



Stanowisko pedagoga specjalnego w ponadpodstawowej szkole ogólnodostępnej – wstępny raport z badań rzeczywiście realizowanych zadań

ZOFIA HRYBIK

Uniwersytet Śląski w Katowicach

ORCID: 0009-0005-4885-1781

z.hrybik@o365.us.edu.pl

Streszczenie: Od 1 września 2022 r. w polskich szkołach ogólnodostępnych został wprowadzony obowiązek zatrudnienia pedagoga specjalnego, jeśli liczba uczniów w placówce przekracza 50. W polskim systemie szkolnym to nowe stanowisko specjalisty, dlatego warto podjąć próbę rozpoznania faktycznie realizowanych przez niego zadań. W rozdziale przybliżone zostały zarówno te obowiązki, jak i czynniki, które mają wpływ na sposób ich realizacji. Celem przeprowadzonych na jego potrzeby badań jest poznanie deklarowanych zadań, jakie pedagog specjalny pełni w ogólnodostępnych szkołach ponadpodstawowych. Dane zebrano przy pomocy sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki ankiety. Kwestionariusz ankiety został wypełniony przez 54 nauczycieli szkół ponadpodstawowych. Największymi trudnościami w pracy pedagoga specjalnego w ogólnodostępnej szkole ponadpodstawowej są niesprecyzowane obowiązki oraz nadmiar wymaganej dokumentacji. Warto zatem rozważyć wprowadzenie zmian prawnych dotyczących obowiązków pedagoga specjalnego skonsultowanych ze środowiskiem pedagogicznym.

Słowa kluczowe: stanowisko pedagoga specjalnego, pedagog specjalny, szkoła ponadpodstawowa, edukacja włączająca, zadania pedagoga specjalnego

The role of a special educator in post-primary mainstream schools – a preliminary research report on tasks actually performed

Abstract: From September 1, 2022 it is obligatory to employ a special educator in Polish mainstream schools if the number of students in the institution exceeds 50. This is a new specialist position in the Polish school system, and thus it is worth trying to identify the tasks people working on it actually carry out. The chapter examines the tasks and duties of such teacher, as well as the factors that influence the way in which they perform their duties. The purpose of the research conducted is to learn about the declared tasks that a special educator performs in mainstream secondary schools. The data was collected by means of a diagnostic survey using the survey technique. The questionnaire was filled in by 54 secondary school teachers. The main difficulties in the work of a special needs teacher in a general secondary school are a lack of tasks' specification and an excess of required documentation. Therefore, it is worth considering implementing legal changes in the duties of a special educator in consultation with the teaching community.

Keywords: special educator employment position, special educator, secondary school, inclusive education, special educator duties

Wprowadzenie

Edukacja włączająca bazuje na równości, akceptacji i dostępności. Jej celem jest stworzenie dla wszystkich uczniów (także tych o dodatkowych potrzebach edukacyjnych) jak najlepszych warunków edukacyjnych w placówce ogólnodostępnej. Priorytet stanowi zatem uwzględnienie ich możliwości, deficytów i indywidualnych potrzeb. Uczniowie mają zostać wyposażeni w pakiet kompetencji pozwalający im na możliwie najpełniejsze samodzielne funkcjonowanie w przyszłości w roli pełnoprawnych członków społeczeństwa. Na potrzeby niniejszego rozdziału przyjmuję, że „Edukacja włączająca określana także mianem edukacji inkluzyjnej, a w ostatnim czasie nazywana pedagogiką inkluzyjną jest koncepcją kształcenia dzieci niezależnie od ich stanu zdrowia, sprawności, możliwości intelektualnych itp. w szkole najbliższej ich miejsca zamieszkania” (Jardzioch, 2017, 194).

Realizacja tego modelu wymaga nieustannej zmiany szkolnictwa oraz jego szerokiego wspierania tak, aby odpowiadało na potrzeby wszystkich uczestników edukacji. Jest to jednak proces długotrwały i wymagający zaangażowania ogółu osób pracujących w obszarze edukacji.

Jednym z najważniejszych dokumentów omawiających ideę edukacji włączającej jest Deklaracja z Salamanki, przyjęta w 1994 r. podczas Światowej Konferencji

na temat Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych. Zawiera ona m.in. założenia rozwijające koncepcję edukacji włączającej. Do podstawowych wśród nich należy stwierdzenie, że każde dziecko ma prawo do nauki prowadzonej w odpowiednich warunkach, z uwzględnieniem jego indywidualności. Istotna w aspekcie rozpatrywanego tematu jest również konstatacja, że osoby o specjalnych potrzebach edukacyjnych powinny mieć dostęp do szkół ogólnodostępnych, gdyż te są miejscami budującymi atmosferę otwartości i przyjaźni. Według dokumentu jest to zatem środek ułatwiający tworzenie środowiska wolnego od dyskryminacji i nastawionego na wprowadzanie w życie założeń edukacji włączającej (Deklaracja z Salamanki, 1994). Stworzenie Deklaracji z Salamanki miało duży wpływ na rozwój myślenia o edukacji osób z niepełnosprawnościami. Na terenie naszego kraju również obowiązują dokumenty, które wspierają rozwój edukacji włączającej, zapewniając wszystkim uczniom, bez względu na ich potrzeby czy możliwości, równy dostęp do nauki. Polskie prawo gwarantuje uczniom z niepełnosprawnościami, niedostosowanym społecznie lub zagrożonym niedostosowaniem społecznym możliwość podjęcia nauki w dowolnym typie szkoły oraz korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej, zajęć rewalidacyjnych i innych form pomocy, w tym np. dostosowania metod i form pracy czy zindywidualizowania ścieżki edukacyjnej (Ustawa Prawo oświatowe, 2016).

Przejawiające się w tego rodzaju zapisach chęci przeprowadzania zmian w polskiej edukacji wynikają m.in. z przekonania o konieczności dostosowywania się do przeobrażeń dynamicznie zachodzących w kraju i na świecie – w podejściu do niepełnosprawności, do procesu nauczania oraz uczenia się czy do przemian kulturowych. W przypadku niepełnosprawności odchodzi się od postrzegania jej jako ograniczenia w stronę zauważania indywidualnych cech i możliwości osób o specjalnych potrzebach (Buchnat, 2014, 177–178).

Aby w obszarze polskiego szkolnictwa zaszły realne i widoczne zmiany, potrzeba jednak zaangażowania i pracy wielu osób. Wydaje się, że najważniejsze jest odejście od przekonania, że to jedynie nauczyciele specjaliści (pedagodzy specjaliści, psycholodzy i inni) są odpowiedzialni za wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W rzeczywistości założenia edukacji włączającej opierają się na zaangażowaniu w proces edukacyjny wszystkich nauczycieli, wychowawców i pracowników szkoły, by móc zapewnić dzieciom jak najlepsze warunki do nauki i rozwoju. Rolą specjalistów jest więc bezpośrednie wspieranie uczniów, ale również wzmacnianie kompetencji innych nauczycieli do pracy z grupą o zróżnicowanych potrzebach w rozwoju.

W tym kontekście polska szkoła stoi przed wieloma wyzwaniami. Warto o nich wspomnieć, by zarysować kontekst pracy pedagoga specjalnego w placówce ogólnodostępnej.

Pierwszą trudność stanowi niedostosowanie do potrzeb uczniów budynków szkolnych. Wąskie korytarze, wszechobecne klatki schodowe czy brak podjazdu to tylko niektóre z przykładów. Pokonanie tych przeszkód przez ucznia poruszającego się na wózku wymaga ogromnego wysiłku. Dlatego w idealnym świecie placówki szkolne tworzone byłyby z udziałem specjalistów do spraw dostępności, którzy pomogliby zaprojektować je w sposób komfortowy dla wszystkich (Wojtas, 2021, 49, 62). Stworzenie odpowiedniej przestrzeni, dostępnej i dostosowanej do potrzeb ogółu uczniów, pociąga za sobą jednak bardzo duże koszty finansowe.

Innym problemem stojącym na drodze do efektywnej pracy polskiej szkoły są niewystarczające kompetencje nauczycieli i ich brak wiary w swoje umiejętności w zakresie pracy z uczniem z niepełnosprawnościami czy trudnościami w zachowaniu. Nauczyciele często obawiają się pracy z uczniem z SPE z powodu braku doświadczenia lub konkretnych kompetencji (Gajdzica, 2020). Niewystarczający warsztat sprzyja obawom o zaszkodzenie rozwojowi ucznia. Wielu z nauczycieli czuje niepewność, nie zawsze wiedząc, jak najlepiej pomóc mu w zdobywaniu wiedzy i prawidłowym funkcjonowaniu w relacjach z kolegami z klasy i szkoły. To zaś uwidacznia potrzebę realizacji w placówce ogólnodostępnej szerokiej gamy zadań pedagoga specjalnego i zachęca do przypisania mu funkcji bliskiej SENCo w angielskim systemie kształcenia (Gajdzica, 2022).

Szkoła ponadpodstawowa

Prezentowane w dalszej części rozdziału badania przeprowadzono w placówkach ponadpodstawowych. Na tym etapie edukacji szkoły realizują zadania dydaktyczne na podbudowie programowej ośmioletniej szkoły podstawowej. Do szkół ponadpodstawowych zalicza się następujące typy szkół: czteroletnie liceum ogólnokształcące, pięcioletnie technikum, trzyletnią branżową szkołę I stopnia, trzyletnią szkołę specjalną przysposabiającą do pracy, dwuletnią branżową szkołę II stopnia oraz szkołę policealną o okresie nauczania nie dłuższym niż 2,5 roku (Ustawa Prawo oświatowe, 2016).

Szkoły ponadpodstawowe i ich sposób funkcjonowania różnią się od wcześniejszych etapów edukacyjnych, przez które musi przejść uczeń. Okres nauki w nich jest mocno związany z trwającym procesem dojrzewania uczniów oraz wynikającymi z niego problemami i trudnościami (Grzegorzewska, 2014). Paulina Peret-Drażewska zauważa, że czas adolescencji wiąże się z licznymi zmianami w obszarze biologicznym, psychologicznym, społecznym i kulturowym. Okres ten jest tak ważny w życiu młodej osoby, ponieważ stanowi podbudowę do dalszego rozwoju człowieka (Peret-Drażewska, 2021, 76–77). W swojej teorii rozwoju psychospołecznego Erik Erikson (2004) wskazuje, że każdy etap życia wiąże się z konfliktem dwóch sił. W przypadku adolescencji, czyli etapu piątego, konfliktem tym jest zaś odkrywanie tożsamości w zestawieniu z oczekiwaniami społecznymi. Młody człowiek stawia sobie ważne pytania, takie jak: „Kim chcę zostać?” czy „Jakie cele chciałbym zrealizować?”. To czas rozterek i dylematów związanych z odkrywaniem siebie, swoich potrzeb, pragnień i roli, jaką w przyszłości chce się pełnić w życiu społecznym.

W tym okresie uczniowie narażeni są również na duży stres i presję ze strony swoich nauczycieli, opiekunów czy rodziców związaną z osiągnięciem jak najlepszych wyników w trakcie egzaminów końcowych. Często praktyką jest przy tym uczestniczenie szkół w rankingach edukacyjnych, które bazują na rezultatach egzaminów maturalnych (Jachimczak, 2019). Chęć osiągnięcia jak najwyższego wyniku przez nauczycieli i dyrekcję wpływa na sposób zarządzania placówką: skupianie się jedynie na końcowych efektach, a nie na całym procesie edukacji i wspieraniu uczniów w tym trudnym dla nich okresie nauki i dojrzewania. Zdarzają się również sytuacje, w których słabsze osoby nie są dopuszczane do matury, aby zapobiec obniżeniu wyniku szkoły. Informacje o takich zjawiskach często obiegają media społecznościowe, zwłaszcza w okresie egzaminacyjnym. Jest to praktyka niedopuszczalna, znacząco wpływająca na zachowanie ucznia, jego poziom motywacji do nauki i całościowy odbiór placówki. O takich sytuacjach pisze m.in. Łukasz Korzeniowski, członek Stowarzyszenia Umarłych Statutów (Korzeniowski, 2022).

Według wyników badania przeprowadzonego w 2023 r. przez Związek Miast Polskich we współpracy z Instytutem Badań w Oświacie oraz Ogólnopolskim Stowarzyszeniem Kadry Kierowniczej Oświaty rodzice uczniów uczęszczających do szkół ponadpodstawowych oczekują od placówki, że ta zagwarantuje ich dziecku dobre zdanie egzaminów końcowych (65 proc.) oraz

zdobycie umiejętności potrzebnych na rynku pracy (62 proc.). Nauczyciele i rodzice, chcąc wspierać ucznia, mogą niechcący doprowadzić do zwiększenia jego poziomu stresu i wystąpienia u niego trudności w nauce czy obniżenia motywacji. Taka presja może też negatywnie wpływać na funkcjonowanie w środowisku szkolnym.

Zadania wpisane w stanowisko pedagoga specjalnego w placówce ogólnodostępnej

Jednym z elementów wspomagania szkoły ogólnodostępnej jest wsparcie osobowe ze strony nauczycieli współorganizujących proces kształcenia, terapeutów czy asystentów. Na zdiagnozowane potrzeby w tym względzie odpowiada także stworzone w 2022 r. stanowisko pedagoga specjalnego, którego rolą jest wsparcie zarówno uczniów, jak i nauczycieli.

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. (t.j. Dz.U. z 2022 r., poz. 1594) zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach i placówkach szczegółowo określa zadania osób zatrudnionych na stanowisku pedagoga specjalnego. Należą do nich:

- współpraca z kadrą pedagogiczną placówki, z rodzicami oraz uczniami;
- współtworzenie wraz z zespołem indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych (tzw. IPET-ów);
- udzielanie wsparcia psychologiczno-pedagogicznego;
- współpraca z podmiotami i/lub instytucjami działającymi na rzecz ucznia;
- wspieranie nauczycieli w zakresie pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- prowadzenie badań i działań diagnostycznych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów oraz ich możliwości psychofizycznych w celu określenia ich mocnych stron, przyczyn ich trudności lub niepowodzeń i barier utrudniających im funkcjonowanie;
- prezentowanie radzie pedagogicznej i/lub dyrektorowi propozycji rozwiązań ukierunkowanych na optymalizowanie pracy z uczniami.

Rozporządzenie to weszło w życie 1 września 2022 r. Wcześniej, bo 24 sierpnia 2022 r., zaczęło natomiast obowiązywać rozporządzenie określające, jakie

kwalifikacje musi mieć osoba podejmująca zatrudnienie na stanowisku pedagoga specjalnego.

Założenia badań własnych

Celem badań, których rezultaty zaprezentowano w niniejszym rozdziale, było poznanie zadań, jakich pełnienie w ogólnodostępnych szkołach ponadpodstawowych deklarują pedagodzy specjalni, oraz trudności, z jakimi muszą się oni mierzyć podczas codziennej pracy. Główny problem badawczy został zawarty w pytaniu: Jakie są rzeczywiste zadania osoby pracującej na stanowisku pedagoga specjalnego w ogólnodostępnej szkole ponadpodstawowej? Badania przeprowadzono za pomocą metody sondażu diagnostycznego z użyciem techniki ankiety – autorskiego kwestionariusza online. Link do kwestionariusza został rozpowszechniony w 36 powiatach przy wsparciu uczestników jednego z projektów realizowanych przez Uniwersytet Śląski. Kwestionariusz składał się z sześciu pytań półotwartych i jednego pytania otwartego. Dodatkowo zawierał siedem pytań zamkniętych pozwalających scharakteryzować grupę badaną. Badaniami objęto osoby pracujące na stanowisku pedagoga specjalnego w ogólnodostępnych szkołach ponadpodstawowych.

Grupa ankietowanych obejmowała 52 kobiety (96,3 proc.) i dwóch mężczyzn (3,7 proc.). W momencie prowadzenia badań spośród wszystkich nich 29 osób (53,7 proc.) posiadało stopień nauczyciela dyplomowanego, 16 osób (29,6 proc.) stopień nauczyciela mianowanego, dwie osoby (3,7 proc.) stopień nauczyciela kontraktowego, a siedem osób (12,96 proc.) nie miało stopnia awansu zawodowego. Pięć osób (9,3 proc.) pracowało w placówce wiejskiej, a zdecydowana większość respondentów, bo aż 36 osób (66,7 proc.), była zatrudniona w instytucjach znajdujących się w małych miastach do 100 tys. mieszkańców. Pozostałe 13 osób (24,1 proc.) pracowało w miastach średnich (do 250 tys. mieszkańców) i dużych (powyżej 250 tys. mieszkańców). Rozpatrując aspekt wielkości szkół zatrudniających respondentów można zauważyć, że ponad połowa (36 osób, czyli 66,7 proc.) z badanych pedagogów specjalnych pracuje w bardzo dużych szkołach, do których uczęszcza więcej niż 300 uczniów; 14 z nich pracuje w szkołach liczących od 100 do 300 uczniów; a jedynie czworo nauczycieli jest zatrudnionych w placówkach kształcących poniżej 100 uczniów.

Deklarowane zadania pedagoga specjalnego w ogólnodostępnej placówce ponadpodstawowej – prezentacja i omówienie wyników badań własnych

Ze względu na ograniczone ramy rozdziału w jego dalszej części zaprezentowano tylko wybrane dane zgromadzone podczas przeprowadzonych badań. Zostały one zebrane przy pomocy czterech powiązanych ze sobą pytań.

Na pierwszym wykresie przedstawiono informacje na temat zadań osoby zatrudnionej na stanowisku pedagoga specjalnego, na które poświęca ona w swojej pracy najwięcej czasu. Badani zostali poproszeni o wskazanie trzech takich działań.

Zebrane dane pokazują, że najbardziej czasochłonnym zajęciem jest udzielanie bezpośredniej pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom. Wskazania te nie zaskakują, jeśli weźmie się pod uwagę spostrzeżenia dotyczące ogromnego zapotrzebowania na wspieranie indywidualnych potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, połączonego z rozwiązywaniem bieżących problemów dydaktycznych i wychowawczych, które równie mocno wpływają na funkcjonowanie uczniów w środowisku szkolnym (Bartuś, 2023).

Wykres 1. Czynności najsilniej angażujące pedagoga specjalnego, N = 54



Źródło: Opracowanie na podstawie badań własnych.

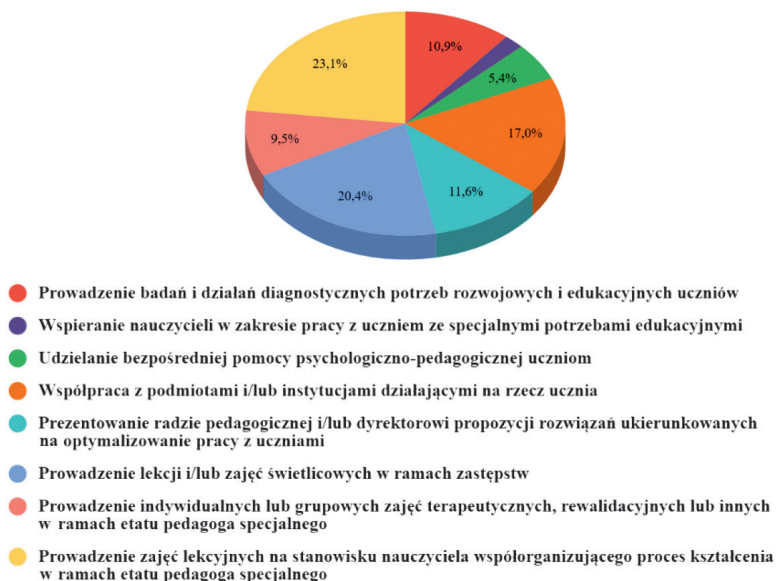
Na drugim miejscu plasuje się udział w pracach zespołu przygotowującego wymaganą dokumentację uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Jej zbyt duża obszerność to problem wielokrotnie wspominany w środowisku pedagogicznym. Ponadto ankietowani deklarują, że znaczną część swojego czasu poświęcają na wspieranie swoich współpracowników w zakresie pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz prowadzenie zajęć rewalidacyjnych czy terapeutycznych w ramach etatu pedagoga specjalnego.

Na kolejnym wykresie (zob. wykres 2) zostały zaprezentowane dane obrazujące zadeklarowane czynności, na które respondenci poświęcają najmniej czasu. Analiza tych danych pokazuje, że zajęciami najmniej angażującymi pedagoga specjalnego są kolejno:

- prowadzenie zajęć lekcyjnych na stanowisku nauczyciela współorganizującego proces kształcenia w ramach etatu pedagoga specjalnego;
- prowadzenie lekcji i/lub zajęć świetlicowych w ramach zastępstw;
- współpraca z podmiotami i/lub instytucjami działającymi na rzecz ucznia.

Oba zaprezentowane zbiory danych (zob. wykres 1, wykres 2) pokazują przy tym korelację ujemną, a więc stanowią pewnego rodzaju wzajemne potwierdzenia deklaracji respondentów.

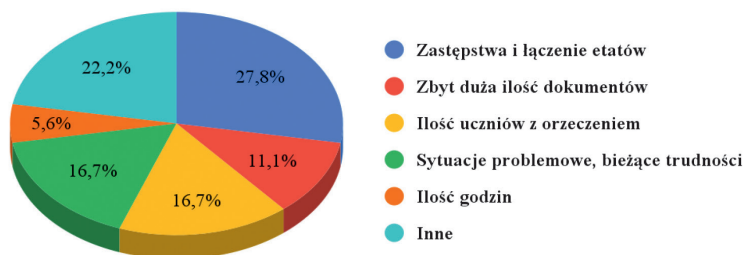
Wykres 2. Czynności najslabiej angażujące pedagoga specjalnego, N = 54



Źródło: Opracowanie na podstawie badań własnych.

Rzeczywisty zakres wykonywanych obowiązków warunkowany może być wieloma czynnikami. Ich poznanie i rozpatrzenie stanowią istotne elementy omawianego badania. Dane obrazujące tę tematykę zostały zaprezentowane na wykresie nr 3. Połowa badanych stwierdziła, że takie czynniki istnieją, najczęściej wymieniając wśród nich zastępstwa i łączenie etatów. Jak wiadać, mimo wcześniejszych odpowiedzi, według których pedagodzy poświęcają niewiele czasu na prowadzenie zastępstw (zob. wykres 2), zajęcie to ma deklaratywnie widoczny wpływ na ich zakres obowiązków. Może to wynikać m.in. z konieczności pominięcia niektórych obowiązków na rzecz prowadzenia zajęć – potwierdzenie tej tezy wymaga jednak dodatkowych badań. Kolejnymi elementami zaburzającymi pracę pedagogów są bieżące sytuacje kryzysowe wśród uczniów, w tym doskwierające im trudności i wątpliwości. Okres dojrzewania, nowe otoczenie lub presja związana z egzaminami dojrzałości mogą wpływać na ilość konfliktów między uczniami czy ich trudności związane z nauką i emocjami. Z drugiej strony, obowiązki wynikające z opieki nad dużą liczbą uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego nie zawsze pozwalają w całości wypełnić inne zobowiązania pedagoga specjalnego.

Wykres 3. Czynniki warunkujące zakres obowiązków pedagoga specjalnego, N = 54



Źródło: Opracowanie na podstawie badań własnych.

Pewnego rodzaju podsumowaniem procesu badawczego w kwestionariuszu ankiety była prośba o stworzenie propozycji zmiany, która pomogłaby zoptymalizować pracę na stanowisku pedagoga specjalnego w placówce ogólnodostępnej. Uzyskane odpowiedzi były zróżnicowane, a niektóre z nich bardzo obszerne, co może wskazywać na potrzebę zrewidowania zakresu obowiązków przypisanych pedagogom specjalnym. Dokładna analiza wypowiedzi respondentów

pozwoliła zakwalifikować ich deklaracje do dziewięciu kategorii. Najczęściej pojawiającym się wskazaniem było sprecyzowanie charakteru i/lub zmniejszenie liczby zadań pedagoga specjalnego zawartych w aktach prawnych. Sugestia ta zapewne wynika z natłoku i zróżnicowania założonych zadań, a w praktyce pozostaje również w istotnym związku z dużą liczbą uczniów objętych różnymi formami wsparcia psychologiczno-pedagogicznego.

Stanowisko pedagoga specjalnego w szkołach ogólnodostępnych zostało powołane stosunkowo niedawno, a zatem wdrożenie się w pracę dla zajmujących je osób, szczególnie w przypadku początkujących nauczycieli, może być trudniejsze. Dlatego właśnie tak ważne jest przypisanie do niego przejrzystego katalogu obowiązków w każdej placówce. Kolejne propozycje związane są z ograniczeniem ilości potrzebnej dokumentacji i wdrożeniem ogólnopolskich wzorów dla IPET-ów i WOPFU. Takie zmiany pozwolą zdaniem badanych poświęcić więcej czasu na bezpośrednią pracę z uczniem. Respondenci widzą również potrzebę doposażenia gabinetów w pomoce naukowe, materiały oraz specjalistyczne sprzęty. Wnioskują też o zapewnienie szkoleń i warsztatów dla siebie, swoich współpracowników, rodziców i opiekunów uczniów, tak, by zwiększyć wiedzę i rozszerzyć świadomość na temat wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Wykres 4. Propozycje zmiany w zakresie pracy pedagoga specjalnego ukierunkowane na optymalizację pracy na tym stanowisku, N = 54



Źródło: Opracowanie na podstawie badań własnych.

Podsumowanie

Stosunkowo krótki okres funkcjonowania stanowiska pedagoga specjalnego w placówkach ogólnodostępnych nie pozwala jeszcze na formułowanie zdecydowanych wniosków ogólnych o jego rzeczywistej roli w całym systemie. Niemniej jednak jego nowość zachęca do formułowania pierwszych uwag, stanowiących wstęp do dalszych dociekań empirycznych. Analiza dotychczas pozyskanych danych pokazuje, że stanowisko to bez wątpienia jest bardzo potrzebne. Przede wszystkim systematycznie wzrasta odsetek uczniów z dodatkowymi potrzebami edukacyjnymi w ogólnodostępnych szkołach ponadpodstawowych, a wraz z nim rośnie zapotrzebowanie na specjalistyczne wsparcie. Sami pedagodzy specjaliści w swoich wypowiedziach wskazują na konieczność zwiększania liczby takich etatów: w połączeniu z rozbudowaniem wachlarza ich założonych zadań sprawia to bowiem, że brakuje im czasu na realizację wszystkich swoich obowiązków. Ten poświęcony jest na wypełnianie ogromnej ilości dokumentacji, prowadzenie zastępstw czy zaangażowanie w inne działania szkolne (przygotowywanie akademii, gazetki i innych aktywności niewymienionych w rozporządzeniu). Analiza doniesień badawczych dotyczących roli brytyjskiego odpowiednika polskich pedagogów specjalnych, czyli SENCo (Special Educational Needs Coordinator), pokazuje, że przedstawiciele obu tych zawodów mierzą się ze zbliżonymi problemami. Są to m.in. trudności związane z obciążeniem nadmierną biurokracją czy nierealistycznymi wymaganiami (Gajdzica, 2022).

W naszym systemie szkolnictwa konieczne jest więc wprowadzenie prze-myślanych zmian dotyczących pozycji pedagoga specjalnego, konsultowanych z całym środowiskiem pedagogicznym, rodzicami i uczniami, a także opartych na wynikach badań przeprowadzonych w grupie samych zainteresowanych. Przy ich opracowywaniu warto również korzystać z doświadczeń analogicznych stanowisk funkcjonujących w zagranicznych systemach edukacji, co zapewne pozwoli na optymalizację zadań pedagogów specjalnych, ale także będzie sprzyjać budowaniu autentycznej kultury współpracy między nim i nauczycielami, rodzicami oraz innymi specjalistami zatrudnionymi w szkole.

BIBLIOGRAFIA

- Bartuś, E. (2023). Pedagog specjalny jako współorganizator edukacji włączającej w narracjach nauczycieli. *Colloquium* 15(4), 209–229.
- Buchnat, M. (2014). Kompetencje i oczekiwania nauczyciela do pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Studia Edukacyjne*, 31, 177–194.
- Jachimczak, B. (2019). Nauczyciel w edukacji włączającej (138–159). W I., Chrzanowska, G., Szumski (red.). *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Jardzioch, A.B. (2017). Edukacja włączająca w Polsce. *Polska Myśl Pedagogiczna*, 3(3), 193–205.
- Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych (1994). Salamanka: UNESCO.
- Erikson, E.H. (2004). *Tożsamość a cykl życia* (M. Żywicki, tłum.). Poznań: Zys i S-ka.
- Gajdzica, Z. (2022). Projektowane zadania koordynatora ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych w polskim systemie edukacyjnym w kontekście brytyjskich doświadczeń SENCo. *Forum Pedagogiczne*, 12(1), 109–121.
- Gajdzica, Z. (2020). *Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej. Nauczyciele o (nie)zmienianej sytuacji w kontekście kultury szkoły inkluzyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grzegorzewska, I. (2014). Psychospołeczne predyktory zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży. *Rocznik Lubuski*, 40(1), 29–42.
- Korzeniowski, Ł. (2022). Niedopuszczenie do matury to szkolna patologia. Dostępne na <https://umarlestatuty.pl/2022/01/25/niedopuszczenie-do-matury-to-szkolna-patologia/>
- Peret-Drażewska, P. (2021). Specyfika rozwojowa okresu adolescencji. Implikacje dla praktyki wychowawczej. *Roczniki Pedagogiczne*, 13(4), 73–90.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach i placówkach. T.j. Dz.U. z 2022 r., poz. 1594.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli. T.j. Dz.U. z 2023 r., poz. 2102.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe. T.j. Dz.U. z 2017 r., poz. 59 z późn. zm.
- Wojtas-Rduch, A. (2021). Ustawa o zapewnieniu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami a aranżacja przestrzeni klas dla uczniów z niepełnosprawnościami. *Konteksty Pedagogiczne*, 2(17), 47–63.