roku szkolnym 2019/2020 w szkołach podstawowych ze wsparcia przydzielanego na skutek rozpoznania takiej potrzeby ze względu na specjalne potrzeby edukacyjne lub niepełnosprawności i zalecenia zawartego w jednym z dokumentów wydawanych przez PPP (orzeczeniu lub opinii) korzysta na podstawie orzeczenia – 5% , zaś na podstawie opinii psychologiczno-pedagogicznej kolejne 14,6% uczniów. W szkołach ponadpodstawowych średnia liczba uczniów posiadających orzeczenia zmniejsza się, odsetek takich uczniów wynosi 3,5%. Z pomocy i wsparcia bez opinii lub orzeczenia z PPP w szkołach podstawowych korzysta 13,1%, a w ponadpodstawowych prawie jedna dziesiąta uczniów (8,7%).

Tabela 19. Średnia liczba i procent uczniów objętych pomocą psychologiczną z uwzględnieniem typu szkoły (poziom edukacji)

Podstawa pomocy psychologicznej	Szkoła podstawowa	Szkoła ponadpodstawowa
Liczba uczniów z orzeczeniami	12.0	9.2
Procent uczniów z orzeczeniami	5.0	3.5
Liczba uczniów z opiniami z PPP	35.6	27.5

Procent uczniów z opiniami z PPP	14.6	10.3
Liczba uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	35.6	23.6
Procent uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	13.1	8.7

Porównanie typów szkół na trzecim etapie edukacyjnym przedstawiono w tabeli 20. Odsetek uczniów z orzeczeniami jest największy, co jest oczywiste, w szkołach specjalnych przysposabiających do pracy i wynosi 100 procent. Natomiast wartym odnotowania jest fakt, że największy odsetek uczniów posiadających orzeczenie obserwuje się w branżowych szkołach I stopnia (7,7%). Z kolei odsetek uczniów posiadających opinie z PPP jest porównywalny we wszystkich typach szkół i oscyluje wokół 9-11,5% (za wyjątkiem szkół specjalnych przysposabiających do pracy). Odsetek uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną na podstawie rozpoznania dokonanego w szkole oscyluje wokół 7-10% (za wyjątkiem szkół specjalnych przysposabiających do pracy, w których 100% uczniów posiada orzeczenia).

Tabela 20. Średnia liczba uczniów objętych pomocą psychologiczną z uwzględnieniem typu szkoły na poziomie edukacji ponadpodstawowej

Podstawa pomocy psychologicznej	Liceum	Technikum	Szkoła branżowa I stopnia	Szkoła specjalna przysposabiająca do pracy
Liczba uczniów z orzeczeniami	6.3	5.8	11.1	29.1
Procent uczniów z orzeczeniami	1.9	1.7	7.7	100.0
Liczba uczniów z opiniami z PPP	30.4	41.1	15.6	4.8
Procent uczniów z opiniami z PPP	9.3	11.5	10.9	16.7
Liczba uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	32.5	26.7	14.5	1.0
Procent uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	9.7	7.4	10.0	3.4

Analiza wskaźników edukacji włączającej przedstawionych w tabelach 21 i 22 wskazuje, że liczba uczniów przypadających na etat specjalisty jest porównywalna w przedszkolach (107.2) i szkołach podstawowych (101.7), największa jest zaś w szkołach ponadpodstawowych, gdzie na jeden etat specjalisty (łącznie: psychologa, pedagoga, logopedy, doradcy zawodowego) przypada aż 167 uczniów. Ze względu na mniejszą średnią liczbę uczniów korzystających z pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach ponadpodstawowych współczynnik wsparcia kadrowego, który wynosi 36.6 nie odbiega znacząco od współczynnika dla szkół podstawowych (34.6) i przedszkoli (33.6). Dokładniejsza analiza typów szkół ponadpodstawowych pokazuje, że w zakresie wsparcia kadrowego dominują szkoły specjalne przysposabiające do pracy, w których na etat specjalisty przypada 7 uczniów, a współczynnik wsparcia kadrowego wynosi 8.9. Na drugim miejscu plasują się szkoły branżowe I stopnia, w których na etat specjalisty przypada 83 uczniów, a współczynnik wsparcia kadrowego jest równy 27.2. Największa liczba uczniów na etat specjalisty jest obserwowana w technikumach, gdzie wynosi 238 i liceach ogólnokształcących, w których jest równa 200. Przekłada się to na następujące wskaźniki wsparcia kadrowego: w liceach wynosi on 38.5, zaś w technikumach – 46.3. Warto nadmienić, że średnia liczba etatów specjalistów pracujących w liceach, technikumach i szkołach branżowych jest porównywalna i wynosi 2.5 do 3 etatów, nie jest zaś dostosowana do liczby uczniów, w tym uczniów korzystających czy uprawnionych do pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Tabela 21. Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej w typach szkół ze względu na poziom edukacyjny

Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej	Szkoła podstawowa	Szkoła ponadpodstawowa
	<i>M</i>	<i>M</i>
Liczba uczniów w szkole	2377	262.5
Liczba etatów nauczycieli w szkole	31.0	30.8
Liczba uczniów na etat nauczyciela	7.4	9.2
Liczba etatów specjalistów zatrudnionych w szkole	4.9	3.4
Liczba uczniów na etat specjalisty	101.7	167.5
Wskaźnik wsparcia kadrowego	34.6	36.6

Tabela 22. Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej w różnych typach szkół na poziomie edukacji ponadpodstawowej

Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej	Liceum	Technikum	Szkoła branżowa I stopnia	Szkoła specjalna przysposabiająca do pracy
	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>
Liczba uczniów w szkole	327.7	347.6	142.7	28.0
Liczba etatów nauczycieli w szkole	33.4	38.6	23.4	15.4
Liczba uczniów na etat nauczyciela	10.8	9.1	8.7	2.8
Liczba etatów specjalistów zatrudnionych w szkole	3.1	2.6	3.0	9.2
Liczba uczniów na etat specjalisty	200.1	238.5	83.6	7.3
Wskaźnik wsparcia kadrowego	38.5	46.3	27.2	8.9

Rodzaj szkoły ze względu na zakres oferowanego wsparcia

W arkuszu monitorowania uwzględniono informacje o rodzaju szkoły ze względu na rodzaj oferowanego wsparcia. Dane statystyczne zostaną przedstawione w ogólnym podziale na trzy rodzaje szkół:

- ogólnodostępne,
- integracyjne lub ogólnodostępne z oddziałami integracyjnymi
- specjalne lub ogólnodostępne z oddziałami specjalnymi i integracyjnymi

oraz w szczegółowym podziale na sześć rodzajów szkół:

- szkoła ogólnodostępna SzO
- szkoła ogólnodostępna z oddziałami integracyjnymi SzOI
- szkoła ogólnodostępna z oddziałami specjalnymi SzOS
- szkoła ogólnodostępna z oddziałami integracyjnymi i specjalnymi SzOIS
- szkoła integracyjna SzI
- szkoła specjalna SzS.

Dane są zaprezentowane w tabelach 23 i 24.

Średnia liczba uczniów posiadających jedno z orzeczeń wydawanych przez PPP w szkołach ogólnodostępnych wynosi 6.2, co odpowiada 2,5% ogółu uczniów, w szkołach integracyjnych lub z oddziałami integracyjnymi – 34.9, czyli 8,5% uczniów, zaś w szkołach specjalnych lub ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi 58.3, co stanowi 88% uczniów. Średnia liczba uczniów posiadających opinie z PPP jest największa w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi (68 osób), w szkołach ogólnodostępnych wynosi 33 osoby, zaś w specjalnych 7 osób. Odsetek uczniów posiadających opinie z PPP we wszystkich szkołach waha się od 10,7 do niemal 16,4%. Odsetek uczniów posiadających orzeczenie z PPP rośnie począwszy od szkół ogólnodostępnych gdzie jest najniższy do szkół specjalnych gdzie jest najwyższy (zgodnie z przeznaczeniem tych szkół). W szkołach integracyjnych co czwarty uczeń posiada orzeczenie, zaś w szkołach z oddziałami integracyjnymi – 8,3 %. Z kolei odsetek uczniów posiadających opinię z PPP jest zbliżony w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych, wyższy zaś w szkołach z oddziałami integracyjnymi i w szkołach z oddziałami specjalnymi gdzie wynosi ponad 16%.

Tabela 23. Średnia liczba uczniów objętych pomocą psychologiczną z uwzględnieniem rodzaju szkoły ze względu na rodzaj oferowanego wsparcia

Podstawa prawna pomocy psychologicznej	Ogólnodostępna	Integracyjna lub z oddziałami integracyjnymi	Specjalna lub z oddziałami specjalnymi
Liczba uczniów z orzeczeniami	6.2	34.9	58.3
Procent uczniów z orzeczeniami	2.5	8.5	88.0
Liczba uczniów z opiniami z PPP	33.3	68.0	7.6
Procent uczniów z opiniami z PPP	13.3	16.4	10.7
Liczba uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	30.4	53.6	4.7
Procent uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	12.0	12.9	6.8

Tabela 24. Średnia liczba uczniów objętych pomocą psychologiczną z uwzględnieniem typu szkoły ze względu na charakter dostępności – szczegółowe zestawienie dla szkół z oddziałami integracyjnymi i specjalnymi

Podstawa prawna pomocy psychologicznej	Typ szkoły ze względu na rodzaj oferowanego wsparcia					
	SzO	SzOI	SzOS	SzOIS	SzI	SzS
Liczba uczniów z orzeczeniami	6.2	35.6	28.0	44.7	66.7	58.2
Procent uczniów z orzeczeniami	2.5	8.3	13.3	28.6	23.4	100.0
Liczba uczniów z opiniami z PPP	33.3	71.3	34.4	21.5	40.7	5.9
Procent uczniów z opiniami z PPP	13.3	16.5	16.3	1.1	14.3	10.3
Liczba uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	30.4	57.3	16.3	1.0	17.1	4.2
Procent uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	12.0	13.2	7.7	0	6.0	7.3

Legenda:

- SzO Szkoła ogólnodostępna*
- SzOI Szkoła z oddziałami integracyjnymi*
- SzOS Szkoła z oddziałami specjalnymi*
- SzOIS Szkoła z oddziałami integracyjnymi i specjalnymi*
- SzI Szkoła integracyjna*
- SzS Szkoła specjalna*

Zebrane podczas monitorowania dane wskazują, że istotnym czynnikiem różnicującym szkoły wyodrębnione ze względu na charakter dostępności i oferowanego wsparcia jest liczba etatów specjalistów (pedagogów, psychologów, logopedów) i liczba uczniów przypadająca na jeden etat specjalisty. I tak, w szkołach ogólnodostępnych średnio zatrudnia się specjalistów na 4 etaty łącznie, w szkołach integracyjnych średnio na 7.7 etatu, zaś w specjalnych liczba etatów jest największa i wynosi 9.3. Jednocześnie w wymienionych typach szkół zmniejsza się ogólna liczba uczniów przypadających na etat specjalisty. W szkołach ogólnodostępnych średnio na jednego specjalistę przypada 126 uczniów, w szkołach integracyjnych – 90 osób, a w specjalnych 19 uczniów. Podsumowując, współczynnik wsparcia kadrowego jest najlepszy w szkołach z oddziałami integracyjnymi i specjalnymi (15), w szkołach specjalnych (20.2), szkołach integracyjnych (21.9). Wskaźnik wsparcia kadrowego

w szkołach ogólnodostępnych i szkołach z oddziałami integracyjnymi jest porównywalny i wynosi odpowiednio 36.2 i 35.3. Szczegółowe dane prezentują tabele 25 i 26.

Tabela 25. Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej w różnych typach szkół ze względu na charakter oferowanego wsparcia

Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej	Ogólnodostępna	Integracyjna lub z oddziałami integracyjnymi	Specjalna lub z oddziałami specjalnymi
	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>
Liczba uczniów w szkole	245.5	408.4	66.7
Liczba etatów nauczycieli w szkole	29.5	54.9	28.8
Liczba uczniów na etat nauczyciela	8.2	7.9	3.0
Liczba etatów specjalistów zatrudnionych w szkole	4.0	7.7	9.3
Liczba uczniów na etat specjalisty	126.4	90.2	19.5
Wskaźnik wsparcia kadrowego	36.2	34.9	20.2

Tabela 26. Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej w różnych typach szkół ze względu na charakter oferowanego wsparcia - szczegółowe zestawienie dla szkół z oddziałami integracyjnymi i specjalnymi

Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej	Typ szkoły ze względu na charakter dostępności					
	SzO	SzOI	SzOS	SzOIS	SzI	SzS
	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>
Liczba uczniów w szkole	245.5	427.7	210.8	161.3	284.7	55.8
Liczba etatów nauczycieli w szkole	8.2	56.9	34.7	34.5	59.6	27.6
Liczba uczniów na etat nauczyciela	8.2	8.1	6.1	5.1	4.4	2.9
Liczba etatów specjalistów zatrudnionych w szkole	4.0	8.0	4.6	6.5	18.9	8.9
Liczba uczniów na etat specjalisty	126.4	91.1	80.9	56.5	51.9	17.4
Wskaźnik wsparcia kadrowego	36.2	35.3	30.8	15.4	21.9	20.2

Legenda:

SzO Szkoła ogólnodostępna
SzOI Szkoła z oddziałami integracyjnymi
SzOS Szkoła z oddziałami specjalnymi
SzOIS Szkoła z oddziałami integracyjnymi i specjalnymi
SzI Szkoła integracyjna
SzS Szkoła specjalna

Wielkość szkoły

Uwzględnienie w analizie wielkości szkoły z podziałem na szkoły małe, średnie i duże (powyżej 300 uczniów) pokazuje, że największy odsetek uczniów posiadających orzeczenie uczy się w szkołach małych, do 100 uczniów, w których co piąty uczeń posiada orzeczenie. W szkołach średniej wielkości uczniowie z orzeczeniami stanowią 5,5%, a w dużych 2,9% ogółu uczniów. Natomiast odsetek uczniów posiadających opinię z PPP oraz uczniów objętych pomocą, ale nieposiadających opinii lub orzeczenia jest porównywalny w szkołach o zróżnicowanej wielkości i wynosi w przypadku opinii od 13,3% do 14,1%, a uczniów nieposiadających opinii od 11,3% do 13,2%. Tym co znacznie różni wymienione szkoły jest liczba uczniów przypadająca na jednego specjalistę oraz ogólny wskaźnik wsparcia kadrowego. Oba parametry są najbardziej korzystne w szkołach małych, następnie w średnich, a w dalszej kolejności w dużych. I tak liczba uczniów przypadających na etat specjalisty wynosi w tych szkołach odpowiednio 50, 133 i 259 uczniów. Wskaźnik wsparcia kadrowego jest najkorzystniejszy w małych szkołach, w których do etatu specjalisty przypisanych jest średnio 22 uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną, następnie w szkołach średniej wielkości – 39 uczniów. W dużych szkołach wskaźnik wsparcia kadrowego wynosi 61 uczniów korzystających z pomocy na etat specjalisty. Szczegółowe dane są zaprezentowane w poniższych tabelach 27 i 28.

Tabela 27. Średnia liczba uczniów objętych pomocą psychologiczną z uwzględnieniem wielkości szkoły

Podstawa prawna pomocy psychologiczno-pedagogicznej	Mała	Średnia	Duża
	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>
Liczba uczniów z orzeczeniami	10.3	11.3	22.9
Procent uczniów z orzeczeniami	16.1	5.5	2.9

Liczba uczniów z opiniami z PPP	8.6	38.2	125.5
Procent uczniów z opiniami z PPP	14.1	13.3	13.7
Liczba uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	8.1	35.2	92.4
Procent uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	12.9	13.2	11.3

Tabela 28. Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej z uwzględnieniem wielkości szkoły

Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej	Mała	Średnia	Duża
	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>
Liczba uczniów w szkole	59.8	176.2	517.6
Liczba etatów nauczycieli w szkole	15.4	25.4	54.3
Liczba uczniów na etat nauczyciela	5.1	8.1	10.1
Liczba etatów specjalistów zatrudnionych w szkole	3.8	4.6	8.2
Liczba uczniów na etat specjalisty	50.7	133.1	259.0
Wskaźnik wsparcia kadrowego	21.7	39.1	61.2

Szkoły publiczne / niepubliczne

Tabele 29 i 30 przedstawiają średnią liczbę i procent uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną oraz wskaźniki ilościowe edukacji włączającej w szkołach publicznych i niepublicznych.

Analiza wyników arkusza monitorowania *pokazuje*, że przeciętnie w szkołach publicznych uczniowie posiadający jedno z orzeczeń stanowili 4,6% ogółu uczniów danej szkoły, posiadający opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej 13,6%, a uczniowie objęci pomocą nieposiadający orzeczenia lub opinii – 12% ogółu uczniów. W szkołach niepublicznych wartości te były zbliżone w przypadku uczniów objętych pomocą na podstawie opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej (11,6) i uczniów nieposiadających orzeczenia lub opinii – 10,4% ogółu uczniów. W niepublicznych szkołach stwierdzono większy odsetek uczniów korzystających z pomocy psychologiczno-pedagogicznej na podstawie orzeczenia – 6,9%.

Tabela 29. Średnia liczba i procent uczniów objętych pomocą psychologiczną w szkołach publicznych i niepublicznych

Podstawa prawna pomocy psychologicznej	Szkoły publiczne	Szkoły niepubliczne
Liczba uczniów z orzeczeniami	11.3	7.5
Procent uczniów z orzeczeniami	4.6	6.9
Liczba uczniów z opiniami z PPP	36.0	13.5
Procent uczniów z opiniami z PPP	13.6	11.6
Liczba uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	32.0	12.7
Procent uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	12.0	10.4

Jak pokazuje tabela 30 średnia liczba etatów nauczycielskich w szkole wynosiła w badanych szkołach publicznych 253, a w niepublicznych 110. Średnia liczba etatów specjalistów przypadająca na szkołę jest porównywalna i w szkołach publicznych wynosi 4.5, zaś w niepublicznych – 4.3 etatu, co jednak daje korzystniejszy stosunek liczby etatów specjalistów do liczby etatów nauczycieli. Na jeden etat nauczyciela średnio przypada 7.8 i 7.2 uczniów.

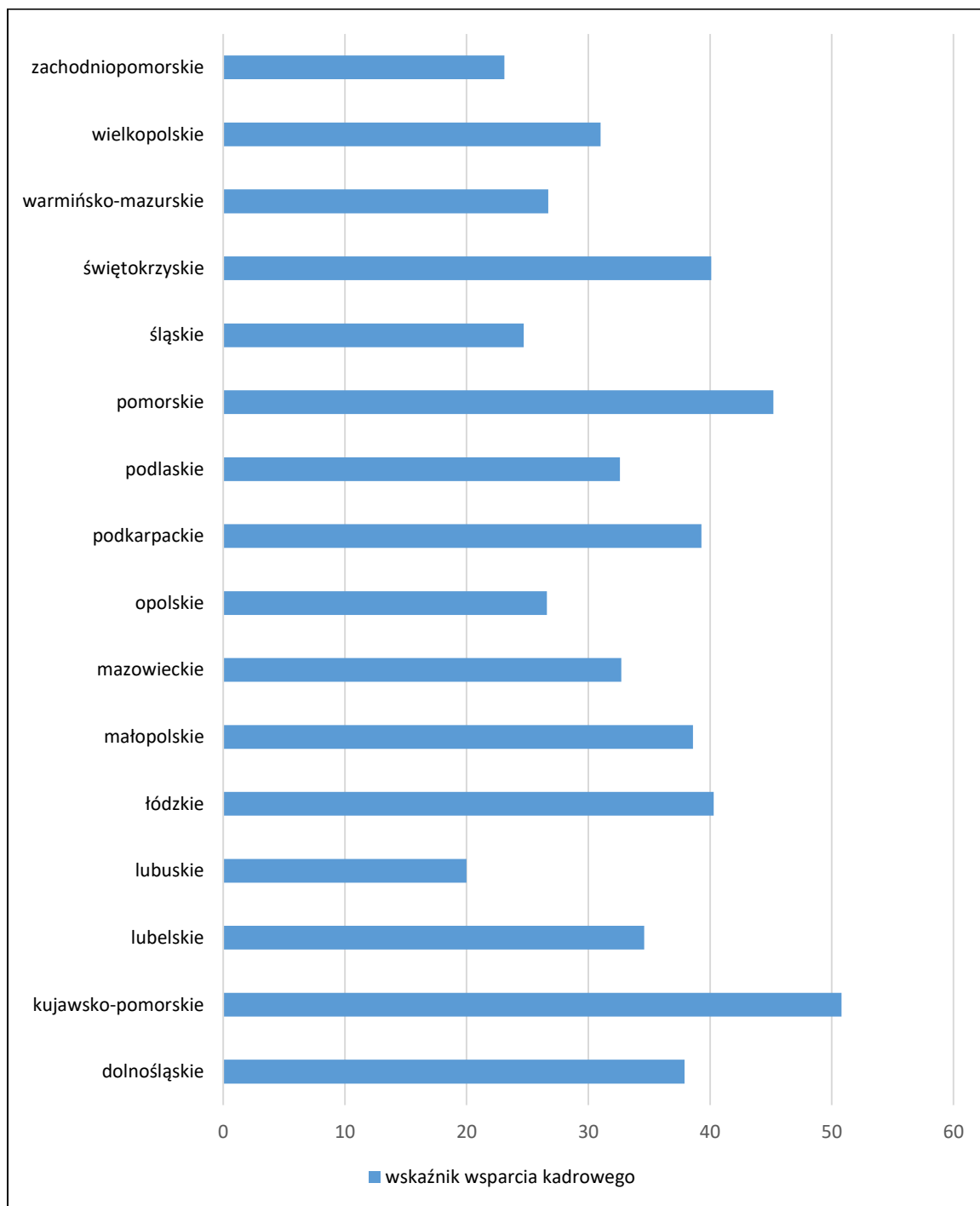
Istotne różnice dotyczą jednak liczby uczniów przypadających na jeden etat specjalisty. W szkołach publicznych na jeden etat specjalisty (bez zróżnicowania jego specjalności) – przypada 122 uczniów, zaś w niepublicznych 75 uczniów. Wskaźnik wsparcia kadrowego definiowany jako suma liczby uczniów z orzeczeniem, opinią i objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną nieposiadających orzeczenia lub opinii przypadająca na 1 etat specjalisty w szkołach publicznych wynosi 36.6, zaś w niepublicznych 18.2, co oznacza dwukrotnie większe wsparcie kadrowe w szkołach niepublicznych.

Tabela 30. Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej w szkołach publicznych i niepublicznych

Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej	Szkoły publiczne	Szkoły niepubliczne
	<i>M</i>	<i>M</i>
Liczba uczniów w szkole	253.4	110.5
Liczba etatów nauczycieli w szkole	31.7	19.8
Liczba uczniów na etat nauczyciela	7.8	7.2
Liczba etatów specjalistów zatrudnionych w szkole	4.5	4.3
Liczba uczniów na etat specjalisty	122.6	75.5
Wskaźnik wsparcia kadrowego	36.6	18.2

3.1.2. Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej z podziałem na województwa

W poniższej części raportu zaprezentowano dane służące do określenia ilościowych wskaźników edukacji włączającej dla poszczególnych województw. Dane przedstawione są w formie tabelarycznej bez komentarza. Rysunek 1 prezentuje wielkość wskaźnika wsparcia kadrowego w poszczególnych województwach. Ze względu na ograniczenia wynikające ze sposobu doboru próby do monitorowania szczegółowo opisane w punkcie 1.2.2. Sposób doboru szkół biorących udział w badaniu, a w szczególności stosunkowo małą liczbę szkół, które wypełniły arkusz monitorowania w niektórych województwach, przedstawione dane należy interpretować z ostrożnością.



Rysunek 1. Wskaźnik wsparcia kadrowego (liczba uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną na 1 etat specjalisty) w województwach.

3.1.2.1. Województwo dolnośląskie

Tabela 31. Średnia liczba i procent uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną

Podstawa prawna pomocy psychologiczno-pedagogicznej	Średnia
Liczba uczniów w szkole	335.1
Liczba uczniów z orzeczeniami w szkole	11.9
Procent uczniów z orzeczeniami	3.5
Liczba uczniów z opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej w szkole	49.3
Procent uczniów z opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej	14.4
Liczba uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	48.7
Procent uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	14.2

Tabela 32. Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej

Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej	Średnia
Liczba uczniów w szkole	335.1
Liczba etatów nauczycieli w szkole - korygowana	38.8
Liczba uczniów na etat nauczyciela- korygowana	8.6
Liczba etatów specjalistów zatrudnionych w szkole - korygowana	4.9
Liczba uczniów na etat specjalisty - korygowana	122.8
Wskaźnik wsparcia kadrowego	37.9

3.1.2.2. Województwo kujawsko-pomorskie

Tabela 33. Średnia liczba i procent uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną

Zmienna – podstawa prawna pomocy psychologiczno-pedagogicznej	Średnia
Liczba uczniów w szkole	292.7
Liczba uczniów z orzeczeniami w szkole	19.5
Procent uczniów z orzeczeniami	6.7
Liczba uczniów z opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej w szkole	44.7
Procent uczniów z opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej	15.3
Liczba uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	34.1
Procent uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	11.2

Tabela 34. Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej

Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej	Średnia
Liczba uczniów w szkole	292.7
Liczba etatów nauczycieli w szkole - korygowana	36.2
Liczba uczniów na etat nauczyciela- korygowana	7.9
Liczba etatów specjalistów zatrudnionych w szkole - korygowana	5.9
Liczba uczniów na etat specjalisty - korygowana	178.3
Wskaźnik wsparcia kadrowego	50.8

3.1.2.3. Województwo łódzkie

Tabela 35. Średnia liczba i procent uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną

Podstawa prawna pomocy psychologiczno-pedagogicznej	Średnia
Liczba uczniów w szkole	242.0
Liczba uczniów z orzeczeniami w szkole	7.4
Procent uczniów z orzeczeniami	3.0
Liczba uczniów z opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej w szkole	32.6
Procent uczniów z opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej	13.3
Liczba uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	29.9
Procent uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	12.0

Tabela 36. Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej

Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej	Średnia
Liczba uczniów w szkole	242.0
Liczba etatów nauczycieli w szkole - korygowana	29.1
Liczba uczniów na etat nauczyciela- korygowana	7.7
Liczba etatów specjalistów zatrudnionych w szkole - korygowana	3.4
Liczba uczniów na etat specjalisty - korygowana	134.3
Wskaźnik wsparcia kadrowego	40.3

3.1.2.4. Województwo lubelskie

Tabela 37. Średnia liczba i procent uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną

Podstawa prawna pomocy psychologiczno-pedagogicznej	Średnia
Liczba uczniów w szkole	291.9
Liczba uczniów z orzeczeniami w szkole	3.3
Procent uczniów z orzeczeniami	10.7
Liczba uczniów z opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej w szkole	41.9
Procent uczniów z opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej	14.4
Liczba uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	25.9
Procent uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	8.7

Tabela 38. Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej

Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej	Średnia
Liczba uczniów w szkole	291.9
Liczba etatów nauczycieli w szkole - korygowana	38.8
Liczba uczniów na etat nauczyciela- korygowana	7.2
Liczba etatów specjalistów zatrudnionych w szkole - korygowana	3.3
Liczba uczniów na etat specjalisty - korygowana	131.8
Wskaźnik wsparcia kadrowego	34.6

3.1.2.5. Województwo lubuskie

Tabela 39. Średnia liczba i procent uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną

Podstawa prawna pomocy psychologiczno-pedagogicznej	Średnia
Liczba uczniów w szkole	233.4
Liczba uczniów z orzeczeniami w szkole	5.0
Procent uczniów z orzeczeniami	2.2
Liczba uczniów z opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej w szkole	31.8
Procent uczniów z opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej	12.2
Liczba uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	26.1
Procent uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	9.2

Tabela 40. Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej

Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej	Średnia
Liczba uczniów w szkole	233.4
Liczba etatów nauczycieli w szkole - korygowana	29.5
Liczba uczniów na etat nauczyciela- korygowana	7.9
Liczba etatów specjalistów zatrudnionych w szkole - korygowana	4.3
Liczba uczniów na etat specjalisty - korygowana	81.8
Wskaźnik wsparcia kadrowego	20.2

3.1.2.6. Województwo małopolskie

Tabela 41. Średnia liczba i procent uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną

Podstawa prawna pomocy psychologiczno-pedagogicznej	Średnia
Liczba uczniów w szkole	236.4
Liczba uczniów z orzeczeniami w szkole	8.0
Procent uczniów z orzeczeniami	3.4
Liczba uczniów z opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej w szkole	33.2
Procent uczniów z opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej	13.7
Liczba uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	32.6
Procent uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	13.3

Tabela 42. Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej

Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej	Średnia
Liczba uczniów w szkole	236.4
Liczba etatów nauczycieli w szkole - korygowana	30.2
Liczba uczniów na etat nauczyciela- korygowana	8.0
Liczba etatów specjalistów zatrudnionych w szkole - korygowana	4.4
Liczba uczniów na etat specjalisty - korygowana	117.6
Wskaźnik wsparcia kadrowego	38.6

3.1.2.7. Województwo mazowieckie

Tabela 43. Średnia liczba i procent uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną

Podstawa prawna pomocy psychologiczno-pedagogicznej	Średnia
Liczba uczniów w szkole	234.7
Liczba uczniów z orzeczeniami w szkole	11.4
Procent uczniów z orzeczeniami	4.9
Liczba uczniów z opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej w szkole	34.6
Procent uczniów z opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej	14.5
Liczba uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	27.0
Procent uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	11.0

Tabela 44. Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej

Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej	Średnia
Liczba uczniów w szkole	234.7
Liczba etatów nauczycieli w szkole - korygowana	30.0
Liczba uczniów na etat nauczyciela- korygowana	7.3
Liczba etatów specjalistów zatrudnionych w szkole - korygowana	4.3
Liczba uczniów na etat specjalisty - korygowana	100.7
Wskaźnik wsparcia kadrowego	32.7

3.1.2.8. Województwo opolskie

Tabela 45. Średnia liczba i procent uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną

Podstawa prawna pomocy psychologiczno-pedagogicznej	Średnia
Liczba uczniów w szkole	222.0
Liczba uczniów z orzeczeniami w szkole	8.9
Procent uczniów z orzeczeniami	4.0
Liczba uczniów z opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej w szkole	30.8
Procent uczniów z opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej	13.9
Liczba uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	19.3
Procent uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	8.7

Tabela 46. Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej

Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej	Średnia
Liczba uczniów w szkole	222.0
Liczba etatów nauczycieli w szkole - korygowana	26.4
Liczba uczniów na etat nauczyciela- korygowana	10.5
Liczba etatów specjalistów zatrudnionych w szkole - korygowana	6.5
Liczba uczniów na etat specjalisty - korygowana	96.1
Wskaźnik wsparcia kadrowego	26.6

3.1.2.9. Województwo podkarpackie

Tabela 47. Średnia liczba i procent uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną

Podstawa prawna pomocy psychologiczno-pedagogicznej	Średnia
Liczba uczniów w szkole	183.8
Liczba uczniów z orzeczeniami w szkole	4.1
Procent uczniów z orzeczeniami	6.9
Liczba uczniów z opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej w szkole	20.3
Procent uczniów z opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej	10.6
Liczba uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	22.4
Procent uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	11.7

Tabela 48. Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej

Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej	Średnia
Liczba uczniów w szkole	183.8
Liczba etatów nauczycieli w szkole - korygowana	24.9
Liczba uczniów na etat nauczyciela- korygowana	7.5
Liczba etatów specjalistów zatrudnionych w szkole - korygowana	3.3
Liczba uczniów na etat specjalisty - korygowana	152.5
Wskaźnik wsparcia kadrowego	39.3

3.1.2.10. Województwo podlaskie

Tabela 49. Średnia liczba i procent uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną

Podstawa prawna pomocy psychologiczno-pedagogicznej	Średnia
Liczba uczniów w szkole	274.7
Liczba uczniów z orzeczeniami w szkole	10.0
Procent uczniów z orzeczeniami	3.7
Liczba uczniów z opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej w szkole	34.8
Procent uczniów z opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej	12.7
Liczba uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	29.0
Procent uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	10.5

Tabela 50. Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej

Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej	Średnia
Liczba uczniów w szkole	274.7
Liczba etatów nauczycieli w szkole - korygowana	34.8
Liczba uczniów na etat nauczyciela- korygowana	7.0
Liczba etatów specjalistów zatrudnionych w szkole - korygowana	2.6
Liczba uczniów na etat specjalisty - korygowana	139.5
Wskaźnik wsparcia kadrowego	32.6

3.1.2.11. Województwo pomorskie

Tabela 51. Średnia liczba i procent uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną

Podstawa prawna pomocy psychologiczno-pedagogicznej	Średnia
Liczba uczniów w szkole	378.2
Liczba uczniów z orzeczeniami w szkole	15.0
Procent uczniów z orzeczeniami	4.0
Liczba uczniów z opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej w szkole	68.0
Procent uczniów z opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej	17.8
Liczba uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	58.6
Procent uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	15.3

Tabela 52. Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej

Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej	Średnia
Liczba uczniów w szkole	378.2
Liczba etatów nauczycieli w szkole - korygowana	44.1
Liczba uczniów na etat nauczyciela- korygowana	8.4
Liczba etatów specjalistów zatrudnionych w szkole - korygowana	6.1
Liczba uczniów na etat specjalisty - korygowana	128.4
Wskaźnik wsparcia kadrowego	45.2

3.1.2.12. Województwo śląskie

Tabela 53. Średnia liczba i procent uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną

Podstawa prawna pomocy psychologiczno-pedagogicznej	Średnia
Liczba uczniów w szkole	226.4
Liczba uczniów z orzeczeniami w szkole	20.5
Procent uczniów z orzeczeniami	8.5
Liczba uczniów z opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej w szkole	28.2
Procent uczniów z opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej	12.1
Liczba uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	27.2
Procent uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	11.6

Tabela 54. Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej

Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej	Średnia
Liczba uczniów w szkole	226.4
Liczba etatów nauczycieli w szkole - korygowana	31.8
Liczba uczniów na etat nauczyciela- korygowana	7.9
Liczba etatów specjalistów zatrudnionych w szkole - korygowana	6.2
Liczba uczniów na etat specjalisty - korygowana	84.8
Wskaźnik wsparcia kadrowego	24.7

3.1.2.13. Województwo świętokrzyskie

Tabela 54. Średnia liczba i procent uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną

Podstawa prawna pomocy psychologiczno-pedagogicznej	Średnia
Liczba uczniów w szkole	203.1
Liczba uczniów z orzeczeniami w szkole	14.6
Procent uczniów z orzeczeniami	7.2
Liczba uczniów z opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej w szkole	26.4
Procent uczniów z opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej	13.0
Liczba uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	14.6
Procent uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	7.2

Tabela 55. Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej

Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej	Średnia
Liczba uczniów w szkole	203.1
Liczba etatów nauczycieli w szkole - korygowana	28.1
Liczba uczniów na etat nauczyciela- korygowana	8.3
Liczba etatów specjalistów zatrudnionych w szkole - korygowana	2.6
Liczba uczniów na etat specjalisty - korygowana	121.5
Wskaźnik wsparcia kadrowego	40.1

3.1.2.14. Województwo warmińsko-mazurskie

Tabela 56. Średnia liczba i procent uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną

Zmienna – podstawa prawna pomocy psychologiczno-pedagogicznej	Średnia
Liczba uczniów w szkole	255.3
Liczba uczniów z orzeczeniami w szkole	18.8
Procent uczniów z orzeczeniami	7.0
Liczba uczniów z opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej w szkole	43.5
Procent uczniów z opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej	17.1
Liczba uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	35.2
Procent uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	13.6

Tabela 57. Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej

Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej	Średnia
Liczba uczniów w szkole	255.3
Liczba etatów nauczycieli w szkole - korygowana	32.2
Liczba uczniów na etat nauczyciela- korygowana	8.2
Liczba etatów specjalistów zatrudnionych w szkole - korygowana	6.3
Liczba uczniów na etat specjalisty - korygowana	81.4
Wskaźnik wsparcia kadrowego	26.7

3.1.2.15. Województwo wielkopolskie

Tabela 58. Średnia liczba i procent uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną

Podstawa prawna pomocy psychologiczno-pedagogicznej	Średnia
Liczba uczniów w szkole	240.5
Liczba uczniów z orzeczeniami w szkole	7.6
Procent uczniów z orzeczeniami	3.1
Liczba uczniów z opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej w szkole	30.8
Procent uczniów z opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej	12.6
Liczba uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	33.5
Procent uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	13.5

Tabela 59. Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej

Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej	Średnia
Liczba uczniów w szkole	240.5
Liczba etatów nauczycieli w szkole - korygowana	29.1
Liczba uczniów na etat nauczyciela- korygowana	7.9
Liczba etatów specjalistów zatrudnionych w szkole - korygowana	5.0
Liczba uczniów na etat specjalisty - korygowana	107.4
Wskaźnik wsparcia kadrowego	31.0

3.1.2.16. Województwo zachodniopomorskie

Tabela 60. Średnia liczba i procent uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną

Podstawa prawna pomocy psychologiczno-pedagogicznej	Średnia
Liczba uczniów w szkole	252.4
Liczba uczniów z orzeczeniami w szkole	9.9
Procent uczniów z orzeczeniami	3.9
Liczba uczniów z opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej w szkole	37.5
Procent uczniów z opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej	14.9
Liczba uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	26.5
Procent uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	10.5

Tabela 61. Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej

Wskaźniki ilościowe edukacji włączającej	Średnia
Liczba uczniów w szkole	252.4
Liczba etatów nauczycieli w szkole - korygowana	30.9
Liczba uczniów na etat nauczyciela- korygowana	7.9
Liczba etatów specjalistów zatrudnionych w szkole - korygowana	4.9
Liczba uczniów na etat specjalisty - korygowana	85.6
Wskaźnik wsparcia kadrowego	23.1

3.2. Jakościowa charakterystyka edukacji włączającej

Jakościowa charakterystyka informacji uzyskanych w procesie monitorowania uwzględniania zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów w procesie kształcenia została wykonana wielotorowo: poprzez szczegółową analizę odpowiedzi udzielonych na poszczególne pytania arkusza monitorowania, skonstruowanie jakościowych wskaźników edukacji włączającej oraz ich zastosowanie w analizie skupień. Zastosowanie ostatniej z wymienionych, zaawansowanej statystycznie metody doprowadziło do wyodrębnienia 5 grup szkół o różnym poziomie funkcjonowania w zakresie edukacji włączającej oraz scharakteryzowania uwarunkowań sprzyjających tworzeniu szkół skutecznie wspierających uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. W dalszej części rozdziału zostaną przedstawione wymienione wyżej analizy.

3.2.1. Analiza odpowiedzi na pytania i wybranych jakościowych wskaźników edukacji włączającej

Analiza odpowiedzi udzielonych na poszczególne pytania arkusza monitorowania oraz jakościowe wskaźniki edukacji włączającej zostaną omówione w czterech uwzględnionych w arkuszu obszarach:

- Obszar 1. Rozumienie i rozpoznawanie zróżnicowania potrzeb edukacyjnych uczniów
- Obszar 2. Opracowanie, wybór lub dostosowanie programów nauczania, podręczników i materiałów edukacyjnych i ćwiczeniowych
- Obszar 3. Organizacja pracy (w tym planowanie, wdrażanie wsparcia), dobór metod nauczania i strategii edukacyjnych, ocenianie
- Obszar 4. Plan pracy i organizacja, rozwój szkoły i oferty kształcenia.

3.2.1.1. Obszar 1: Rozumienie i rozpoznawanie zróżnicowania potrzeb edukacyjnych uczniów

Pytania pierwszego obszaru dotyczyły rozumienia oraz strategii rozpoznawania potrzeb edukacyjnych uczniów.

Analiza dokumentacji z PPP

Warunkiem udzielenia pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz adekwatnego do potrzeb i możliwości uczniów wsparcia jest prawidłowe rozpoznanie zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych oraz często wielospecjalistyczna diagnoza, wykonywana przez psychologów, pedagogów i logopedów pracujących w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Wnioski i zalecenia z tak prowadzonej diagnozy są zawarte w opiniach psychologiczno-pedagogicznych oraz orzeczeniach. Dokumenty te informują kadrę pedagogiczną szkoły o dokonanym rozpoznaniu, mocnych i słabych stronach funkcjonowania ucznia. Powinny również zawierać rekomendacje dotyczące zalecanych form pomocy i interwencji w postaci precyzyjnego określenia działań, jakie należy podjąć w celu zminimalizowania diagnozowanego problemu, między innymi poprzez dostosowanie warunków edukacyjnych do potrzeb i możliwości ucznia (Krasowicz-Kupis, Wiejak, Filipiak, Gruszczyńska, 2019). Z powyższych względów istotnym zagadnieniem zawartym w arkuszu monitorowania było pytanie o to, czy i jakich informacji z perspektywy szkoły brakuje w dokumentach wydawanych przez PPP.

Zdaniem większości respondentów (83,9%) informacje i orzeczenia z PPP dostarczane do szkół są kompletne. Pozostali (15,7%) wskazują, że w wymienionych dokumentach brakuje istotnych z ich punktu widzenia informacji, zarówno dotyczących samej diagnozy, jak i sformułowanych zaleceń. Braki w opiniach wymieniane przez ankietowanych, dotyczące diagnozy przede wszystkim dotyczą:

- informacji o przyczynach występujących deficytów i trudności (9,1%),
- informacji o występujących w środowisku nauczania i wychowania barierach i ograniczeniach utrudniających funkcjonowanie ucznia (11,9%).

Braki w dokumentacji z poradni dotyczące zaleceń to:

- brak informacji dla poszczególnych nauczycieli dotyczących form, sposobów i metod pracy oraz potrzebnych dostosowań (12,1%),
- brak informacji o sprzęcie i pomocach dydaktycznych, jakie uczeń powinien mieć zapewnione w szkole (7,0%),
- brak wskazówek do oceny efektywności udzielanego wsparcia (10,5%),
- brak informacji dotyczących dotychczasowego przebiegu wsparcia (co się sprawdziło, co nie przyniosło rezultatów) (10,8%),
- brak informacji o potrzebie zatrudnienia dodatkowej kadry (5,6%),
- brak jasnego sformułowania celów rozwojowych i zaleceń terapeutycznych (6,3%).

Strategie rozpoznawania potrzeb edukacyjnych uczniów

Analiza odpowiedzi na pytanie 10 arkusza monitorowania posłużyła do stworzenia profili strategii rozpoznawania potrzeb edukacyjnych uczniów stosowanych przez nauczycieli.

Adekwatne rozpoznanie potrzeb edukacyjnych uczniów na poziomie szkoły pozwala podjąć szereg działań ukierunkowanych na udzielenie uczniowi odpowiedniego wsparcia. Strategie stosowane przez nauczycieli uwzględnione w analizie to:

- obserwacja i analiza, w jaki sposób uczniowie radzą sobie z zadaniami podczas lekcji oraz zadaniami domowymi,
- analiza postępów uczniów i określanie czynników wpływające na osiągnięcia uczniów (lub ich brak),
- obserwacja i analiza zachowania i reakcji uczniów w różnych sytuacjach szkolnych (przerwy, współpraca z rówieśnikami, wycieczki, praca podczas zajęć prowadzonych przez różnych nauczycieli, itp.),
- analiza skuteczności stosowanych przez siebie metod nauczania i form pracy zarówno w odniesieniu do grupy, jak i danego ucznia,

- analiza użyteczności stosowanych pomocy dydaktycznych w odniesieniu zarówno do grupy, jak i danego ucznia,
- stosowanie narzędzi psychometrycznych (np. skale obserwacyjne, wystandaryzowane testy kompetencji),
- zbieranie informacji od rodziców na temat potrzeb i możliwości ich dzieci, np. w zakresie związanym z przygotowaniem się do lekcji, odrabianiem zadań domowych, przygotowaniem do kartkówek i sprawdzianów,
- zbieranie od samych uczniów informacji dotyczące doświadczanych trudności i sposobów ich przezwyciężania,
- identyfikowanie i analiza czynników środowiskowych, które mogą mieć wpływ na pogłębianie lub niwelowanie trudności.

Profile zostały opracowane dla całej próby oraz z podziałem na dwie grupy szkół według kryterium, jakim jest mediana liczby uczniów w szkole na 1 etat specjalisty.

Analiza danych wskazuje, że wszystkie wymienione strategie są stosowane w szkołach w porównywalnym stopniu niezależnie od przyjętego kryterium ich podziału. Najbardziej stosowaną strategią (relatywnie najwięcej odpowiedzi negatywnych) jest stosowanie przez nauczycieli wystandaryzowanych narzędzi psychometrycznych do rozpoznawania potrzeb edukacyjnych uczniów. Do tej grupy narzędzi zaliczają się m.in. kwestionariusze, skale obserwacyjne i inne. Narzędzia te pozwalają na obiektywną ocenę poziomu badanej sfery rozwoju czy badanych funkcji poprzez odniesienie wyników do norm dla odpowiedniej populacji (rówieśników lub uczniów na tym samym etapie edukacyjnym) (Krasowicz-Kupis, Wiejak, Filipiak, Gruszczyńska, 2019). Mają zastosowanie przede wszystkim w diagnostyce przesiewowej, rozumianej jako *działania diagnostyczne mające na celu wstępne rozpoznanie możliwości psychofizycznych uczestników badania oraz zazwyczaj wyłonienie osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ze względu na szczególnie wysoki poziom zdolności lub zagrażające im ryzyko niepowodzeń szkolnych* (Krasowicz-Kupis, Wiejak, Filipiak, Gruszczyńska, 2019, s.190). Badania przesiewowe są prowadzone zazwyczaj w dużych grupach, np. w całych klasach.

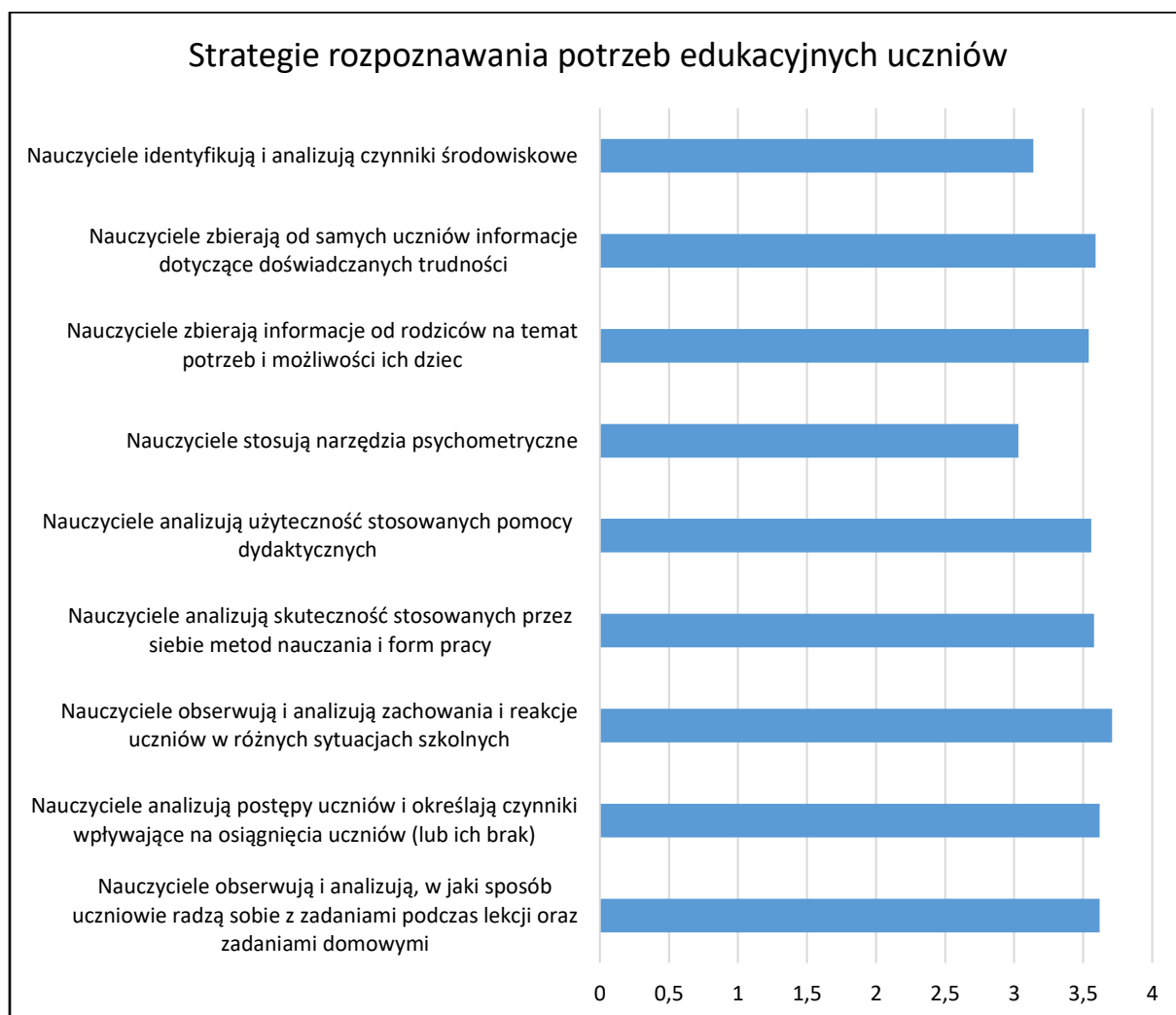
Jednym z częstszych problemów rozpoznawanych u uczniów są specyficzne zaburzenia czytania i pisania. W przypadku tych problemów bardzo ważne jest wykrycie wczesnych symptomów, pojawiających się zanim dziecko rozpocznie formalną naukę w szkole lub jak najwcześniej po jej rozpoczęciu, co umożliwi jak najwcześniejsze rozpoczęcie terapii. Szczególna rola przypada tutaj nauczycielom, którzy w ramach diagnozy przesiewowej mogą trafnie rozpoznawać dzieci wymagające pogłębionej diagnozy (Wiejak, Krasowicz-Kupis, Awramiuk, 2017). Badania prowadzone w Polsce w latach 2012 -2015, pokazują, że wczesne obserwacje symptomów dotyczących rozwoju językowego oraz jego zaburzeń, będących objawami ryzyka dysleksji, prowadzone przez nauczyciela u dzieci na etapie nauki w I klasie, mogą trafnie i na podobnym poziomie prognozować aktualny rzeczywisty poziom czytania i pisania na tym etapie. Potwierdzają one zasadność wykorzystywania obserwacji nauczycielskich odnoszących się do rozwoju językowego dziecka w prognozowaniu poziomu czytania i pisania w różnych aspektach. Również wyniki badań przeprowadzone przez Brzezińską (2003; 2004) oraz Bogdanowicz (2011) zachęcają do stosowania nauczycielskiej i rodzicielskiej diagnozy ryzyka. Dane z badań dotyczących rozpoznawania ryzyka trudności w czytaniu i pisaniu prowadzone w innych krajach potwierdziły trafność ocen dokonywanych przez nauczycieli w odniesieniu do rozwoju sfery językowej oraz umiejętności czytania i pisania (m.in. Snowling i in. 2011, Boudreau, 2005). Przegląd metod do diagnozy nauczycielskiej zawiera publikacja (Krasowicz-Kupis, Wiejak, Gruszczyńska, 2015).

Ze względu na korzyści, jakie przynosi stosowanie metod psychometrycznych, relatywnie rzadkie stosowanie tej strategii przez nauczycieli wskazuje na potrzebę wzmocnienia kompetencji w tym zakresie.

Drugą, relatywnie rzadziej stosowaną przez nauczycieli strategią rozpoznawania potrzeb jest identyfikowanie i analiza czynników środowiskowych, które mogą mieć wpływ na pogłębianie lub niwelowanie trudności. Identyfikowanie czynników środowiskowych wymaga bieżącego kontaktu z rodzicami ucznia i członkami jego najbliższego otoczenia społecznego, a także niejednokrotnie z innymi specjalistami, pod opieką których znajduje się rodzina ucznia, np. pracownikiem socjalnym. Jak wynika z analizowanych danych, strategie rozpoznawania potrzeb uczniów są stosowane na terenie szkoły, a identyfikacja czynników środowiskowych,

które często są barierami w rozwoju, wymaga poszerzenia działań nauczyciela na sytuacje pozaszkolne.

Profile strategii rozpoznawania potrzeb edukacyjnych uczniów prezentują rysunki 2 i 3.



Rysunek 2. Strategie rozpoznawania potrzeb edukacyjnych uczniów – średnie wyniki dla całej próby.

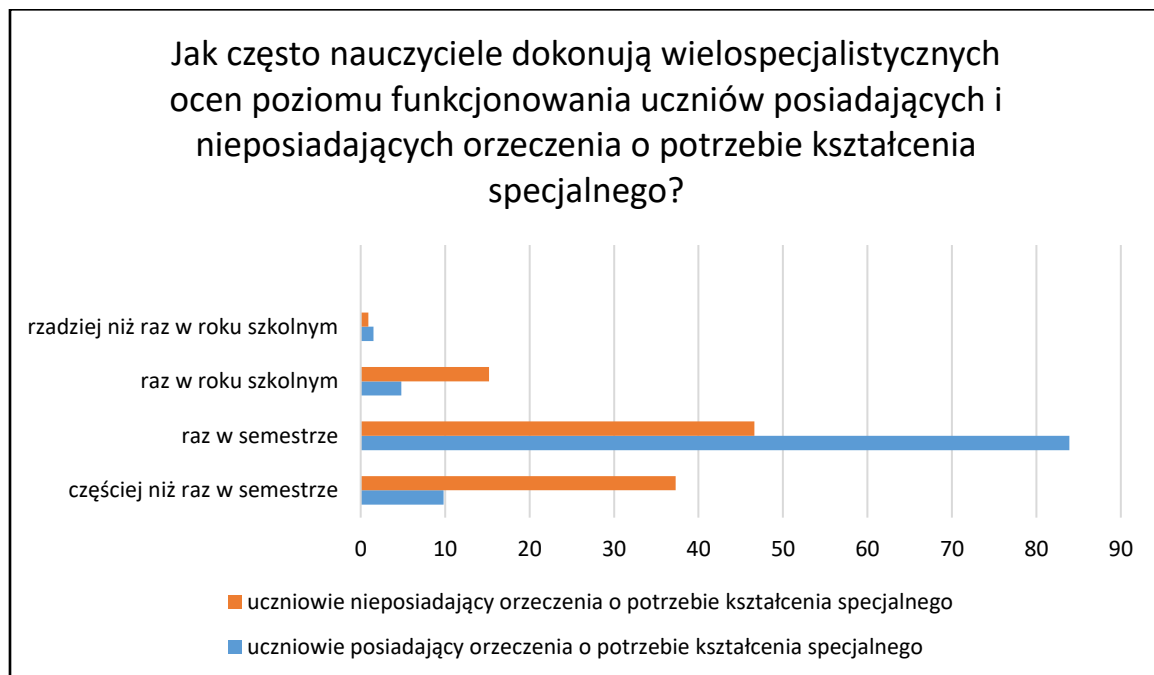


Rysunek 3. Strategie rozpoznawania potrzeb edukacyjnych uczniów – porównanie 2 grup szkół wg kryterium jakim jest mediana liczby uczniów na 1 etat specjalisty.

Częstotliwość rozpoznawania potrzeb uczniów

Zebrane w procesie monitorowania dane, zilustrowane na Rysunku 4., wskazują na zróżnicowanie częstości wykonywania wielospecjalistycznych ocen poziomu funkcjonowania uczniów przez nauczycieli w zależności od tego czy uczeń posiada orzeczenie wydane przez PPP czy też nie posiada. W przypadku uczniów posiadających orzeczenie nauczyciele w 81,7% szkół wykonują oceny raz w semestrze. Częściej niż raz w semestrze wykonywanie ocen deklaruje 9,5% szkół. W przypadku uczniów nieposiadających orzeczenia połowa respondentów deklaruje wykonywanie ocen raz w semestrze, ponad jedna trzecia szkół (37,3%) - częściej niż raz w semestrze i ok 15 % raz w roku szkolnym. Warto podkreślić, że w

odniesieniu do uczniów nieposiadających orzeczenia szkoły nie mają takiego obowiązku, a relatywnie częste dokonywanie ocen może sugerować, że dostrzegają ich pozytywną wartość w pracy z uczniami. Raz w roku szkolnym ocen dokonuje niemal 5% szkół, oraz rzadziej niż raz w roku 1,5% szkół niezależnie od tego czy uczniowie posiadają orzeczenie czy też nie.



Rysunek 4. Częstotliwość dokonywania przez nauczycieli wielospecjalistycznych ocen poziomu funkcjonowania uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego i nieposiadających orzeczenia.

Doskonalenie zawodowe

Kolejnym aspektem pracy kadry pedagogicznej uwzględnionym w monitorowaniu było doskonalenie zawodowe nauczycieli i specjalistów szkolnych dotyczące zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów. Wskaźnikiem zastosowanym w analizie jest suma liczby osób uczestniczących w różnych formach doskonalenia mnożona przez liczbę form doskonalenia (np. w przypadku gdy 1 nauczyciel uczestniczył w 3 formach doskonalenia $[1 \times 3 = 3]$ oraz 5 nauczycieli uczestniczyło w tej samej formie doskonalenia $[5 \times 1 = 5]$, należy wpisać wynik 8 $[3 + 5 = 8]$). Wyniki są zaprezentowane w tabelach 62 i 63.

Tabela 62. Odpowiedź na pytanie "Czy w roku szkolnym 2019/2020 nauczyciele uczestniczyli w formach doskonalenia zawodowego dotyczących zróżnicowanych potrzeb uczniów?"

Liczba form doskonalenia	Częstość	Procent
mniej niż 5	1011	38.7
5-10	645	24.7
11-20	356	13.6
21-40	301	11.5
powyżej 40	302	11.5

Tabela 63. Odpowiedź na pytanie "Czy w roku szkolnym 2019/2020 specjaliści uczestniczyli w formach doskonalenia zawodowego dotyczących zróżnicowanych potrzeb uczniów?"

Liczba form doskonalenia	Częstość	Procent
mniej niż 5	1596	61.4
5-10	650	25.0
11-20	200	7.7
21-40	99	3.8
powyżej 40	55	2.1

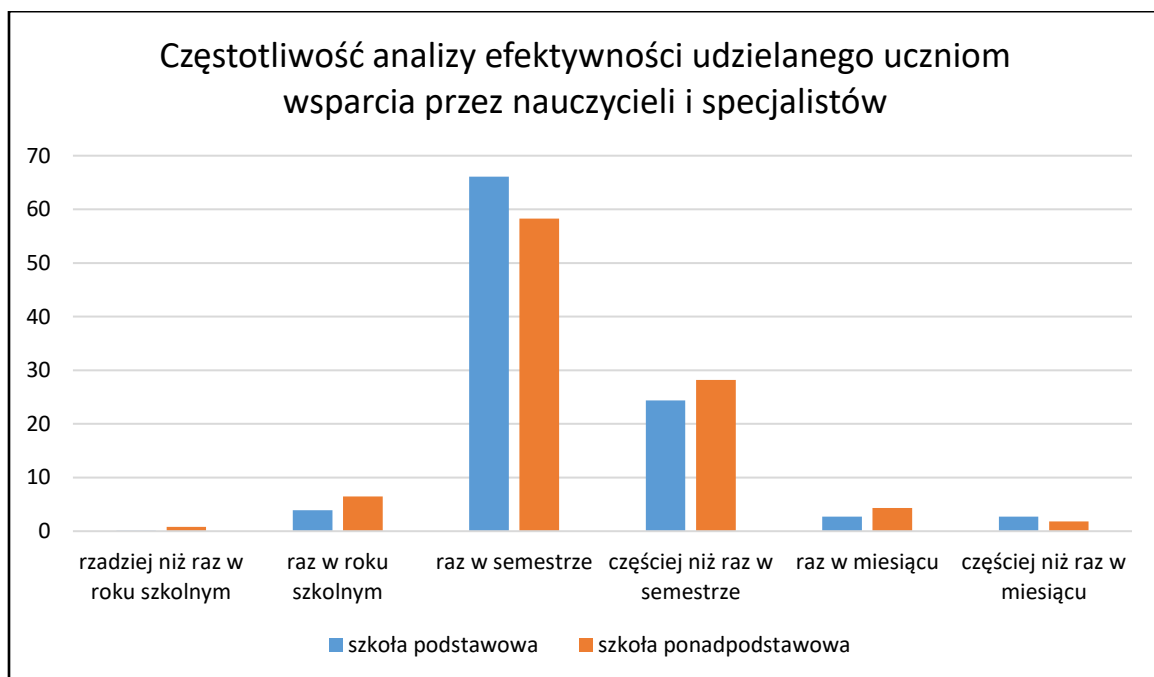
Częstotliwość analizy efektywności udzielanego uczniom wsparcia przez nauczycieli i specjalistów

Bieżące monitorowanie efektywności interwencji jest gwarantem adekwatnego definiowania celów rozwojowych i terapeutycznych oraz dostosowania metod i form pracy stosowanych w pracy z uczniami. Analiza odpowiedzi na pytanie 15. Arkusza monitorowania wskazuje, że ponad połowa szkół (64,3%) analizuje efektywność wsparcia udzielanego uczniom zgodnie z kalendarzem pracy szkoły, czyli raz w semestrze. W co trzeciej szkole takie podsumowania są wykonywane częściej niż raz w semestrze. Tylko niewielki odsetek szkół deklaruje, że podsumowania dotyczące efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej są wykonywane raz w roku (4,5%). Częstotliwość dokonywania ocen jest porównywalna w typach szkół wyodrębnionych zarówno ze względu na typ, jak i rodzaj szkoły. Jedynym wyjątkiem są szkoły specjalne i z oddziałami specjalnymi lub integracyjnymi, w których

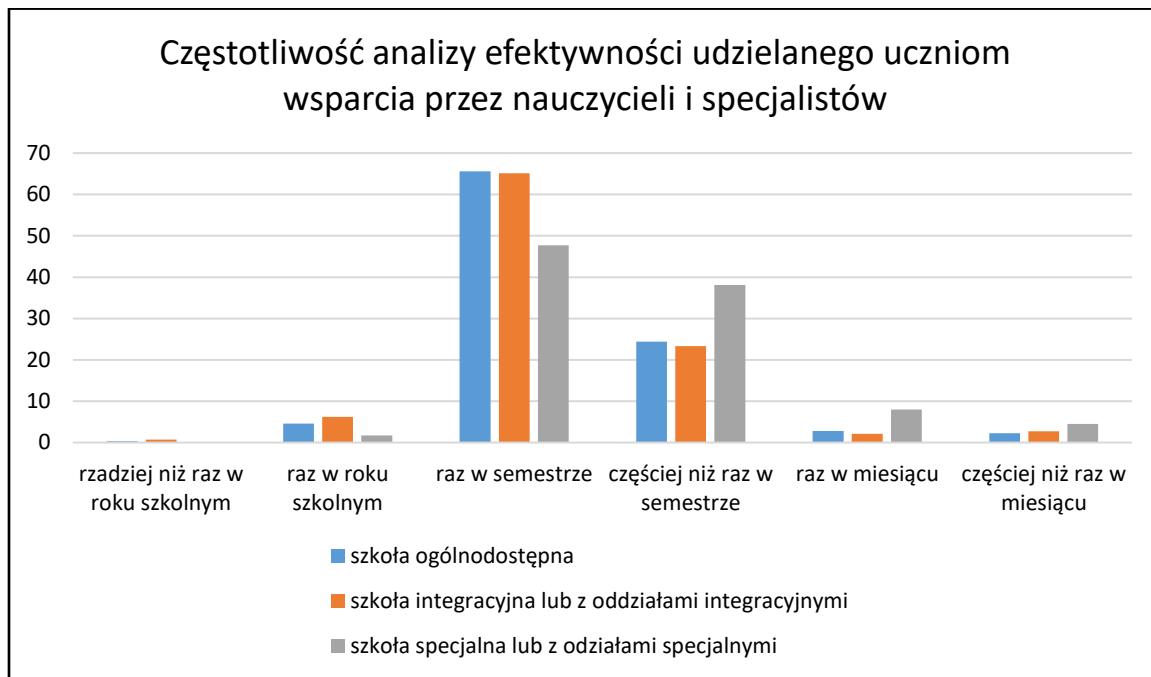
częściej w porównaniu z innymi szkołami ocenia się efektywność wsparcia udzielanego uczniom. Dane przedstawia tabela 64 oraz rysunki 5 i 6.

Tabela 64. Częstotliwość analizy efektywności udzielanego uczniom wsparcia przez nauczycieli i specjalistów

Analiza efektywności	Częstość	Procent
rzadziej niż raz w roku szkolnym	9	0.3
raz w roku szkolnym	119	4.5
raz w semestrze	1694	64.3
częściej niż raz w semestrze	667	25.3
raz w miesiącu	82	3.1
częściej niż raz w miesiącu	65	2.5



Rysunek 5. Częstotliwość analizy efektywności udzielanego uczniom wsparcia przez nauczycieli i specjalistów w typach szkół wyróżnionych ze względu na poziom edukacyjny



Rysunek 6. Częstotliwość analizy efektywności udzielanego uczniom wsparcia przez nauczycieli i specjalistów w 3 rodzajach szkół wyróżnionych ze względu na wsparcie

Analiza efektywności udzielanego wsparcia

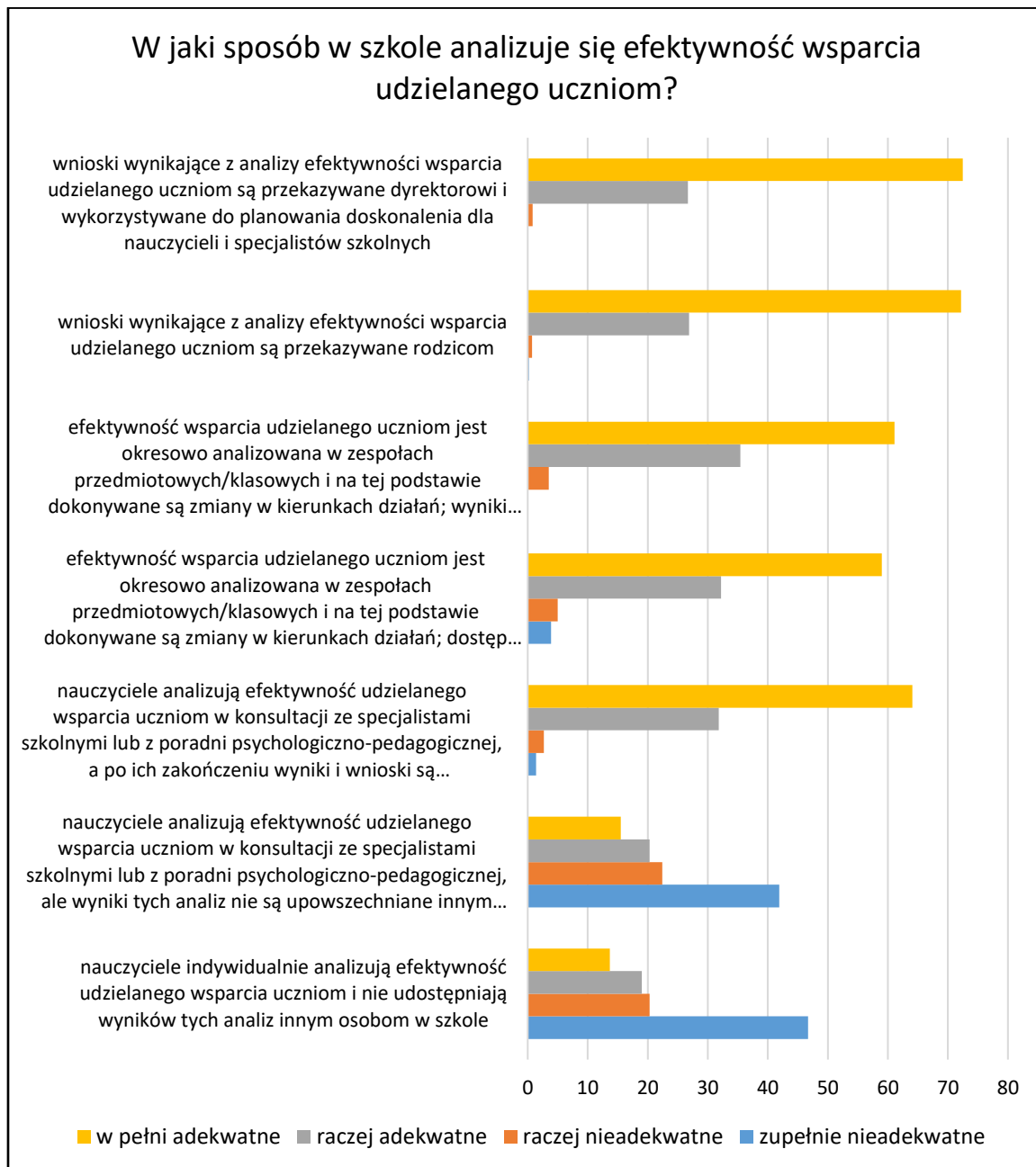
Analiza efektywności udzielanego wsparcia została przeprowadzona poprzez zestawienie częstotliwości odpowiedzi na pytanie „W jaki sposób w szkole analizuje się efektywność udzielanego uczniom wsparcia?”. Odpowiedzi były udzielane poprzez wskazanie na 4 stopniowej skali stopnia adekwatności każdego z wymienionych poniżej stwierdzeń:

- a) nauczyciele indywidualnie analizują efektywność udzielanego wsparcia uczniom i nie udostępniają wyników tych analiz innym osobom w szkole,
- b) nauczyciele analizują efektywność udzielanego wsparcia uczniom w konsultacji ze specjalistami szkolnymi lub z poradni psychologiczno-pedagogicznej, ale wyniki tych analiz nie są upowszechniane innym osobom w szkole,
- c) nauczyciele analizują efektywność udzielanego wsparcia uczniom w konsultacji ze specjalistami szkolnymi lub z poradni psychologiczno-pedagogicznej, a po ich zakończeniu wyniki i wnioski są udostępniane innym osobom w szkole (np. podczas posiedzeń rady pedagogicznej),

- d) efektywność wsparcia udzielanego uczniom jest okresowo analizowana w zespołach przedmiotowych/klasowych i na tej podstawie dokonywane są zmiany w kierunkach działań; dostęp do wyników mają członkowie zespołów,
- e) efektywność wsparcia udzielanego uczniom jest okresowo analizowana w zespołach przedmiotowych/klasowych i na tej podstawie dokonywane są zmiany w kierunkach działań; wyniki są udostępniane innym osobom w szkole (np. podczas posiedzeń rady pedagogicznej),
- f) wnioski wynikające z analizy efektywności wsparcia udzielanego uczniom są przekazywane rodzicom,
- g) wnioski wynikające z analizy efektywności wsparcia udzielanego uczniom są przekazywane dyrektorowi i wykorzystywane do planowania doskonalenia dla nauczycieli i specjalistów szkolnych.

Dane zaprezentowane na rysunku 7. wskazują, że za raczej nieadekwatne lub zupełnie nieadekwatne stwierdzenia dotyczące stosowanego sposobu przeprowadzania analizy efektywności udzielanej uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej dwie trzecie dyrektorów szkół uznała analizę efektywności (niezależnie czy wykonywaną indywidualnie przez nauczyciela lub w konsultacji z innymi specjalistami szkolnymi lub z PPP), z której wnioski zachowywane są wyłącznie dla siebie. Mimo tak obiecujących rezultatów, należy zauważyć, że w co trzeciej szkole taki sposób monitorowania jest jednak stosowany.

Odpowiedzi dotyczące pozostałych wymienionych wyżej sposobów analizy skuteczności interwencji wskazują, że ogromna większość dyrektorów uważa je za adekwatne lub raczej adekwatne w odniesieniu do kierowanej przez nich szkoły. Wspólną cechą tych sposobów analizy jest udostępnianie i dzielenie się spostrzeżeniami i wnioskami zarówno z zespołem nauczycieli i specjalistów pracujących z uczniem, jak i rodzicami.



Rysunek 7. Częstotliwość (wyrażona w %) poszczególnych kategorii odpowiedzi na pyt 15 "W jaki sposób analizuje się efektywność udzielanego uczniom wsparcia?"

Kolejny wykres (rysunek 8.) ilustruje to, w jaki sposób są wykorzystywane wnioski z analizy efektywności wsparcia. Pytanie zawierało kafeterię odpowiedzi składającą się z 11 stwierdzeń, do których należało się ustosunkować. Niemal wszystkie uznano za raczej adekwatne lub w pełni adekwatne. Należy zwrócić jednak uwagę, że ok. 10% dyrektorów

niektóre ze stwierdzeń uznało za nieadekwatne do sytuacji panującej w kierowanych przez nich szkołach. Są to kategorie takie jak:

- zmiany organizacyjne w szkole,
- zmiany w środowisku fizycznym szkoły (np. dostosowanie wyposażenia klasy, likwidacja barier architektonicznych, oznaczenie gabinetów),
- większe angażowanie ucznia w decyzje dotyczące udzielanej mu pomocy.

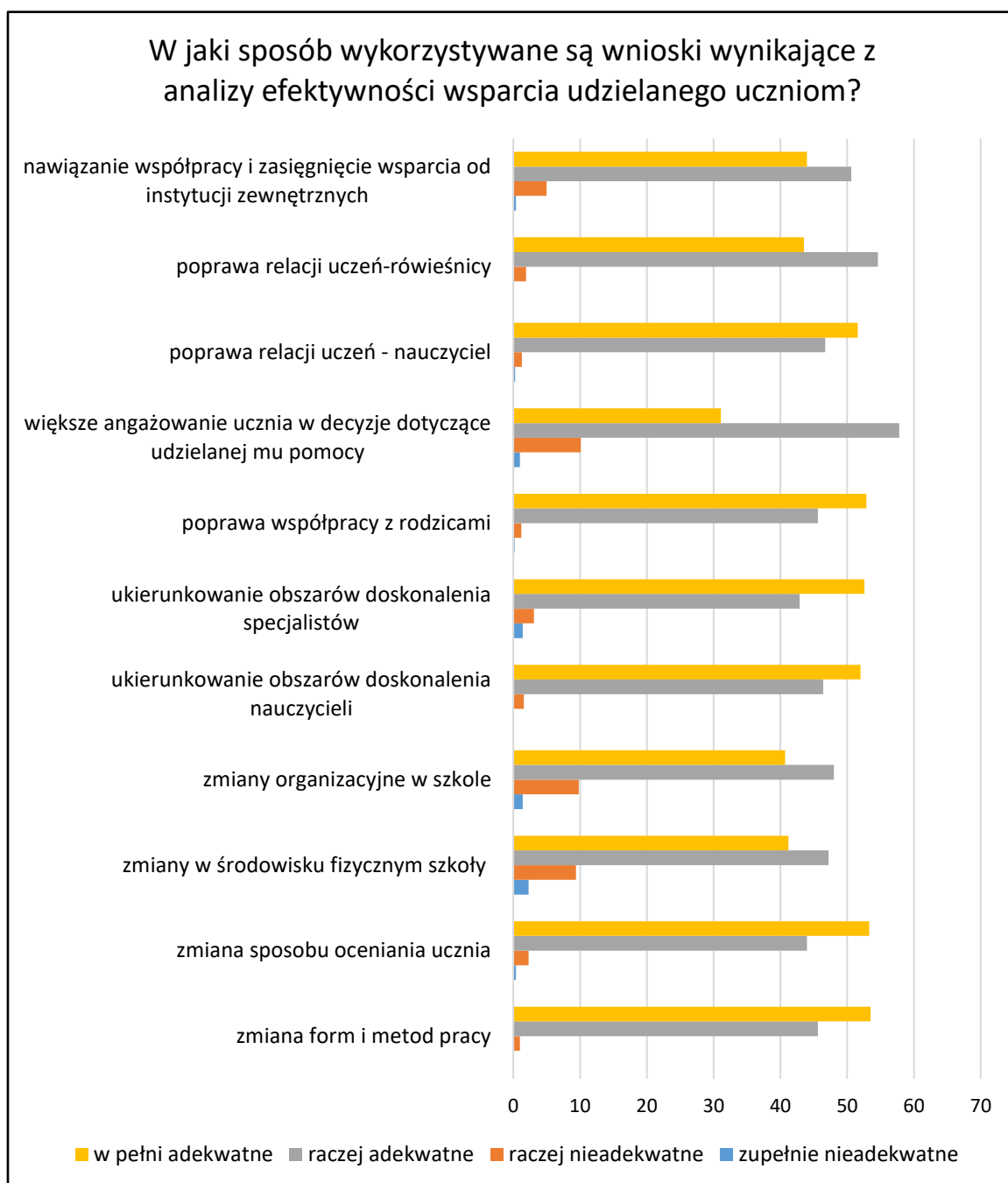
W wymienionych kategoriach odpowiedzi dominowały oceny “raczej adekwatne” nad “adekwatne w pełni”.

Powyższe dane wskazują, że partycypacja ucznia w decyzjach dotyczących jego nauki, w tym udzielanej mu pomocy i wsparcia nie jest nadal powszechnym zjawiskiem. Prawo dziecka do autonomii, podmiotowego traktowania przysługuje każdemu, niezależnie od wieku, niezależnie od tego, że zdolność do podejmowania autonomicznych decyzji osiąga się stopniowo wraz z rozwojem. Nauczyciele i specjaliści szkolni powinni w większym stopniu angażować uczniów w decyzje dotyczące sposobu, częstotliwości i metod udzielanej pomocy i wsparcia.

Kolejną kategorią odpowiedzi uznaną za nieadekwatną przez co dziesiątego dyrektora jest możliwość dokonania zmian w środowisku fizycznym szkoły, co przyczynia się do likwidacji barier utrudniających części uczniów pełne korzystanie z potencjału edukacyjnego.

Likwidacja barier poprzez stosowanie racjonalnych usprawnień i uniwersalnego projektowania jest działaniem zapewniającym w pełni włączającą edukację dla wszystkich uczniów. Zatem poprawa w tym zakresie powinna być priorytetem szkół.

Ostatnią kategorią, w której pojawiały się odpowiedzi wskazujące na jej nieadekwatność jest możliwość wprowadzenia zmian organizacyjnych w szkole jako efekt analizy efektywności wsparcia uczniów. Ponieważ pytania miały charakter zamknięty i dyrektorzy wypełniający arkusz monitorowania nie mogli uzasadnić swoich odpowiedzi, interpretacja tych wyników jest trudna.



Rysunek 8. Częstotliwość (wyrażona w %) poszczególnych kategorii odpowiedzi na pyt 17 "W jaki sposób wykorzystywane są wnioski wynikające z analizy efektywności wsparcia udzielanego uczniom?"

3.2.1.2. Obszar 2: Opracowanie, wybór lub dostosowanie programów nauczania, podręczników i materiałów edukacyjnych i ćwiczeniowych

Rozwiązania metodyczne w pracy z grupami ze zróżnicowanymi potrzebami w obszarze: dostosowanie programów nauczania i wybór podręczników

Odsetek programów nauczania w szkolnych zestawach programów nauczania, który został opracowany przez nauczycieli uczących w danej szkole wynosi średnio 12,6%, w szkołach integracyjnych lub z oddziałami integracyjnymi – 17%, w szkołach specjalnych i z oddziałami specjalnymi – 36%, a w szkołach ogólnodostępnych – 11%.

W połowie monitorowanych szkół nie opracowano żadnego programu nauczania.

Odpowiedź na pytanie 19. Arkusza monitorowania “W odniesieniu do ilu programów nauczania dokonywano w ostatnim roku szkolnym modyfikacji lub dostosowań ze względu na zróżnicowane potrzeby edukacyjne uczniów?” została przedstawiona w tabelach 65 i 66 uwzględniających typ i rodzaj szkoły. Dane wskazują, że programy nauczania są dostosowywane ze względu na zróżnicowane potrzeby edukacyjne uczniów najczęściej w szkołach specjalnych, następnie integracyjnych, a stosunkowo najmniej programów dostosowują nauczyciele pracujący w szkołach ogólnodostępnych. Niemal 40% szkół podstawowych i połowa ponadpodstawowych deklaruje, że w roku szkolnym objętym monitorowaniem nie dostosowano żadnego programu nauczania do zróżnicowanych potrzeb uczniów.

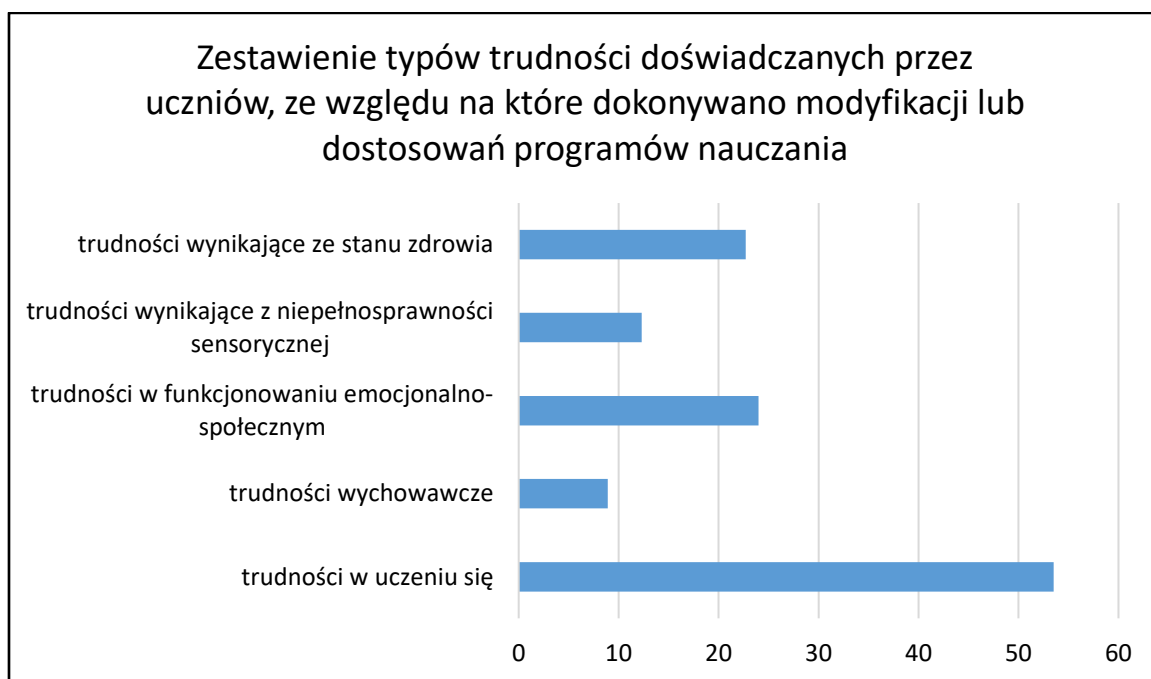
Tabela 65. Odsetek szkół, w których dokonano w ostatnim roku szkolnym modyfikacji lub dostosowań ze względu na zróżnicowane potrzeby edukacyjne uczniów z uwzględnieniem rodzaju szkoły ze względu na wsparcie

Liczba programów	Ogólnodostępna	Integracyjna lub z oddziałami integracyjnymi	Specjalna lub z oddziałami specjalnymi
0 programów	41.5%	32.4%	28.5%
1-3 programów	24.3%	14.5%	18.0%
4-6 programów	10.1%	12.4%	8.7%
7 i więcej	24.0%	40.7%	44.8%

Tabela 66. Odsetek szkół, w których dokonano w ostatnim roku szkolnym modyfikacji lub dostosowań ze względu na zróżnicowane potrzeby edukacyjne uczniów z uwzględnieniem typu szkoły ze względu na etap edukacyjny

Liczba programów	Szkoła podstawowa	Szkoła ponadpodstawowa
0 programów	37.2%	49.7%
1-3 programów	24.5%	19.2%
4-6 programów	11.0%	7.8%
7 i więcej	27.4%	23.3%

Zestawienie typów trudności doświadczanych przez uczniów, ze względu na które dokonywano modyfikacji lub dostosowań programów nauczania prezentuje rysunek 9.



Rysunek 9. Zestawienie typów trudności uczniów, ze względu na które modyfikowano lub dostosowywano programy nauczania.

Najczęstszą, wskazywaną przez ponad połowę respondentów przyczyną modyfikacji programów nauczania są trudności w uczeniu się, a w dalszej kolejności trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym i stan zdrowia ucznia. Trudności w uczeniu się są najczęściej diagnozowanym problemem uczniów, więc dominacja tej kategorii w zestawieniu jest zgodna z częstotliwością rozpoznań. W arkuszu monitorowania możliwe było również

wpisanie odpowiedzi w kategorii "inne". Odpowiedzi w tej kategorii zawierały m.in następujące powody:

- nauczanie zdalne,
- niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim,
- bariery komunikacyjne spowodowane tym, że język polski nie jest pierwszym językiem ucznia (dzieci emigrantów, imigrantów powracających z zagranicy),
- specyficzne zaburzenie językowe lub afazja,
- braki z poprzednich etapów nauczania,
- zainteresowania uczniów.

Najczęściej wymienianą przez respondentów w pytaniu otwartym odpowiedzią wskazującą na powód modyfikacji programów nauczania była sytuacja pandemii COVID-19 i związane z nią prowadzenie edukacji zdalnej przez część roku szkolnego. Wskazywano, że część uczniów przy tej formie nauczania miała problemy z opanowaniem materiału.

Indywidualny program lub tok nauki dla uczniów zdolnych był realizowany w 9,5% szkół, które wzięły udział w monitorowaniu. Odsetek ten jest zbliżony w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych. Wśród szkół ponadpodstawowych – 20% liceów ogólnokształcących realizowało taką formę wsparcia ucznia zdolnego i tylko 3,5% techników oraz jedna branżowa szkoła I stopnia (0,7%).

Sposób dokonania wyboru podręczników, materiałów edukacyjnych i materiałów ćwiczeniowych

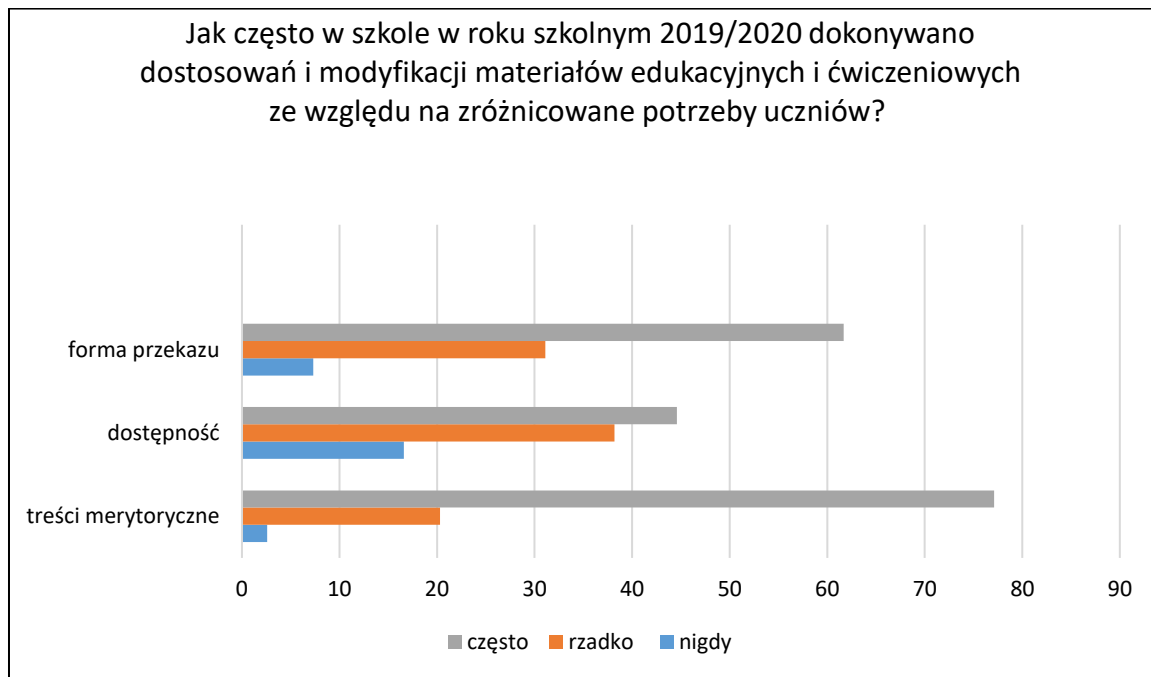
Odpowiedzi udzielone przez respondentów, dotyczące wyboru podręczników i materiałów edukacyjnych wskazują, że najczęściej wybór był dokonywany z uwzględnieniem przede wszystkim warsztatu pracy nauczycieli i doświadczenia nauczycieli w pracy z danym podręcznikiem, materiałem edukacyjnym lub materiałem ćwiczeniowym (63,3%). Wybór uwzględniający dostosowania podręczników, materiałów edukacyjnych lub materiałów ćwiczeniowych do zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów deklaruje ok. 40%

respondentów, przy czym podobnie kształtuje się odsetek odpowiedzi wskazujących na korzystanie podczas doboru podręczników z pomocy specjalistów szkolnych (35,7%) lub z PPP, jak i bez takiej współpracy (40,1%). Najrzadszą odpowiedzią wybraną przez 7% dyrektorów szkół była odpowiedź wskazująca, że nauczyciele przygotowywali autorskie materiały edukacyjne lub materiały ćwiczeniowe i nie korzystali z dostępnych podręczników.

Tabela 67. Sposób dokonania wyboru podręczników, materiałów edukacyjnych i materiałów ćwiczeniowych

Sposób dokonania wyboru podręczników, materiałów edukacyjnych i materiałów ćwiczeniowych	Procent
Wybór był dokonywany z uwzględnieniem przede wszystkim warsztatu pracy nauczycieli i doświadczenia nauczycieli w pracy z danym podręcznikiem, materiałem edukacyjnym lub materiałem ćwiczeniowym.	63.3
Wybór był dokonywany z uwzględnieniem dostosowania podręczników, materiałów edukacyjnych lub materiałów ćwiczeniowych do zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów bez udziału specjalistów szkolnych lub z poradni psychologiczno-pedagogicznej lub pracowników szkoły lub szkoły specjalnej.	40.1
Wybór był dokonywany z uwzględnieniem dostosowania podręczników, materiałów edukacyjnych lub materiałów ćwiczeniowych do zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów oraz we współpracy ze specjalistami szkolnymi lub z poradni psychologiczno-pedagogicznej lub pracownikami szkoły lub szkoły specjalnej.	35.7
W szkole nauczyciele przygotowywali autorskie materiały edukacyjne lub materiały ćwiczeniowe i nie korzystali z dostępnych podręczników.	7.0

Adnotacja: można było wybrać więcej niż jedną odpowiedź



Rysunek 10. Częstotliwość dokonywania dostosowań i materiałów dydaktycznych do zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów

Jak pokazuje rysunek 10. dostosowania i modyfikacji materiałów edukacyjnych i ćwiczeniowych ze względu na zróżnicowane potrzeby uczniów w zakresie treści merytorycznych (np. modyfikacje poleceń, ilości zadań, zakresu zadań) były dokonywane najczęściej spośród wszystkich form dostosowań, natomiast stosunkowo najrzadziej w zakresie dostępności (np. powiększenie czcionki, formatu, kontrast materiału, dostępność w wersji elektronicznej, wersja łatwa do czytania i zrozumienia). Form przekazu np. wersja papierowa, wersja elektroniczna materiałów była stosunkowo często według deklaracji respondentów dostosowywana do zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów. W kontekście odpowiedzi udzielonych na powyższe pytanie warto zwrócić uwagę, że ponad połowa respondentów wskazuje, że rzadko lub nigdy nie dostosowuje się w szkole materiałów pod względem ich dostępności dla uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, podczas gdy dostępność jest kluczowym komponentem planowania działań edukacyjnych zapewniającym równe szanse kształcenia dla wszystkich. Elastyczne projektowanie materiałów tak, żeby każdy uczeń miał dostęp do przedstawianej w nich treści jest jednym z czterech kluczowych komponentów koncepcji uniwersalnego projektowania w uczeniu UDL (*universal design for learning*). UDL jest ukierunkowane na usuwanie wszelkich

barier w uczeniu się, uwzględnienie potrzeb wszystkich uczniów oraz wzmacnianie ich potencjału i mocnych stron. (por. Domagała-Zyśk, 2017, 2020; Knopik, Papuda-Dolińska, Wiejak, Krasowicz-Kupis, (w druku).

2.2.1.3. Obszar 3: Organizacja pracy (w tym planowanie, wdrażanie wsparcia), dobór metod nauczania i strategii edukacyjnych, ocenianie

Kolejnym aspektem pracy szkoły podlegającym monitorowaniu są rozwiązania metodyczne stosowane w pracy z grupami ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Obejmują one elementy organizacji pracy, takie jak planowanie, wdrażanie wsparcia, dobór metod nauczania i strategii edukacyjnych oraz ocenianie.

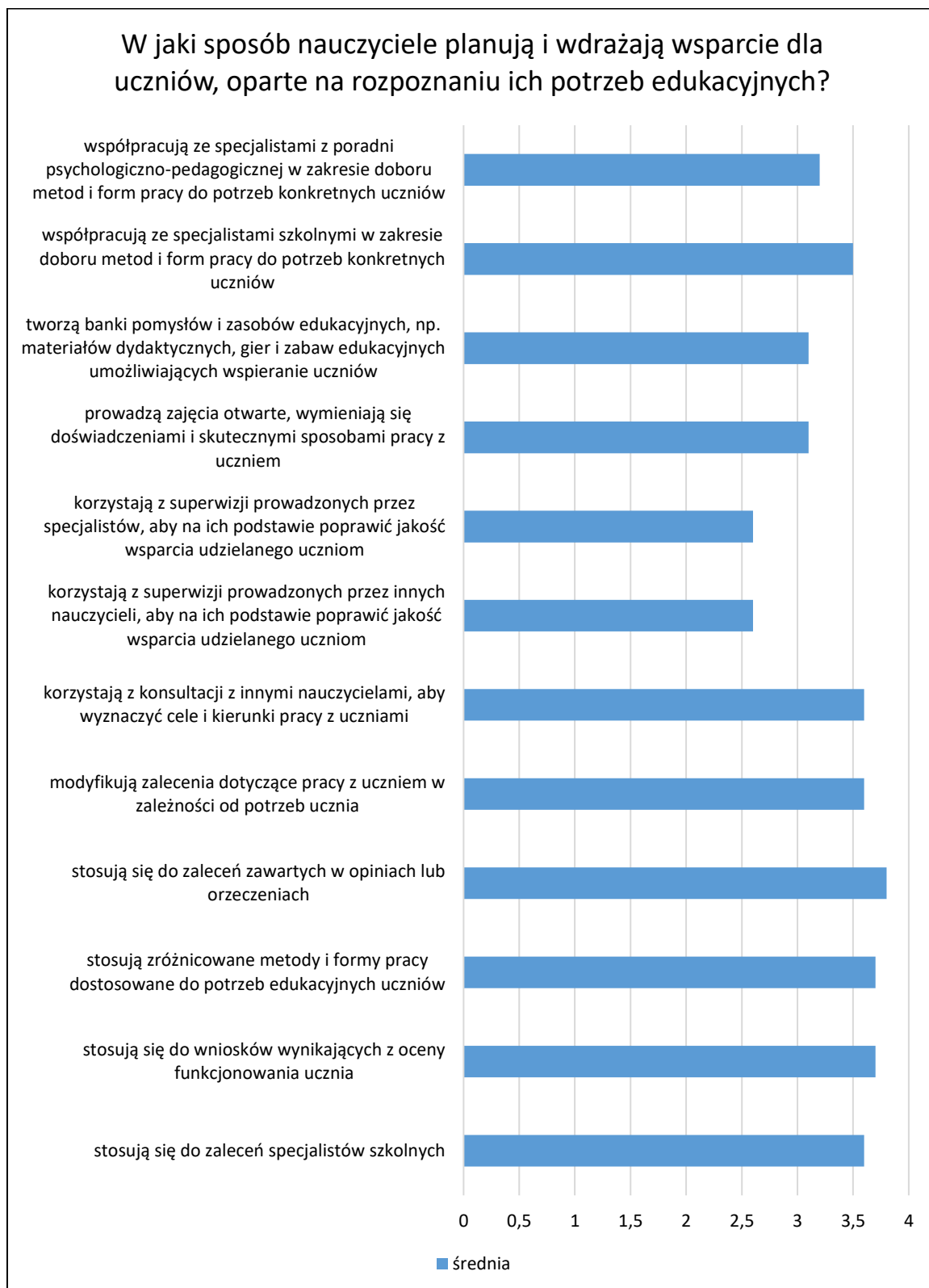
Sposoby planowania i wdrażania wsparcia przez nauczycieli

W pytaniu dotyczącym planowania i wdrażania wsparcia dla uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych uwzględniono następującą kafeterię odpowiedzi:

- a) stosują się do zaleceń specjalistów szkolnych,
- b) stosują się do wniosków wynikających z oceny funkcjonowania ucznia,
- c) stosują zróżnicowane metody i formy pracy dostosowane do potrzeb edukacyjnych uczniów,
- d) stosują się do zaleceń zawartych w opiniach lub orzeczeniach,
- e) modyfikują zalecenia dotyczące pracy z uczniem w zależności od potrzeb ucznia,
- f) modyfikują metody i formy pracy, w oparciu o rozpoznane potrzeby edukacyjne uczniów,
- g) korzystają z konsultacji z innymi nauczycielami, aby wyznaczyć cele i kierunki pracy z uczniami,
- h) korzystają z konsultacji ze specjalistami, aby wyznaczyć cele i kierunki pracy z uczniami,
- i) korzystają z superwizji prowadzonych przez innych nauczycieli, aby na ich podstawie poprawić jakość wsparcia udzielanego uczniom,

- j) korzystają z superwizji prowadzonych przez specjalistów, aby na ich podstawie poprawić jakość wsparcia udzielanego uczniom,
- k) prowadzą zajęcia otwarte, wymieniają się doświadczeniami i skutecznymi sposobami pracy z uczniem,
- l) tworzą banki pomysłów i zasobów edukacyjnych, np. materiałów dydaktycznych, gier i zabaw edukacyjnych umożliwiających wspieranie uczniów,
- m) współpracują ze specjalistami szkolnymi w zakresie doboru metod i form pracy do potrzeb konkretnych uczniów,
- n) współpracują ze specjalistami z poradni psychologiczno-pedagogicznej w zakresie doboru metod i form pracy do potrzeb konkretnych uczniów.

Dane uzyskane z odpowiedzi na to pytanie są przedstawione w postaci średnich ocen dla poszczególnych sposobów i zilustrowane na rysunku 11. Odpowiedzi udzielone przez respondentów wskazują, że mało powszechną formą wśród nauczycieli jest korzystanie z superwizji własnej pracy czy to przez innych nauczycieli czy przez specjalistów (pedagogów czy psychologów). Superwizja jest cenionym i powszechnym sposobem rozwoju zawodowego wśród psychologów, zdecydowanie rzadziej praktykowanym przez inne grupy zawodów pedagogicznych. Profesjonalna jak i koleżeńska superwizja zaspokaja dwie grupy potrzeb: poznawcze i emocjonalne, a więc może pomóc nauczycielowi w zrozumieniu uwarunkowań zachowań i problemów ucznia, ale też własnych reakcji emocjonalnych i zachowań w relacji z uczniem o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych (Krasowicz-Kupis i współ., 2019). Rozwijanie tej formy doskonalenia zawodowego w świetle literatury, jak i praktyki wydaje się pożądanym kierunkiem. Drugą kategorią stosunkowo rzadziej stosowanych form planowania wsparcia jest prowadzenie zajęć otwartych i tworzenie banków pomysłów i zasobów edukacyjnych w celu wymiany doświadczeń i skutecznymi sposobów pracy z uczniem. Być może przyczyną rzadszego wyboru metody pracy polegającej na zajęciach otwartych jest ich kojarzenie z obserwacjami zajęć (tzw. hospitacje) i funkcją kontrolną, a nie rozwijającą kompetencje i wzbogacającą warsztat pracy nauczyciela. Z kolei banki zasobów edukacyjnych na poziomie szkoły znacznie mogłyby uzupełnić warsztat metodyczny każdego nauczyciela.



Rysunek 11. Sposoby planowania i wdrażania wsparcia dla uczniów, opartego na rozpoznaniu ich potrzeb edukacyjnych (średni wynik)

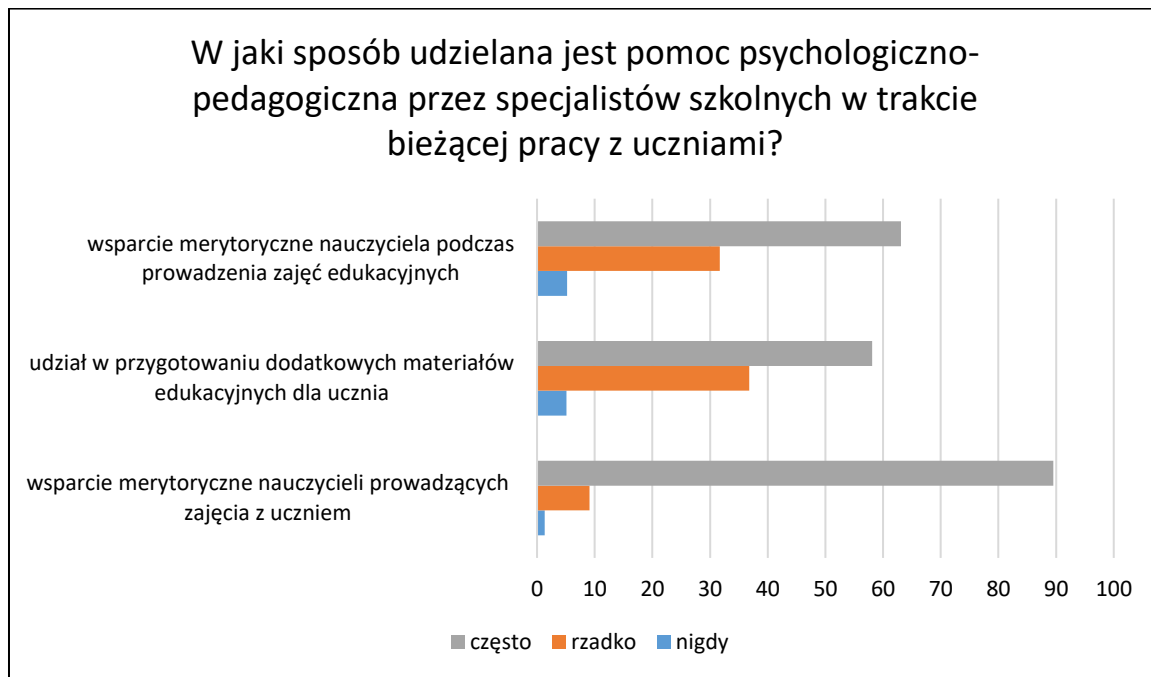
Sposoby udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej przez specjalistów szkolnych w trakcie bieżącej pracy z uczniami

Arkusze monitorowania uwzględnia 3 sposoby udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej przez specjalistów szkolnych w trakcie bieżącej pracy z uczniami:

- wsparcie merytoryczne nauczycieli podczas prowadzenia zajęć edukacyjnych,
- wsparcie merytoryczne nauczycieli prowadzących zajęcia z uczniem (np. ustalanie zakresu działań, sposobów pracy, metod pracy, sposobów sprawdzania wiedzy i umiejętności, oceniania),
- udział specjalistów w przygotowaniu dodatkowych materiałów edukacyjnych lub materiałów ćwiczeniowych dla ucznia.

Odpowiedzi były zaznaczane na skali: nigdy, rzadko, często.

Najczęściej stosowanym sposobem udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w trakcie bieżącej pracy z uczniami jest merytoryczne wsparcie nauczycieli polegające na ustalaniu zakresu działań, sposobów pracy, metod pracy, sposobów sprawdzania wiedzy i umiejętności sposobów oceniania. Taką formę stosuje się w 90% szkół. Bezpośrednie wsparcie podczas lekcji jest często praktykowane w dwóch trzecich monitorowanych szkół. W co trzeciej szkole specjaliści szkolni nie wspierają nauczycieli bezpośrednio podczas prowadzenia zajęć szkolnych. Jednym z powodów jest najprawdopodobniej mała liczba etatów specjalistów w stosunku do liczby etatów nauczycieli i liczby uczniów, w tym wymagających pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Udział specjalistów w przygotowaniu dodatkowych materiałów ćwiczeniowych dla uczniów deklaruje ponad połowa respondentów, w ok. 40% szkół specjaliści rzadko lub nigdy nie wspomagają nauczycieli w tego typu działaniach. Dane są zaprezentowane na rysunku 12.



Rysunek 12. Sposoby udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej przez specjalistów szkolnych w trakcie bieżącej pracy z uczniami.

3.2.1.4. Obszar 4: Plan pracy i organizacja; rozwój szkoły i oferty kształcenia

Obszar analiz danych z arkusza monitorowania dotyczący organizacji i planowania pracy zawiera m.in. dane dotyczące sposobów organizowania współpracy nauczycieli i specjalistów szkolnych w zakresie rozpoznawania potrzeb edukacyjnych uczniów, planowania i realizacji wsparcia.

Do częstych sposobów współpracy nauczycieli i specjalistów zaliczają się:

- wymienianie się przez nauczycieli podczas bieżącej pracy informacjami na temat sytuacji ucznia i skutecznych sposobów pracy,
- organizowanie spotkań nauczycieli uczących i specjalistów mających kontakt z uczniem, w celu omówienia kwestii związanych z pomocą uczniowi,
- omawianie kwestii związanych z rozpoznawaniem potrzeb, planowaniem i realizacją pomocy dla poszczególnych uczniów podczas posiedzeń rady pedagogicznej.

Zdecydowanie rzadziej stosowane sposoby współpracy nauczycieli i specjalistów to:

- organizowanie warsztatów dotyczących pracy z uczniami ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi, podczas których nauczyciele i specjaliści pracują nad rozwiązaniem konkretnych problemów występujących w szkole (odsetek poszczególnych odpowiedzi: 44% - sporadycznie, 18% raz w roku szkolnym, 23% raz w semestrze, 15% częściej niż raz w semestrze),
- udział nauczycieli i specjalistów w grupowych superwizjach związanych z pracą z uczniami ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi (odsetek poszczególnych odpowiedzi: sporadycznie – 71%, raz w roku szkolnym - 5%, raz w semestrze – 14%, częściej niż raz w semestrze 10%).

Kolejnym, uwzględnionym w tym obszarze zagadnieniem jest sposób zbierania informacji o potrzebach w zakresie doskonalenia nauczycieli. Na podstawie udzielonych odpowiedzi podzielono stosowane sposoby pozyskiwania informacji o potrzebach w zakresie doskonalenia nauczycieli na 2 grupy: częste i rzadziej stosowane.

Do pierwszej grupy, często stosowanych sposobów respondenci zaliczyli:

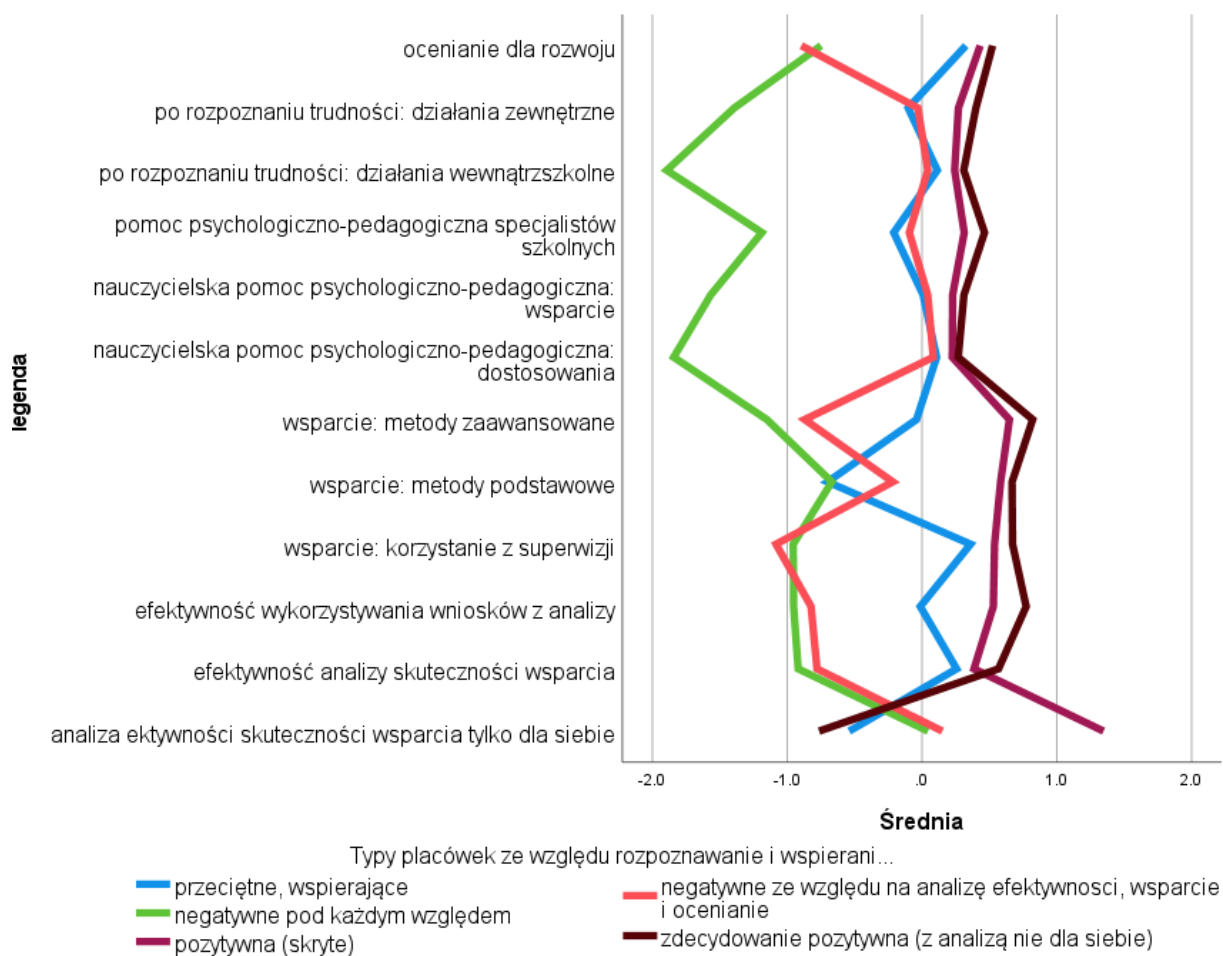
- zgłaszanie potrzeb przez nauczycieli,
- analiza trudności zgłaszanych przez nauczycieli i specjalistów,
- wyniki nadzoru pedagogicznego.

Rzadziej stosowane sposoby analizy potrzeb w zakresie doskonalenia nauczycieli (wskazywane przez co trzeciego respondenta/dyrektora szkoły) są następujące:

- analiza dokumentów uczniów (w tym ocena efektywności udzielanego wsparcia) pod kątem przygotowania nauczycieli,
- analiza problemów zgłaszanych przez rodziców i uczniów,
- informacje zbiera się w toku ewaluacji wewnętrznej.

3.2.2. Analiza typów szkół ze względu na zakres i jakość wsparcia

Zgodnie z opisaną w rozdziale drugim metodologią na podstawie wyodrębnionych wskaźników jakościowych edukacji włączającej w oparciu o procedurę hierarchicznej analizy skupień, wyróżniono pięć typów szkół. Profile zidentyfikowanych grup szkół oświatowych ze względu na średnie wartości wskaźników przedstawia wykres (rysunek 12) oraz tabele 68 i 69.



Rysunek 12. Profile pięciu typów szkół z uwzględnieniem wartości średnich dla poszczególnych wskaźników jakościowych edukacji włączającej.

Tabela 68. Charakterystyka ilościowa wskaźników edukacji włączającej dla pięciu typów szkół wyodrębnionych ze względu na rozpoznawanie i wspieranie potrzeb edukacyjnych i rozwojowych uczniów, a także ewaluację udzielanego wsparcia i zakres współpracy z otoczeniem

	Przeciętne	Całkowicie negatywne	Umiarkowanie pozytywne	Częściowo negatywne	W pełni pozytywne
analiza efektywności skuteczności wsparcia tylko dla siebie	-0,637	0,051	1,329	0,161	-0,628
efektywność analizy skuteczności wsparcia	0,313	-0,942	0,397	-0,502	0,589
efektywność wykorzystywania wniosków z analizy	0,250	-0,897	0,520	-0,689	0,899
wsparcie: korzystanie z superwizji	0,462	-0,929	0,617	-0,907	0,768
wsparcie: metody podstawowe	-0,235	-0,703	0,446	-0,206	0,940
wsparcie: metody zaawansowane	0,237	-1,081	0,629	-0,729	1,023
nauczycielska pomoc psychologiczno-pedagogiczna: dostosowania	0,097	-1,296	0,253	0,122	0,316
nauczycielska pomoc psychologiczno-pedagogiczna: wsparcie	0,054	-1,110	0,233	0,082	0,357
pomoc psychologiczno-pedagogiczna specjalistów szkolnych	-0,004	-1,242	0,258	0,063	0,599
po rozpoznaniu trudności: działania wewnątrzszkolne	0,198	-1,462	0,199	0,097	0,349
po rozpoznaniu trudności: działania zewnętrzne	0,061	-1,113	0,242	-0,009	0,509
oceny dla rozwoju	0,347	-0,638	0,554	-0,811	0,670

Tabela 69. Charakterystyka poziomów średnich wskaźników edukacji włączającej dla pięciu typów szkół wyodrębnionych ze względu na rozpoznawanie i wspieranie potrzeb edukacyjnych i rozwojowych uczniów, a także ewaluację udzielanego wsparcia i zakres współpracy z otoczeniem

Kryterium jakości wsparcia	W pełni pozytywne	Umiarkowanie pozytywne	Przeciętne	Częściowo negatywne	Całkowicie negatywne
% szkół w próbie	23,7	19,7	23,3	24,9	8,4
analiza efektywności skuteczności wsparcia („skryta”)	niski	bardzo wysoki	niski	przeciętny	przeciętny
analiza efektywności skuteczności wsparcia („otwarta”)	wysoki	przeciętny	przeciętny	przeciętny	niski
efektywność wykorzystywania wniosków z analizy	wysoki	wysoki	przeciętny	niski	niski

wsparcie: korzystanie z superwizji	wysoki	wysoki	przeciętny	niski	niski
wsparcie: podstawowe	wysoki	przeciętny	przeciętny	przeciętny	niski
wsparcie: zaawansowane	bardzo wysoki	wysoki	przeciętny	niski	bardzo niski
nauczycielska pomoc psychologiczno-pedagogiczna: dostosowania	przeciętny	przeciętny	przeciętny	przeciętny	bardzo niski
nauczycielska pomoc psychologiczno-pedagogiczna: wsparcie emocjonalne	przeciętny	przeciętny	przeciętny	przeciętny	bardzo niski
pomoc psychologiczno-pedagogiczna specjalistów szkolnych	wysoki	przeciętny	przeciętny	przeciętny	bardzo niski
wsparcie po rozpoznaniu trudności: działania wewnętrzne	przeciętny	przeciętny	przeciętny	przeciętny	bardzo niski
wsparcie po rozpoznaniu trudności: działania zewnętrzne	wysoki	przeciętny	przeciętny	przeciętny	bardzo niski
ocenie dla rozwoju	wysoki	wysoki	przeciętny	niski	niski

Największą grupę, niemal jedną czwartą podmiotów biorących udział w badaniu (24,9%) można określić jako „częściowo negatywne”. Składają się na nią szkoły, w których działania związane z efektywnością wykorzystania wniosków z analiz, wsparcie zaawansowane oparte na pomocy specjalistów, korzystanie z superwizji oraz ocenianie dla rozwoju są zdecydowanie poniżej przeciętnej dla grupy badanych szkół – wyniki niskie. Pozostałe obszary prezentują poziom przeciętny.

Drugą niemal równie liczną grupę (23,7%) można określić jako „w pełni pozytywną” (z analizą efektywności wsparcia nieprowadzoną przez nauczycieli tylko dla siebie). W jej skład wchodzi szkoły, w których profil działań jest jednoznacznie pozytywny – prawie we wszystkich wymiarach uzyskują ponadprzeciętne wartości wskaźników (wysokie lub bardzo wysokie), poza analizą efektywności wsparcia jedynie na własne potrzeby (co należy interpretować pozytywnie jako otwarcie na współpracę z kadrą) oraz nauczycielską pomocą psychologiczną i prowadzeniem działań wewnętrznych po rozpoznaniu problemów uczniów (dla tych dwóch wskaźników zaobserwowano poziom przeciętny). Są to zatem szkoły, w których działania związane z rozpoznawaniem i wspieraniem potrzeb edukacyjnych

i rozwojowych uczniów, a także ewaluacja udzielanego wsparcia i zakres współpracy z otoczeniem stoją na relatywnie wysokim poziomie.

Trzecią pod względem wielkości grupę szkół (23,3%) stanowią podmioty o przeciętnym poziomie większości analizowanych wskaźników. Grupę tych szkół charakteryzuje to, że nauczyciele analizujący skuteczność wsparcia dzielą się tą wiedzą z innymi. Grupę tę można określić jako „przeciętną”.

Czwartą pod względem wielkości grupę (19,7%) stanowią szkoły o ponadprzeciętnym profilu w wielu wskaźnikach – podobnie jak ma to miejsce w przypadku drugiej z opisanych grup. W przypadku szkół z tej grupy średni poziom wszystkich wskaźników jest jednak nieco niższy niż w grupie drugiej. Ponadto obie grupy różnią się tym, że w omawianym skupieniu nauczyciele prowadzący analizę skuteczności podejmowanego wsparcia robią to jedynie na własne potrzeby i nie przekazują tej wiedzy innym. Dla odróżnienia od grupy drugiej grupę tę można nazwać „umiarkowanie pozytywną”.

Najmniejszą, z wyróżnionych grup (8,4%), stanowią szkoły o bardzo niskich wartościach niemal na wszystkich wykorzystanych wskaźnikach. Radykalnie szkoły te odstają od pozostałych zwłaszcza pod względem działań podejmowanych po rozpoznaniu trudności u uczniów oraz w zakresie świadczonej pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Na przeciętnym poziomie w tej grupie jest jedynie zachowywanie dla siebie przez nauczycieli efektów analizy skuteczności podejmowanych działań (co w kontekście bardzo niskiego poziomu tychże może być strategią obronną). Grupę tych podmiotów określić można jako „całkowicie negatywną”.

Typ szkoły wiąże się z przynależnością do klastrów szkół wyróżnionych ze względu na profil działań szkoły w stosunku do uczniów. Wyróżniająca są w tym kontekście szkoły podstawowe, które częściej niż pozostałe typy należą do grupy szkół pozytywnych, a rzadziej do zdecydowanie negatywnych. Do tej ostatniej grupy relatywnie najwięcej należy szkół ponadpodstawowych (liceów, techników i branżowych szkół I stopnia). Powyższe dane wskazują, że rozpoznawanie i wspieranie potrzeb edukacyjnych i rozwojowych uczniów, a także ewaluację udzielanego wsparcia i zakres współpracy z otoczeniem jest prowadzona głównie na pierwszym i drugim etapie edukacyjnym. Warto również zauważyć, że do grupy

szkół pozytywnych nakierowanych na dzielenie się wynikami swoich działań z otoczeniem relatywnie rzadko należą licea. Szczegółowe dane procentowe przedstawia tabela 70.

Tabela 70. Przynależność szkół do typów wyodrębnionych ze względu na rozpoznawanie i wspieranie potrzeb edukacyjnych i rozwojowych uczniów, a także ewaluację udzielanego wsparcia i zakres współpracy z otoczeniem z podziałem na: przedszkole, szkoła podstawowa, liceum, technikum, branżowa szkoła I stopnia, szkoła specjalna przysposabiająca do pracy

Typ szkół ze względu na rozpoznawanie i wspieranie potrzeb edukacyjnych	Szkoła podstawowa	Liceum	Technikum	Szkoła branżowa I stopnia	Szkoła specjalna przysposabiająca do pracy
w pełni pozytywne	25.1%	15.1%	18.9%	22.4%	32.7%
umiarkowanie pozytywne	20.6%	17.8%	16.6%	14.0%	19.2%
przeciętne	23.2%	22.2%	22.3%	26.6%	25.0%
częściowo negatywne	25.9%	20.0%	25.1%	19.6%	23.1%
całkowicie negatywne	5.2%	24.9%	17.1%	17.5%	0,0%

Analiza zależności przynależności do klastrów szkół w zależności od rodzaju szkoły wskazuje, że szkoły integracyjne i specjalne lub takie z oddziałami integracyjnymi lub specjalnymi rzadziej należą do klastra zdecydowanie negatywnego. Do tego klastra częściej zaliczają się z kolei szkoły ogólnodostępne. Odwrotnie sytuacja wygląda w przypadku przynależności do klastra zdecydowanie pozytywnych szkół. W tym przypadku szkoły specjalne lub z oddziałami specjalnymi częściej należą do tego skupienia a szkoły ogólnodostępne rzadziej. Szczegółowe dane procentowe przedstawia tabela 71.

Tabela 71. Przynależność szkół do typów wyodrębnionych ze względu na rozpoznawanie i wspieranie potrzeb edukacyjnych i rozwojowych uczniów, a także ewaluację udzielanego wsparcia i zakres współpracy z otoczeniem z podziałem na: szkoła ogólnodostępna/integracyjna/specjalna

Typ szkół ze względu na rozpoznawanie i wspieranie potrzeb edukacyjnych	Szkoła integracyjna lub z oddziałami integracyjnymi	Szkoła specjalna lub z oddziałami specjalnymi (i integracyjnymi)	Szkoła ogólnodostępna
w pełni pozytywne	28.1%	36.2%	22.5%
umiarkowanie pozytywne	20.5%	19.2%	19.6%

przeciętne	26.0%	20.9%	23.4%
częściowo negatywne	21.9%	21.5%	25.4%
całkowicie negatywne	3.4%	2.3%	9.1%

Również to czy szkoła jest publiczna ma znaczenie dla przynależności do wyróżnionych klastrów. W grupie szkół zdecydowanie pozytywnych więcej jest szkół publicznych, a w grupie szkół negatywnych pod każdym względem wyższy niż przeciętnie jest udział podmiotów niepublicznych. Szczegółowe dane przedstawia tabela 72.

Tabela 72. Przynależność szkół do typów wyodrębnionych ze względu na rozpoznawanie i wspieranie potrzeb edukacyjnych i rozwojowych uczniów, a także ewaluację udzielanego wsparcia i zakres współpracy z otoczeniem z podziałem na: szkoła publiczna – niepubliczna

Typ szkół ze względu na rozpoznawanie i wspieranie potrzeb edukacyjnych	Szkoła niepubliczna	Szkoła publiczna
w pełni pozytywne	16.5%	24.3%
umiarkowanie pozytywne	15.0%	20.0%
przeciętne	24.5%	23.2%
częściowo negatywne	24.5%	25.0%
całkowicie negatywne	19.5%	7.4%

Z kolei typ szkoły ze względu na rozpoznawanie i wspieranie potrzeb edukacyjnych nie jest powiązany z wielkością szkoły. Zarówno wśród szkół małych, średnich, jak i dużych odsetki szkół należących do poszczególnych klastrów są zbliżone, co przedstawia tabela 73.

Tabela 73. Przynależność szkół do typów wyodrębnionych ze względu na rozpoznawanie i wspieranie potrzeb edukacyjnych i rozwojowych uczniów, a także ewaluację udzielanego wsparcia i zakres współpracy z otoczeniem z uwzględnieniem wielkości szkoły

Typ szkół ze względu na rozpoznawanie i wspieranie potrzeb edukacyjnych	Mała	Średnia	Duża (300+)
w pełni pozytywne	21.9%	24.9%	23.7%
umiarkowanie pozytywne	22.2%	17.9%	19.7%
przeciętne	23.7%	22.8%	23.7%
częściowo negatywne	23.6%	25.3%	25.6%
całkowicie negatywne	8.5%	9.0%	7.3%

Lokalizacja szkoły ma znaczenie dla jej przynależności do poszczególnych klastrów. Szczegółowa analiza zebranych danych wskazuje, że istotne różnice dotyczą przynależności do dwóch grup negatywnych szkół wiejskich i szkół zlokalizowanych w miastach na prawach powiatu. W grupie szkół zlokalizowanych w miastach na prawach powiatów więcej jest szkół negatywnych pod każdym względem, a na wsiach więcej niż przeciętnie jest szkół negatywnych ze względu na analizę efektywności, wsparcie i ocenianie. Precyzyjne dane procentowe przedstawia tabela 74.

Tabela 74. Przynależność szkół do typów wyodrębnionych ze względu na rozpoznawanie i wspieranie potrzeb edukacyjnych i rozwojowych uczniów, a także ewaluację udzielanego wsparcia i zakres współpracy z otoczeniem z uwzględnieniem lokalizacji szkoły

Typ szkół ze względu na rozpoznawanie i wspieranie potrzeb edukacyjnych	Wieś	Miasto	Miasto na prawach powiatu
w pełni pozytywne	22.2%	25.9%	24.0%
umiarkowanie pozytywne	21.0%	16.7%	20.7%
przeciętne	23.5%	24.7%	21.0%
częściowo negatywne	26.8%	22.9%	23.1%
całkowicie negatywne	6.3%	9.8%	11.2%

Dla zmiennych o charakterze ciągłym przeprowadzona została jednoczynnikowa analiza wariancji. Czynnikiem była przynależność do poszczególnych klastrów zaś jako zmienne ciągłe wprowadzone zostały zmienne: liczba etatów nauczycieli w szkole, liczba uczniów na etat nauczycielski, liczba etatów specjalistów zatrudnionych w szkole, liczba etatów specjalistów zatrudnionych w szkole na 100 etatów nauczycielskich, a liczba uczniów na etat specjalisty, procent uczniów z orzeczeniami, procent uczniów z opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej, procent uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii, wskaźnik wsparcia kadrowego (liczba uczniów z orzeczeniem, opinią i objętych PPP na 1 etat specjalisty). Spośród wskazanych dziewięciu zmiennych, wartości czterech są różne w wybranych klastrach. Zmienne te to:

- liczba etatów nauczycieli w szkole,

- liczba uczniów na etat nauczycielski,
- liczba uczniów na etat specjalisty,
- procent uczniów z orzeczeniami w szkole.

Szkoły całkowicie negatywne pod każdym względem to szkoły średnio zatrudniające niespełna 27 nauczycieli. Różnią się one pod tym względem od grupy szkół przeciętnych oraz obu grup pozytywnych, w których zatrudnionych jest przeciętnie ponad 30 nauczycieli (tabela 75).

Tabela 75. Test Tukey'a B dla zmiennej: liczba etatów nauczycieli w szkole

Typy szkół ze względu na rozpoznawanie i wspieranie potrzeb edukacyjnych i rozwojowych uczniów, a także ewaluację udzielanego wsparcia i zakres współpracy z otoczeniem	N	Podzbiór dla alfa = 0.05	
		1	2
całkowicie negatywne	218	26.81	
częściowo negatywne	641	30.22	30.22
przeciętne	608		30.68
umiarkowanie pozytywne	507		30.83
w pełni pozytywne	617		33.07

Z kolei ze względu na liczbę uczniów przypadających na etat nauczycielski istotnie odróżnia się grupa szkół negatywnych pod każdym względem, w której średnia wartość analizowanej zmiennej to 9,23, w pozostałych typach szkół na jednego nauczyciela przypada mniej niż 8 uczniów (tabela 76).

Tabela 76. Test Tukey'a B dla zmiennej: liczba uczniów na etat nauczycielski

Typy szkół ze względu na rozpoznawanie i wspieranie potrzeb edukacyjnych i rozwojowych uczniów, a także ewaluację udzielanego wsparcia i zakres współpracy z otoczeniem	N	Podzbiór dla alfa = 0.05	
		1	2
pozytywna (skryte)	507	7.4063	
negatywne ze względu na analizę efektywności, wsparcie i ocenianie	641	7.6707	
przeciętne, wspierające	608	7.8137	
zdecydowanie pozytywna (z analizą nie dla siebie)	617	7.8142	

Podobne różnice dotyczą średniej liczby uczniów przypadającej na jednego specjalistę w szkole. W grupie szkół negatywnych pod każdym względem na jednego specjalistę przypada ponad 154 uczniów. Podczas gdy w pozostałych grupach jest to średnio od 107 do 122 uczniów na specjalistę. Szczegółowe dane w tym zakresie przedstawia tabela 77.

Tabela 77. Test Tukey'a B dla zmiennej: liczba uczniów na etat specjalisty

Typy szkół ze względu rozpoznawanie i wspieranie potrzeb edukacyjnych i rozwojowych uczniów, a także ewaluację udzielanego wsparcia i zakres współpracy z otoczeniem	N	Podzbiór dla alfa = 0.05	
		1	2
pozytywna (skryte)	501	107.40	
zdecydowanie pozytywna (z analizą nie dla siebie)	597	110.46	
negatywne ze względu na analizę efektywności, wsparcie i ocenianie	619	115.22	
przeciętne, wspierające	583	122.36	
negatywne pod każdym względem	204		154.05

Z kolei ze względu na różnice w procencie uczniów z orzeczeniami w szkole, klastry tworzą trzy homogeniczne grupy. Najmniejszy odsetek uczniów z orzeczeniami zaobserwowano w szkołach negatywnych pod każdym względem. W szkołach negatywnych jedynie pod pewnymi względami, w szkołach przeciętnych oraz w grupie szkół pozytywnych (skrytych) średni procent uczniów posiadających orzeczenia jest porównywalny. Najwięcej osób z orzeczeniami znajduje się w grupie szkół zdecydowanie pozytywnych. Szczegółowe dane przedstawia tabela 78.

Tabela 78. Test Tukey'a B dla zmiennej Procent uczniów z orzeczeniami

Typy szkół ze względu rozpoznawanie i wspieranie potrzeb edukacyjnych i rozwojowych uczniów, a także ewaluację udzielanego wsparcia i zakres współpracy z otoczeniem	N	Podzbiór dla alfa = 0.05		
		1	2	3
całkowicie negatywne	222	3.75		
częściowo negatywne	659		8.54	
przeciętne	618		9.39	
umiarkowanie pozytywne	521		9.67	

W celu kontroli wpływu zmiennych niezależnych nawzajem na siebie przeprowadzona została wielomianowa regresja logistyczna. Jako zmienna zależna wykorzystana została przynależność do wyróżnionych wcześniej klastrów szkół oświatowych. Jako zmienne niezależne wprowadzono opisane powyżej informacje o badanych szkołach. Z analizy usunięte zostały szkoły typu inne (pięć szkół policealnych i trzy szkoły trudne do sklasyfikowania). Wyniki wskazują, że taki zestaw zmiennych niezależnych tłumaczy istotną część przynależności szkół do klastrów.

Typy szkół ze względu na rozpoznawanie i wspieranie potrzeb edukacyjnych i rozwojowych uczniów, a także ewaluację udzielanego wsparcia i zakres współpracy z otoczeniem ref. zdecydowanie pozytywna	przeciętne		całkowicie negatywne		umiarkowanie pozytywne		częściowo negatywne	
	Exp(B)	Szansa	Exp(B)	Szansa	Exp(B)	Szansa	Exp(B)	Szansa
EFEKTY GŁÓWNE								
Typ szkoły ref. szkoła podstawowa								
liceum	1,732**	73,20%	8,236***	723,60%	1,578	57,80%	1,387	38,70%
technikum	1,336	33,60%	4,446***	344,60%	1,073	7,30%	1,332	33,20%
branżowa szkoła I stopnia	1,735*	73,50%	6,37***	537,00%	1,007	0,70%	1,288	28,80%
szkoła specjalna przysposabiająca do pracy	2,446*	144,60%			1,335	33,50%	1,424	42,40%
przedszkole	4,072	307,20%	3,68	268,00%	1,019	1,90%	5,142	414,20%
Typ szkoły ze względu na wsparcie ref. szkoła ogólnodostępna								
szkoła integracyjna lub z oddziałami integracyjnymi	1,107	10,70%	1,266	26,60%	0,936	-6,40%	1,054	5,40%
szkoła specjalna lub z oddziałami specjalnymi (i integracyjnymi)	1,184	18,40%	3,606	260,60%	1,264	26,40%	2,427	142,70%
Typ miejscowości re. Miasto na prawach powiatu								
wieś	1,019	1,90%	0,762	-23,80%	0,884	-11,60%	1,118	11,80%
miasto	0,841	-15,90%	0,544**	-45,60%	0,599**	-40,10%	0,774	-22,60%
Szkoła ref. duża (300+)								
mała (do 100)	0,936	-6,40%	1,267	26,70%	1,219	21,90%	0,517**	-48,30%
średnia (od 100 do 300)	0,681*	-31,90%	1,266	26,60%	0,739	-26,10%	0,55**	-45,00%
Czy szkoła jest publiczna	0,582**	-41,80%	0,387***	-61,30%	0,93	-7,00%	0,552**	-44,80%
Liczba etatów nauczycieli w szkole - korygowana	0,993*	-0,70%	0,99	-1,00%	0,996	-0,40%	0,992*	-0,80%

Korygowana liczba uczniów na etat nauczycielski	0,988	-1,20%	1,001	0,10%	0,997	-0,30%	0,978	-2,20%
Korygowana liczba etatów specjalistów zatrudnionych w szkole na 100 etatów nauczycielskich	0,989**	-1,10%	0,963**	-3,70%	0,99*	-1,00%	0,995	-0,50%
Korygowana liczba uczniów na etat specjalisty	1,001*	0,10%	1	0,00%	1,001	0,10%	1,001	0,10%
Procent uczniów z orzeczeniami	1,028	2,80%	0,921	-7,90%	1,009	0,90%	0,944	-5,60%
Procent uczniów z opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej	1,005	0,50%	0,991	-0,90%	1,004	0,40%	1,004	0,40%
Procent uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez opinii PPP	1,002	0,20%	0,996	-0,40%	1,003	0,30%	0,998	-0,20%
Wskaźnik wsparcia kadrowego	0,997	-0,30%	1	0,00%	0,994**	-0,60%	0,997	-0,30%

INTERAKCJE

Typ miejscowości ref. =Miasta na prawach powiatu * Korygowana liczba etatów specjalistów w szkole na 100 etatów naucz.

wieś * Korygowana liczba etatów specjalistów w szkole na 100 etatów naucz.	1,015**	1,50%	1,042**	4,20%	1,008	0,80%	1,009*	0,90%
miasto * Korygowana liczba etatów specjalistów w szkole na 100 etatów naucz.	1,015**	1,50%	1,035**	3,50%	1,008	0,80%	1,009*	0,90%
Szkoła ref. duża (300+) * Procent uczniów z orzeczeniami								
mała * Procent uczniów z orzeczeniami	0,961	-3,90%	1,03	3,00%	0,983	-1,70%	1,044	4,40%
średnia * Procent uczniów z orzeczeniami	0,975	-2,50%	0,937	-6,30%	0,982	-1,80%	1,042	4,20%

Uwagi: *** p < 0,01; ** p < 0,05; * p < 0,1

Tabela 79. Wyniki wielomianowej regresji logistycznej

Wyniki wielomianowej regresji logistycznej (tabela 79) najlepiej interpretować na podstawie interpretacji eksponentu współczynnika regresji rozumianego jako szansa na wystąpienie jakiejś sytuacji, czyli iloraz prawdopodobieństwa zaistnienia danej sytuacji w stosunku do prawdopodobieństwa zaistnienia sytuacji będącej w danej analizie punktem odniesienia. W przypadku prowadzonych analiz takim punktem odniesienia jest przynależność szkoły do grupy szkół w pełni pozytywnych, których działania nie są nakierowane jedynie wewnątrznie. Na podstawie interpretacji eksponentu współczynnika regresji należy stwierdzić, że w stosunku do szkół podstawowych licea mają 73% większą szansę na przynależenie do grupy szkół przeciętnych niż do grupy szkół pozytywnych (nakierowanych na dzielenie się wynikami prowadzonych działań). Taką samą szansę mają branżowe szkoły I stopnia w stosunku do szkół podstawowych na przynależenie do grupy przeciętnej w stosunku do przynależenia do grupy pozytywnej. Z kolei szkoły specjalne przysposabiające do pracy mają szansę przynależenia do grupy przeciętnej o 145% większą niż do przynależenia do grupy pozytywnej, w stosunku do szkół podstawowych.

Natomiast biorąc pod uwagę wielkość szkoły, szkoły średnie mają o 32% mniejszą szansę na przynależenie do grupy przeciętnej niż do grupy pozytywnej w stosunku do szkół dużych. Mniejsze szanse przynależenia do grupy szkół przeciętnych w stosunku do grupy szkół pozytywnych mają także szkoły publiczne. Szansa ta jest mniejsza o 42%. Znaczenie ma także liczba zatrudnionych w szkole nauczycieli: wzrost liczby nauczycieli o jednego przekłada się na spadek szansy przynależenia do grupy przeciętnej w stosunku do grupy pozytywnej o 0,7% procenta. Prawdopodobieństwo przynależenia do grupy przeciętnej w stosunku do prawdopodobieństwa przynależenia do grupy pozytywnej modyfikuje również liczba etatów specjalistów jako procent liczby nauczycieli. Każdy jeden etat specjalistyczny więcej na 100 etatów nauczycielskich zmniejsza szansę przynależenia do grupy przeciętnej w stosunku do przynależenia do grupy pozytywnej o 1,1%.

W przypadku szansy przynależenia do grupy przeciętnej w stosunku do grupy pozytywnej znaczenia ma również interakcja typu miejscowości oraz stosunku etatów specjalistycznych do etatów nauczycielskich w szkole. W szkołach wiejskich oraz miejskich każdy dodatkowy etat specjalisty na 100 etatów nauczycielskich w stosunku do dodatkowych etatów

specjalistów w miastach na prawach powiatów przekłada się na 1,5% większą szansę przynależenia do grupy przeciętnej niż do grupy pozytywnej.

Wskaźniki te można interpretować także z perspektywy grupy szkół pozytywnych.

Przykładowo wzrost liczby nauczycieli w szkole o jednego zwiększa szansę, że szkoła będzie należeć do grupy pozytywnej w stosunku do grupy przeciętnej o 0,7%. Szczegółowe dane przedstawiają druga i trzecia kolumna powyższej tabeli.

Biorąc pod uwagę szansę przynależenia przez szkołę do grupy szkół negatywnych pod każdym względem w stosunku do grupy szkół pozytywnych znaczenie mają typ szkoły, typ miejscowości, w której zlokalizowana jest szkoła to czy szkoła jest publiczna, liczba etatów specjalistów w stosunku do liczby nauczycieli w szkole oraz interakcja typu miejscowości i stosunku liczby specjalistów do liczby nauczycieli.

W przypadku liceum szansa, że będzie ono należało do grupy szkół negatywnych pod każdym względem a nie do szkół pozytywnych w stosunku do szkół podstawowych wynosi 724%.

Podobnie jest w przypadku techników i branżowych szkół I stopnia. Dla nich szanse te to odpowiednio 345% oraz 537%. Ponadto szkoły zlokalizowane w miastach w stosunku do szkół zlokalizowanych w miastach na prawach powiatów mają o 46% mniejszą szansę przynależenia do grupy zdecydowanie negatywnej niż do grupy pozytywnej. Mniejszą o 61% szansę na przynależenie do grupy szkół jednoznacznie negatywnych w stosunku do szkół pozytywnych mają także szkoły publiczne. Ponadto szansa przynależenia do grupy szkół negatywnych w stosunku do szkół pozytywnych spada wraz ze zwiększeniem się liczby etatów specjalistów na 100 etatów nauczycielskich w szkole. Każdy etat specjalisty więcej (na 100 etatów nauczycielskich) zmniejsza tę szansę o 3,7%.

Dla odróżnienia prawdopodobieństwa przynależenia do grupy szkół umiarkowanie pozytywnych oraz do grupy szkół w pełni pozytywnych, w których nauczyciele dzielą się wynikami swoich analiz mogą służyć jedynie trzy zmienne spośród uwzględnionych w analizie regresji. Wiązać się to może z dużym podobieństwem obu grup szkół pod względem profili uzyskanych na analizowanych wskaźnikach. Do zmiennych tych zaliczają się typ miejscowości, w której zlokalizowana jest szkoła, liczba etatów specjalistów na sto etatów nauczycielskich w szkole oraz wskaźnik wsparcia kadrowego.

Szkoły zlokalizowane w miastach w stosunku do szkół z miast na prawach powiatów mają o 40% mniejszą szansę przynależenia do grupy, w której nauczyciele nie dzielą się wynikami swoich działań w zakresie wspierania uczniów z innymi osobami w szkole w stosunku do przynależenia do grupy, w której taka wymiana informacji następuje. Szansa na przynależenie do grupy „skrytej” w stosunku do grupy „dzielącej się” zmniejsza się także o 1% wraz ze wzrostem liczby specjalistów w szkole na stu nauczycieli o jednego. Jednocześnie wraz ze wzrostem liczby uczniów z orzeczeniem, opinią i objętych PPP na 1 etat specjalisty o jednego spada szansa przynależenia do grupy „skrytej” w stosunku do grupy „dzielącej się” o 0,6%. Oznacza to, że im więcej uczniów ze stwierdzonymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przypada na jednego specjalistę w szkole tym większa szansa, że szkoła ta będzie należeć do grupy szkół, w której nauczyciele dzielą się wynikami swoich analiz.

Zmiennymi, które istotnie modyfikują szansę przynależenia szkół do grupy szkół negatywnych ze względu na analizę efektywności, wsparcie i ocenianie w stosunku do przynależenia do grupy szkół pozytywnych (dzielących się), to: wielkość szkoły, to czy szkoła jest publiczna, ilu nauczycieli zatrudnia oraz interakcja typu miejscowości i liczby etatów specjalistów na sto etatów nauczycielskich w szkole.

Jeśli szkoła jest mała to w stosunku do szkół dużych (300+) ma ona o 48% mniejszą szansę na przynależenie do grupy negatywnej (pod pewnymi względami) w stosunku do grupy pozytywnej. W przypadku szkół średnich ta szansa zmniejsza się o 45%. Także o 45% spada szansa na przynależenie do grupy negatywnej w stosunku do grupy pozytywnej w przypadku szkół publicznych. Biorąc pod uwagę wielkość szkoły (liczbę uczniów w niej) znaczenie ma również liczba etatów nauczycielskich w danej szkole. Każdy dodatkowy nauczyciel zmniejsza szansę na to, że dana szkoła znajdzie się w grupie negatywnej w stosunku do grupy pozytywnej o 0,8%.

Dodatkowo sprawdzono, jaki jest poziom aktywności szkoleniowej nauczycieli i szkolnych specjalistów w zakresie tematyki zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów (tabela 80). Wyniki wskazują na istotnie wyższy poziom aktywności szkoleniowej w tym obszarze pracowników szkół ocenionych jako pozytywne. Pokazuje to kluczowy mechanizm rozwijania kultury włączenia w szkole poprzez systematyczne rozwijanie kompetencji nauczycieli (por.

Chrzanowska, 2021; Jachimczak, 2018). Same szkolenia nie tylko przyczyniają się do nabycia przez ich uczestników konkretnych umiejętności zawodowych, ale również zmieniają postawy (sami uczestników, jak i ich najbliższego otoczenia, por. Mitchell, 2014). Jednocześnie analiza tych danych na poziomie średnich dla wszystkich typów szkół wskazuje, że sama tematyka zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów nie cieszy się zbytnim zainteresowaniem nauczycieli (Chrzanowska, 2019).

Tabela 80. Aktywność szkoleniowa nauczycieli i specjalistów – dotyczy roku szkolnego 2019/20

Typ szkół	Liczba form doskonalenia dotyczącego zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów – udział nauczycieli	Liczba form doskonalenia dotyczącego zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów – udział specjalistów
w pełni pozytywne	2.70	1.82
umiarkowanie pozytywne	2.32	1.65
przeciętne	2.36	1.59
częściowo negatywne	2.12	1.47
całkowicie negatywne	1.83	1.27

Analizie poddano również zakres współpracy szkół z podmiotami zewnętrznymi (tabela 81). Okazało się, że szkoły pozytywne istotnie częściej ($p < 0,01$; na podstawie jednoczynnikowej analizy typu ANOVA) podejmują współpracę ze wszystkimi wskazanymi instytucjami w stosunku do szkół negatywnych. Świadczy to o wypracowaniu przez te szkoły spójnej strategii wspomaganie pracy nauczycieli i specjalistów (a także rodziców) w uwzględnianiu zróżnicowania potrzeb edukacyjnych w procesie uczenia się – nauczania z wykorzystaniem zasobów zewnętrznych (model „kolaboratywnego” środowiska dla edukacji włączającej, por. Rainforth, England, 1997).

Tabela 81. Zakres współpracy szkół z podmiotami zewnętrznymi

Typy szkół	poradnia PP	szkoła dosk. nauczycieli	organiz. pozarz.	kuratorium oświaty	uczelnia	szkoła i ośrodek specjalne	Szkoła integracyj- na	podmiot lecniczy	ośrodek pomocy społecznej
przeciętne	2.80	2.26	1.87	2.25	1.63	1.80	1.38	1.79	2.55
całkowicie negatywne	2.41	1.94	1.59	1.90	1.51	1.48	1.18	1.62	2.09
Umiark. pozytywne	2.87	2.46	2.03	2.46	1.84	2.13	1.61	2.08	2.69
częściowo negatywne	2.79	2.24	1.91	2.19	1.63	1.83	1.44	1.81	2.52
zdecyd. pozytywne	2.92	2.56	2.15	2.51	1.87	2.17	1.66	2.18	2.87

IV. REKOMENDACJE

Przeprowadzone analizy statystyczne danych zgromadzonych podczas monitorowania pozwalają na sformułowanie rekomendacji, których celem jest sukcesywne podnoszenie jakości edukacji włączającej w Polsce. Należy podkreślić, że przez edukację włączającą, zgodnie z opracowanym przez MEiN modelem *Edukacji dla wszystkich* rozumie się taki sposób kształcenia i wychowania, który uwzględnia naturalne zróżnicowanie potrzeb uczniów i czyni z tego zróżnicowania kapitał, a nie zbiór barier utrudniających wspólne uczenie się.

REKOMENDACJA 1: Zwiększanie dostępu uczniów do wsparcia specjalistycznego (pedagogicznego, psychologicznego, logopedycznego, terapeutycznego, fizjoterapeutycznego) w szkole, do której uczęszczają.

Wyniki przeprowadzonych analiz pokazały, że w grupie szkół negatywnych pod każdym względem na jednego specjalistę przypada ponad 154 uczniów, podczas, gdy w szkołach pozytywnych jest to średnio od 107 do 110 uczniów na specjalistę. Szczególnie narażone na deficyt kadry specjalistów są szkoły duże: w małych szkołach do etatu specjalisty przypisanych jest średnio 22 uczniów uprawnionych i objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną, zaś w dużych szkołach wskaźnik wsparcia kadrowego wynosi 61 uczniów korzystających z pomocy na jeden etat specjalisty.

Zatrudnienie specjalistów w szkole umożliwia przede wszystkim:

- ✓ wdrożenie metodyki rozpoznawania potrzeb edukacyjnych i rozwojowych uczniów (zamiast przypadkowych działań bez systemowego, uporządkowanego charakteru);
- ✓ wysoką efektywność działań podejmowanych w obszarze wsparcia edukacyjno-specjalistycznego;
- ✓ organizowanie współpracy nauczycieli w zakresie rozpoznawania potrzeb edukacyjnych i rozwojowych uczniów;
- ✓ rozwijanie kultury włączenia jako wymiaru kultury organizacyjnej szkoły;

- ✓ wsparcie kompetencyjne nauczycieli w zakresie metodyki pracy z grupą z uwzględnieniem zróżnicowania potrzeb uczniów (aktualnie w co trzeciej szkole specjaliści nie wspierają nauczycieli bezpośrednio podczas prowadzenia zajęć przedmiotowych; ponadto niemal 40% szkół podstawowych i połowa ponadpodstawowych wskazały, że w roku szkolnym objętym monitorowaniem nie dostosowano żadnego programu nauczania do zróżnicowanych potrzeb uczniów);
- ✓ wdrożenie narzędzi psychometrycznych jako uzupełnienie obserwacji prowadzonej przez nauczycieli (aktualnie najrzadziej stosowaną strategią podczas rozpoznawania potrzeb edukacyjnych uczniów jest korzystanie przez nauczycieli z wystandaryzowanych narzędzi psychometrycznych).

REKOMENDACJA 2: Promowanie modelu szkoły w pełni uwzględniającej zróżnicowanie potrzeb edukacyjnych uczniów w procesie uczenia się – nauczania.

Szkoła, która w pełni odpowiada na zróżnicowanie potrzeb edukacyjnych i rozwojowych uczniów to szkoła, która:

- ✓ podejmuje systematyczne analizy skuteczności udzielanego wsparcia i omawia wnioski w zespole; projektowane zmiany w oparciu o wyniki dotychczasowych działań są zatem efektem porozumienia i merytorycznych uzgodnień między nauczycielami, nauczycielami a dyrektorem oraz nauczycielami i rodzicami (przy pełnym włączeniu samych uczniów) – pozwala to na budowanie spójnej kultury szkoły opartej na idei (wspólnej całej kadrze pedagogicznej) uwzględniania w procesie kształcenia i wychowania naturalnego zróżnicowania między uczniami;
- ✓ wykorzystuje wyniki analizy skuteczności oferowanego wsparcia w projektowaniu i wdrażaniu zmian;
- ✓ regularnie korzysta ze wsparcia oferowanego przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne i efektywnie rozwija współpracę między nauczycielami i szkolnymi specjalistami;
- ✓ daje możliwości nauczycielom do rozwijania ich kompetencji dzięki superwizji;
- ✓ stosuje w praktyce ocenianie dla rozwoju uwzględniające takie komponenty, jak: przekazywanie uczniowi informacji pomagających mu w uczeniu się, uwzględnianie

indywidualnych możliwości ucznia oraz barier ograniczających dostęp do treści nauczania.

Jednocześnie szkoły wyodrębnione w badaniu jako prowadzące najbardziej pozytywne działania w zakresie uwzględniania zróżnicowania potrzeb edukacyjnych uczniów w procesie kształcenia **powinny wzmocnić następujące obszary** (aktualnie prezentują w tych aspektach poziom przeciętny):

- ✓ personalizacja procesu uczenia się – nauczania obejmująca m. in. dostosowanie form i metod pracy, dostosowanie instrukcji, opracowanie dodatkowych materiałów oraz wsparcie emocjonalno-społeczne;
- ✓ intensyfikacja działań podejmowanych po rozpoznaniu potrzeb uczniów z wykorzystaniem narzędzi i zasobów dostępnych w szkole (zdecydowanie wyższy poziom korzystania ze wsparcia podmiotów zewnętrznych może sugerować tendencję do szybkiego angażowania zasobów pozaszkolnych kosztem braku wystarczającego skupienia się na dostępnych bezpośrednio możliwościach wsparcia);
- ✓ podjęcie działań na rzecz pełnej likwidacji barier dostępności na poziomie architektonicznym;
- ✓ działania na rzecz dostosowania stosowanych materiałów edukacyjnych do zróżnicowanych potrzeb uczniów zgodnie z ideą uniwersalnego projektowania w uczeniu się.

Konieczne jest również zwiększenie zaangażowania uczniów w decyzje dotyczące sposobu, częstotliwości i metod udzielanej pomocy i wsparcia. Docenianie podmiotowości ucznia i jego roli w projektowaniu działań, których ma być uczestnikiem, wciąż jest zbyt rzadką praktyką w polskich szkołach.

REKOMENDACJA 3: Wzmacnianie świadomości i kompetencji nauczycieli w zakresie personalizacji procesu uczenia się – nauczania w ramach bieżącej pracy z uczniem.

Wsparcie metodyczne nauczycieli w tym zakresie.

Analizy wyodrębnionych typów szkół (od całkowicie negatywnych do w pełni pozytywnych) wskazują, że obszarem, który w żadnym skupieniu nie osiągnął poziomu co najmniej wysokiego jest nauczycielska pomoc psychologiczno-pedagogiczna obejmująca dwa czynniki: dostosowania w ramach bieżącej pracy z uczniem i udzielanie mu wsparcia emocjonalno-

społecznego. O ile w szkołach „pozytywnych” bardzo dobrze sprawdza się współpraca nauczycieli ze specjalistami szkolnymi i zatrudnionymi w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, o tyle nieco gorzej wypada realizacja wsparcia edukacyjno-specjalistycznego nie jako dodatkowych zajęć, ale jako elementu standardowej pracy z uczniami. Ponadto identyfikacja czynników środowiskowych, które często są barierami w rozwoju, wymaga poszerzenia działań nauczyciela na sytuacje pozaszkolne.

Kluczowe jest zatem właściwe pojmowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej – jako wspólnej perspektywy metodycznej procesu uczenia się – nauczania wdrażanej przez wszystkich nauczycieli w czasie codziennej pracy z uczniami, a nie tylko domeny specjalistów, czy nauczycieli prowadzących zajęcia o charakterze terapeutycznym lub wyrównawczym.

REKOMENDACJA 4: Wzmacnianie praktyki uwzględniania zróżnicowania potrzeb uczniów w procesie uczenia się – nauczania w liceach, technikach i branżowych szkołach I stopnia.

Na podstawie interpretacji eksponentu współczynnika regresji można stwierdzić, że w stosunku do szkół podstawowych licea mają 73% większą szansę na przynależenie do grupy szkół przeciętnych niż do grupy szkół pozytywnych. Jednocześnie w grupie liceów objętych badaniem dominującym typem jest typ jednoznacznie negatywny (dotyczy 24,9% szkół), zaś względnie najrzadszym typem - szkoły zdecydowanie pozytywne (dotyczy 15,1% szkół).

Kluczowymi obszarami wymagającymi podjęcia działań rozwojowych w liceach, technikach i branżowych szkołach I stopnia są:

- ✓ personalizacja procesu kształcenia (uwzględnianie zróżnicowania potrzeb uczniów zarówno na etapie planowania zajęć, jak i ich realizacji; opracowanie odpowiednich dostosowań, metodyka projektowania uniwersalnego);
- ✓ wsparcie rozwoju kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów (wyniki wskazują, że ten obszar działań jest traktowany przez nauczycieli jako zarezerwowany dla młodszych uczniów);
- ✓ rozbudowanie oferty pomocy psychologiczno-pedagogicznej świadczonej przez szkolnych specjalistów; zwiększenie zatrudnienia kadry specjalistów w tych szkołach;
- ✓ intensyfikacja działań podejmowanych przez zespół nauczycieli po zidentyfikowaniu indywidualnych potrzeb edukacyjnych uczniów (wyniki wskazują na dominującą

w tych szkołach praktykę ograniczonych działań pomocowych zarówno wewnątrz szkoły, jak i przy korzystaniu z zasobów zewnętrznych);

- ✓ zwiększenie roli wniosków płynących z analiz dotyczących funkcjonowania uczniów w projektowaniu procesu kształcenia (wyniki wskazują na niski poziom wykorzystania danych pochodzących z obserwacji i ewentualnych diagnoz prowadzonych przez nauczycieli w planowaniu i realizacji procesu uczenia się – nauczania).

REKOMENDACJA 5: Wzmacnianie kompetencji nauczycieli w zakresie uwzględniania zróżnicowania potrzeb uczniów w procesie uczenia się – nauczania poprzez udział w doskonaleniu zawodowym.

Wyniki przeprowadzonych analiz wyraźnie wskazują na istotne statystycznie różnice między szkołami pozytywnymi i negatywnymi w zakresie liczby form doskonalenia poświęconych tematyce zróżnicowania potrzeb edukacyjnych uczniów (podejmowanych zarówno przez nauczycieli, jak i szkolnych specjalistów). W szkołach, które prezentują co najmniej wysoki poziom rozwinięcia wskaźników jakościowych edukacji włączającej, nauczyciele i specjaliści zdecydowanie częściej szkolą się w obszarze metodyki zwiększania dostępności procesu uczenia się – nauczania. Wyniki pokazują, że stosunkowo rzadko nauczyciele i szkolni specjaliści korzystają z superwizji oraz warsztatów metodycznych pokazujących, jak konkretnie w ramach zajęć przedmiotowych wdrażać strategie uwzględniania zróżnicowania potrzeb uczniów w klasie. Oznacza to, że doskonalenie zawodowe nauczycieli i specjalistów w większym stopniu musi być skierowane na wsparcie indywidualne lub realizowane w małych grupach. Pozwoli to ukierunkować działania szkoleniowo-doradcze na rozwiązywanie konkretnych trudności z uwzględnieniem specyfiki danej organizacji/klasy/ucznia.

Bibliografia

- Ainscow, M., Miles, S. (2012). Making Education for All inclusive: where next? *Prospect: Quarterly Review of Comparative Education*, 38(1), 15–34.
- Bogdanowicz, M. (2011). *Ryzyko dysleksji, dysortografii i dysgrafii. Skala ryzyka dysleksji wraz z normami dla klas I i II*. Gdańsk: Harmonia.
- Boudreau, D. (2005). Use of a Parent Questionnaire in emergent and early literacy assessment of pre-school children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(1).
- Brzezińska, A. I. (2004). Ryzyko dysleksji u dzieci w wieku przedszkolnym wg oceny nauczycielki. *Edukacja*, 86(2), 64–76.
- Chrzanowska, I. (2019). Postawy wobec edukacji włączającej – jakie skutki?
W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 44-54).
Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Chrzanowska, I. (2021). *Nauczyciele o szansach i barierach edukacji włączającej*. Warszawa: PWN.
- Domagała-Zyśk, E. (2015). Projektowanie uniwersalne w edukacji osób z wadą słuchu. W: M. Nowak, E. Stoch, B. Borowska (red.), *Z problematyki teatrologii i pedagogiki* (s. 553-568).
Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E., Knopik, T. (2020). Functional diagnosis as a strategy for implementing inclusive education in Poland. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 203-220.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2021). *Supporting the improvement of quality in inclusive education in Poland (phase II). A synthesis of stakeholder feedback on the possible impact of the proposed assumptions for new education legislation*, s. 7-9.
- Jachimczak, B. (2018). Kształcenia nauczyciel dla edukacji włączającej. *Studia Edukacyjne*, 48, 33-43.

Knopik, T., Papuda-Dolińska, B., Wiejak, K., Krasowicz-Kupis, G. (w druku). Projektowanie uniwersalne jako perspektywa metodyczna edukacji włączającej. *Niepętnosprawność: Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*.

Krasowicz-Kupis, G., Wiejak, K., Gruszczyńska, K. (2015). *Katalog metod diagnozy rozwoju poznawczego dziecka na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Krasowicz-Kupis, G., Wiejak, K., Filipiak, M., Gruszczyńska, K. (2019). *Diagnoza psychologiczna dla potrzeb edukacji. Standardy dla psychologów pracujących w poradniach psychologiczno-pedagogicznych*. Gdańsk: Harmonia Universalis.

Model Edukacji dla wszystkich (2021). Warszawa: MEiN.

Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies. Second edition*. Abingdon, Oxon: Routledge.

Pokropek, A. (2018). Wybrane statystyczne metody radzenia sobie z brakami danych. *Forum Psychologiczne*, 23, 2, s. 291-310.

Rainforth, B., England, J. (1997). Collaboration for inclusion. *Education and Treatment of Children*, 20(1), 85–105.

Smith P.C., Nudge S.M., Davies H.T.O. (2000). *What Works? Evidence Based Policy and Practice in Public Services*. Bristol: The Policy Press.

Snowling, M.J., Duff, F., Petrou, A., Schif-feldrin, J., Bailey, A.M. (2011). Identification of children at risk of dyslexia: the validity of teacher judgments using 'Phonic Phases'. *Journal of Research in Reading*, 34(2), 157–170 .

Wiejak, K, Krasowicz-Kupis, G., Awramiuk, E. (2017). Językowe uwarunkowania wczesnych umiejętności czytania i pisanie na podstawie oceny nauczyciela z wykorzystaniem Skali Prognoz Edukacyjnych IBE. *Psychologia Wychowawcza*, 11, 41–63.