



Poczucie samoskuteczności osób pracujących na stanowisku pedagoga specjalnego w placówce ogólnodostępnej

ANASTAZJA MAŚLOCH

Uniwersytet Śląski w Katowicach
ORCID: 0009-0005-2303-3328
aanastazja.m@gmail.com

Streszczenie: Jednym z ważnych elementów budowania systemu edukacji wysokiej jakości dla wszystkich uczniów jest poczucie skuteczności całej kadry pedagogicznej i współpracujących z nią specjalistów. To, jak nauczyciele postrzegają swoją rolę i jak czują się w swojej pracy, ma też bezpośredni wpływ na poziom edukacji włączającej. Doniesienia z badań wskazują, że dokonują oni zróżnicowanych ocen tych kwestii. W dostępnej literaturze brakuje jednak danych dotyczących poczucia samoskuteczności osób pracujących na stanowisku pedagoga specjalnego, co zapewne jest skutkiem stosunkowo krótkiego okresu funkcjonowania tej pozycji w polskim systemie edukacji. Celem rozdziału jest więc właśnie rozpoznanie i rozpatrzenie poziomu poczucia samoskuteczności osób zajmujących ją w placówkach ogólnodostępnych. Badania na jego potrzeby zostały przeprowadzone z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego, za pomocą polskiej wersji skali poczucia samoskuteczności nauczycieli w edukacji włączającej TEIP (Teacher Efficacy for Inclusive Practice). Grupę badaną stanowiły osoby zatrudnione na stanowisku pedagoga specjalnego w szkołach podstawowych ogólnodostępnych. Skala została wypełniona w wersji online przez 118 pedagogów specjalnych z różnych regionów Polski. Wyniki badania wskazują na ogólnie wysoki stopień poczucia samoskuteczności osób pracujących na stanowisku pedagoga specjalnego w szkole ogólnodostępnej.

Słowa kluczowe: poczucie samoskuteczności, stanowisko pedagoga specjalnego, edukacja włączająca

Self-efficacy of special educators in mainstream institutions

Abstract: One of the most important elements in building a quality education system for all students is the sense of self-efficacy of the entire teaching staff and the specialists who work with them. How teachers perceive their role and feel about their work has also a direct impact on the quality of inclusive education. Research reports indicate that teachers and educators have differing opinions on those issues. However, the available literature lacks data on the self-efficacy of those working in the position of special educator, probably due to the relatively short period of its existence in the Polish education system. Thus, the purpose of this chapter is to identify and analyze the level of self-efficacy sense of people working in this position in mainstream institutions. The study presented was conducted using the method of diagnostic survey with the help of the Polish version of the scale of teachers' sense of self-efficacy in inclusive education TEIP (Teacher Efficacy for Inclusive Practice). The study group consisted of people employed as special educators in mainstream elementary schools. The scale was completed in an online version by 118 special educators from different regions of Poland. The results of the survey indicate a generally high level of self-efficacy among those working in special educator positions in mainstream schools.

Keywords: self-efficacy, special educator position, inclusive education

Wprowadzenie

Edukacja włączająca jest procesem, który nie tylko stawia przed systemem edukacyjnym konkretne wyzwania, ale i wymaga zmiany w podejściu nauczycieli do uczniów z różnymi potrzebami. Tradycyjny model edukacji uczniów z niepełnosprawnościami, oparty na ich segregowaniu i kształceniu w specjalistycznych placówkach, już w połowie ubiegłego wieku zaczął w wielu krajach ulegać intensywnym przemianom ukierunkowanym na budowanie systemu inkluzyjnego, w którym szkoły ogólnodostępne stają się miejscem umożliwiającym osobom z różnymi dodatkowymi potrzebami edukację wśród rówieśników o względnie prawidłowym rozwoju. By te przemiany przyniosły korzystne efekty, wymagane są jednak nie tylko zmiany w organizacji pracy szkoły, ale również wieloaspektowe wspieranie uczniów oraz nauczycieli. Jednym z ważnych elementów budowania takiego dojrzałego systemu włączającego w placówkach ogólnodostępnych jest wprowadzone do nich w 2022 r. stanowisko pedagoga specjalnego.

Pedagog specjalny nie tylko pomaga uczniom z trudnościami, ale przede wszystkim pełni rolę doradczą i wspierającą dla innych nauczycieli. Jego zadania to zatem diagnoza i terapia uczniów z problemami, ale także asysta

w zakresie dostosowania do nich materiału dydaktycznego, metod nauczania i organizacji pracy w klasie, które pozwala nauczycielom na skuteczniejsze radzenie sobie z wyzwaniami wobec uczniów mających szczególne potrzeby, zarówno edukacyjne, jak i emocjonalne. Ważnym aspektem jego pracy jest również wspieranie nauczycieli w rozwiązywaniu trudnych sytuacji, które mogą pojawić się w klasach, gdzie uczniowie różnią się nie tylko pod względem zdolności, ale i charakterystyki osobowościowej czy społecznej. W takiej sytuacji rola pedagoga specjalnego jest nieoceniona: pomaga on stworzyć środowisko, w którym jednocześnie uczniowie ze specjalnymi potrzebami czują się bezpiecznie, a inne dzieci rozwijają empatię i zrozumienie dla różnorodności.

Poczucie własnej skuteczności stanowi kluczowy element motywacji nauczycieli do podobnych działań. To, czy nauczyciel wierzy w swoje umiejętności i czy ma poczucie, że potrafi zrealizować cele edukacyjne uczniów, w dużej mierze wpływa na efektywność jego pracy (Sharma et al., 2012; Narkun & Smogorzewska, 2019). W przypadku edukacji włączającej poczucie skuteczności jest zaś szczególnie ważne, ponieważ nauczyciele muszą nie tylko dostosować metody kształcenia do zróżnicowanych potrzeb uczniów, ale także radzić sobie w innych sytuacjach mogących stanowić wyzwanie, takich jak praca z dziećmi o trudnych zachowaniach czy wymagającymi szczególnej opieki. Z tego powodu wsparcie pedagoga specjalnego, a także współpraca z innymi członkami kadry pedagogicznej, dyrektorem oraz specjalistami, stają się niezwykle ważne. Przekonanie, że nauczyciel nie jest sam w swojej pracy i że ma dostęp do odpowiednich narzędzi i wsparcia, zwiększa jego poczucie samoskuteczności i chęć podejmowania działań w kierunku poprawy efektywności kształcenia. Kiedy nauczyciel czuje, że jego wysiłki mają sens i że potrafi radzić sobie w trudnych sytuacjach, jest bardziej zmotywowany do kontynuowania pracy i szukania nowych, skuteczniejszych metod nauczania.

Edukacja włączająca wymaga więc zaangażowania zarówno pedagoga specjalnego, jak i całej kadry pedagogicznej: wyłącznie wspólna praca nauczycieli, dyrektora i innych pracowników szkoły może zapewnić sukces w integracji uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (Friend et al., 2010). Współpraca ta obejmuje nie tylko codzienną pracę z uczniami, ale także regularne spotkania, wymianę doświadczeń czy wspólne planowanie działań. Jej ważnym elementem jest również stworzenie atmosfery zrozumienia i akceptacji wśród innych uczniów oraz ich rodziców. Edukacja włączająca ma bowiem na celu tak nauczanie dzieci z trudnościami, jak i kształtowanie postaw otwartości,

empatii i szacunku wśród dzieci pełnosprawnych. Dzięki temu tworzy się przestrzeń, w której różnorodność jest traktowana jako wartość, a wszyscy uczniowie mogą rozwijać się w atmosferze wzajemnego wsparcia (Deklaracja z Salamanki, 1994). W rezultacie edukacja włączająca nie tylko poprawia jakość nauczania, ale także buduje społeczeństwo, w którym każdy ma równe szanse na rozwój, niezależnie od swoich indywidualnych potrzeb.

Edukacja włączająca to kierunek zyskujący na znaczeniu w Polsce, który jednak wymaga od nauczycieli, pedagogów i całego systemu edukacyjnego ogromnego zaangażowania. Na jej jakość bezpośredni wpływ ma m.in. to, jak nauczyciele postrzegają swoją rolę i jak czują się w swojej pracy (Narkun, 2019). Niezbędne do osiągnięcia sukcesu w tym procesie są również współpraca, wsparcie pedagoga specjalnego oraz gotowość do podejmowania wyzwań związanych z pracą z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Celem niniejszego rozdziału jest rozpoznanie i rozpatrzenie poziomu poczucia samoskuteczności osób pracujących na stanowisku pedagoga specjalnego w placówkach ogólnodostępnych. Składa się on z dwóch części. W pierwszej z nich omówiono problematykę edukacji włączającej oraz roli, jaką w tym systemie pełni pedagog specjalny. Ponadto została w niej podjęta kwestia poczucia samoskuteczności pedagogów specjalnych. Część druga zawiera opis koncepcji badań własnych oraz prezentację i omówienie ich wyników.

System edukacji w włączającej

Definicja edukacji włączającej zmieniała się na przestrzeni lat. Obecnie pojmowana jest ona szeroko, jako edukacja wysokiej jakości dostosowana do zróżnicowanych potrzeb wszystkich uczniów, nie tylko tych z poważnymi deficytami rozwojowymi. Uwzględnia zatem potrzeby każdego uczestnika procesu kształcenia (Jachimczak & Podgórska-Jachnik, 2023). Edukacja włączająca jest nieustannie trwającym procesem, ukierunkowanym również na poszanowanie różnorodności: odmiennych potrzeb, zdolności, charakterystyk i oczekiwań uczniów oraz otaczających ich społeczności, eliminującym wszelkie formy dyskryminacji i wykluczenia (Deklaracja z Salamanki, 1994). Stanowi zatem model kształcenia oparty na zasadzie równego dostępu. Koncepcja ta sprzeciwia się ponadto ograniczeniu celów edukacyjnych wyłącznie do osiągnięć akademickich i rozwoju poznawczego, przede wszystkim

podkreślając konieczność wielostronnego wspierania rozwoju uczniów w zakresie społeczno-emocjonalnym oraz psychospołecznym. Zapewnia im również możliwość dostępu do najbliższej placówki położonej w okolicy ich miejsca zamieszkania (Gajdzica et al., 2020). Stąd edukacja włączająca zamiennie nazywana jest edukacją inkluzyjną. Pojęcie inkluzji – sięgając do definicji o powszechnym zastosowaniu w polskiej i zagranicznej literaturze przedmiotu – oznaczać ma bowiem zmianę systemu kształcenia w taki sposób, aby ten odpowiadał na potrzeby ucznia, a nie wymagał od niego dopasowywania się do okoliczności. Inkluzji towarzyszy usuwanie barier fizycznych, psychicznych i społecznych, ukierunkowane na osiągnięcie sukcesu w uczeniu się (Cerna et al., 2021).

Takie kluczowe zmiany służące wzmocnieniu tendencji inkluzyjnych zachodzą w Polsce w dość wolnym tempie; niemniej jednak podążają w kierunku typowym dla wielu systemów edukacyjnych w krajach demokratycznych. Wymagają one szeroko zakrojonych modyfikacji całego modelu kształcenia, ponieważ obecność uczniów z dodatkowymi potrzebami edukacyjnymi wpływa na funkcjonowanie zarówno danego oddziału szkolnego, jak i całej szkoły. W szerszym kontekście pociągają zaś za sobą także zmianę społecznego podejścia do inkluzji osób ze specjalnymi potrzebami. Ta sprzyja niwelowaniu barier powstałych w wyniku funkcjonowania stereotypów na temat takich uczniów i utartych schematów myślenia o potrzebie ich izolowania w celu ich lepszego kształcenia. Nie ulega jednak wątpliwości, że tworzenie korzystnego środowiska do rozwoju każdego ucznia w szkole ogólnodostępnej wymaga wspierania tej placówki i nauczycieli w niej pracujących, w tym poprzez zatrudnianie pedagogów specjalnych.

Rola pedagoga specjalnego w szkole ogólnodostępnej

Stanowisko pedagoga specjalnego w placówkach ogólnodostępnych wprowadzono we wrześniu 2022 r. Wiąże się ono z wieloma zadaniami, które zostały zdefiniowane w Rozporządzeniu Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. w sprawie wykazu zajęć prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz przez nauczycieli poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz nauczycieli: pedagogów, pedagogów specjalnych, logopedów, terapeutów pedagogicznych i doradców zawodowych (t.j. Dz.U. z 2022 r.,

poz. 1610). Należy jednak pamiętać, że pedagodzy specjaliści funkcjonują w placówkach ogólnodostępnych również jako nauczyciele współorganizujący proces dydaktyczny oraz jako terapeuci (Gajdzica & Widawska, 2024). W centrum zainteresowania dalszej części rozdziału postawiono natomiast samo stanowisko pedagoga specjalnego. W zakres obowiązków sprawujących je osób, zgodnie z przywołanym wyżej rozporządzeniem, wpisanych zostało wiele zróżnicowanych zadań, m.in.:

- rekomendowanie dyrektorowi danej placówki realizacji działań służących zapewnieniu aktywnego i pełnego uczestnictwa dzieci i młodzieży w jej życiu, a także jej dostępności dla osób ze szczególnymi potrzebami;
- prowadzenie badań i działań diagnostycznych związanych z rozpoznawaniem indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów lub wychowanków;
- współpraca z nauczycielami, wychowawcami grup wychowawczych lub innymi specjalistami, rodzicami oraz uczniami;
- współpraca z odpowiednim zespołem przy opracowywaniu i realizacji indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego dla ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, w tym zapewnianie mu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego;
- wspieranie nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów;
- udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom, rodzicom uczniów i nauczycielom;
- przedstawianie radzie pedagogicznej propozycji dotyczących doskonalenia zawodowego nauczycieli szkoły lub placówki;
- zależna od potrzeb współpraca z innymi podmiotami;
- rozwiązywanie problemów dydaktycznych i wychowawczych uczniów lub wychowanków;
- dokonywanie wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania dzieci i młodzieży objętych kształceniem specjalnym;
- prowadzenie zajęć rewalidacyjnych, resocjalizacyjnych i socjoterapeutycznych (Rozporządzenie, 2022).

Pojęcie poczucia samoskuteczności

Istnieje wiele definicji poczucia samoskuteczności. Sam ten termin został wprowadzony z teorii społecznego uczenia się Alberta Bandury (Bańka, 2016). Koncepcja samoskuteczności odnosi się do przekonania jednostki o jej zdolności do planowania oraz realizacji działań koniecznych do skutecznego radzenia sobie z przyszłymi, potencjalnie wymagającymi sytuacjami (Bandura, 1977). Jest to subiektywna ocena kompetencji i możliwości danej osoby w zakresie wykonania określonych zadań, stanowiąca jej osobisty osąd dotyczący własnych zdolności do sprostania wyzwaniom. Samoskuteczność pełni kluczową funkcję w kształtowaniu procesów poznawczych, emocjonalnych, motywacyjnych oraz behawioralnych. Wpływa na decyzje podejmowane przez jednostkę, poziom wysiłku wkładanego przez nią w realizację celów, a także na jej wytrwałość w trudnych okolicznościach i subiektywne postrzeganie tych doświadczeń. Wiara we własne możliwości stanowi fundament motywacji, efektywnego działania oraz rozwijania umiejętności indywidualnych. Motywacja, reakcje emocjonalne i podejmowane aktywności zależą bowiem w większym stopniu od przekonania jednostki o własnych możliwościach oraz od jej subiektywnych odczuć wobec danej sytuacji niż od obiektywnych warunków otoczenia. Dlatego zrozumienie, jak jednostka ocenia swoje możliwości, umożliwia trafniejsze przewidywanie jej działań oraz wyników podejmowanych przez nią przedsięwzięć (Wieland-Lenczowska, 2018). Poczucie samoskuteczności jest więc czynnikiem mocno definiującym rezultaty tego, nad czym człowiek pracuje, wprost proporcjonalnym do prawdopodobieństwa powodzenia w rozwiązaniu problemu. Dotyczy ono również radzenia sobie w okolicznościach trudnych i nieprzewidywanych: wiara we własne możliwości i zaufanie do samego siebie wpływają na poczucie kontroli sytuacji oraz otoczenia.

Analogicznie, poczucie własnej skuteczności nauczycieli stanowi istotny czynnik wpływający na ich zaangażowanie, strategie dydaktyczne i podejście do uczniów, szczególnie w kontekście edukacji włączającej. W przypadku pedagoga specjalnego poczucie samoskuteczności dotyczy wielu działań związanych z procesami nauczania włączającego, współpracy czy radzenia sobie z trudnymi zachowaniami (Narkun, 2019). W związku z tym nie może dziwić stosunkowo duża liczba badań nad samoskutecznością nauczycieli, w tym także nad samoskutecznością pedagogów specjalnych. Poniżej zostanie przywołanych kilka ich przykładów.

Ważnym narzędziem do pomiaru skuteczności nauczycieli w zakresie edukacji włączającej jest opracowana przez Umeshę Sharmę, Tima Loremana i Chrisa Forlina (2012) Skala TEIP (Teacher Efficacy for Inclusive Practices). Badanie przeprowadzone za jej pomocą w Kanadzie, Australii, Hongkongu i Indiach na grupie 607 przyszłych nauczycieli potwierdziło, że jest ona rzetelnym narzędziem oceniającym skuteczność pedagogów w trzech kluczowych obszarach: stosowania strategii nauczania włączającego, współpracy z innymi specjalistami oraz radzenia sobie z trudnymi zachowaniami uczniów. Wyniki badania uwydatniają znaczenie skuteczności nauczycieli w pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach oraz konieczność dalszych studiów nad czynnikami wspierającymi rozwój umiejętności pedagogicznych w różnych kontekstach kulturowych.

Adaptację Skali TEIP – pod nazwą Skali Efektywności Nauczycieli w Praktyce Włączającej – na język polski miało na celu badanie przeprowadzone przez Zuzannę Narkun i Joannę Smogorzewską (2019). Wzięło w nim udział 291 nauczycieli, a analiza czynnikowa i rzetelności wykazała satysfakcjonujące wyniki, zbliżone do wyników oryginalnej wersji skali. Badaczki przeanalizowały również zależność między poczuciem własnej skuteczności a postawami wobec edukacji włączającej. Okazało się, że choć ogólny poziom skuteczności nie korelował istotnie z postawami nauczycieli, związek taki stwierdzono w przypadku skuteczności w zakresie współpracy, co potwierdziło ustalenia z wcześniejszych badań. Autorki wskazały, że dla lepszego zrozumienia czynników wpływających na skuteczność nauczycieli i ich podejście do edukacji włączającej konieczne są dalsze analizy (Narkun & Smogorzewska, 2019).

Kolejny przykład to przeprowadzone w Grecji badanie dotyczące poczucia skuteczności nauczycieli szkół specjalnych (Dimitrios et al., 2020). Wzięło w nim udział 106 nauczycieli. Do pomiaru wykorzystano podskalę poczucia własnej skuteczności ze Skali Caprari oraz narzędzie Claudia Barbaranelli'ego, Patrizii Stecy i Patricka S. Malone'a (2003). Wyniki wskazały, że starsi nauczyciele oceniali swoją skuteczność wyżej niż młodsi. Inne zmienne, takie jak ukończona specjalność, stan cywilny czy zajmowane stanowisko, nie wykazały istotnego statycznego związku z samoskutecznością. W tym przypadku również zasugerowano potrzebę dalszych badań, uwzględniających czynniki demograficzne takie jak miejsce zamieszkania i sektor zatrudnienia, a także przeprowadzenia pogłębionych analiz jakościowych, które pozwolą nauczycielom wyrazić swoje opinie i zaproponować sposoby poprawy poczucia skuteczności.

Kontekstu wypalenia zawodowego dotyczyło natomiast badanie przeprowadzone na Cyprze Północnym przez Cahita Nuriego, Mukaddesa Demiroka i Cemaliye Direktör (2017), które skupiło się na analizie poziomu samooceny skuteczności zawodowej i wypalenia wśród nauczycieli edukacji specjalnej. Na jego potrzeby przebadano 66 osób, wykorzystując Skalę Samooceny Skuteczności Nauczyciela oraz Skalę Wypalenia Zawodowego Maslach. Wyniki wykazały, że nauczyciele ogólnie oceniali swoją skuteczność jako wysoką, zwłaszcza w kwestii angażowania uczniów. Kobiety osiągały wyższe wyniki niż mężczyźni w subskalach dotyczących strategii dydaktycznych i zarządzania klasą, a nauczyciele z dłuższym czasem pracy w ciągu dnia uzyskiwali wyższą samoocenę skuteczności. Jednocześnie stwierdzono wysoki poziom wypalenia zawodowego, szczególnie wśród nauczycieli z dłuższym stażem pracy (11–15 lat i powyżej 16 lat). Osoby te wykazywały także wyższy od nauczycieli z krótszym stażem poziom depersonalizacji. Podkreślono konieczność wdrażania programów wsparcia psychologicznego dla nauczycieli, zwłaszcza tych z większym doświadczeniem, aby przeciwdziałać skutkom wypalenia i podnosić jakość pracy pedagogicznej.

Koncepcja badań własnych

W związku z niedługim czasem funkcjonowania stanowiska pedagoga specjalnego w placówkach ogólnodostępnych nie zgromadzono jeszcze zbyt wielu danych na temat zadań rzeczywiście podejmowanych przez zajmujące je osoby ani charakteryzujących je cech. Dlatego w odniesieniu do nich warto podjąć również eksplorację przywołanej tematyki samoskuteczności.

Celem opisanych badań było rozpoznanie i rozpatrzenie poziomu samoskuteczności osób pracujących na stanowisku pedagoga specjalnego w placówkach ogólnodostępnych. Główny problem badawczy został zawarty w pytaniu: Jaki jest poziom poczucia samoskuteczności pedagogów specjalnych w placówkach ogólnodostępnych? Badania przeprowadzono z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego, za pomocą skali poczucia samoskuteczności nauczycieli w edukacji włączającej TEIP, która ocenia poczucie samoskuteczności i sprawczości pedagogów i nauczycieli. Autorami narzędzia są Umesh Sharma, Tim Loreman i Chris Forlin (2011). Jego polską wersję opracowali Zuzanna Narkun-Jakubińska i Grzegorz Szumski, a opublikowano ją

w artykule Narkun-Jakubińskiej i Joanny Smogorzewskiej (2019). Skala TEIP obejmuje trzy podskale: skuteczność we włączającym nauczaniu, skuteczność we współpracy oraz skuteczność w radzeniu sobie z trudnymi zachowaniami. Zawiera ona 18 pytań ocenianych na 6-stopniowej skali Likerta, od „zdecydowanie się nie zgadzam” do „zdecydowanie się zgadzam”. Grupę badaną stanowiły osoby zatrudnione na stanowisku pedagoga specjalnego w szkołach podstawowych ogólnodostępnych. Skalę w wersji online wypełniło 118 pedagogów specjalnych z różnych regionów Polski. Link do ankiety został rozpowszechniony na zasadzie kuli śnieżnej w 36 powiatach tworzących sieć w ramach jednego z projektów badawczych realizowanych w Uniwersytecie Śląskim. Badania przeprowadzono od maja do września 2024 r.

Wyniki badań własnych – poczucie samoskuteczności osób pracujących na stanowisku pedagoga specjalnego w szkole ogólnodostępnej

W tej części rozdziału w pierwszej kolejności przedstawiono ogólne wyniki całej skali TEIP, a następnie zaprezentowano i omówiono dane obrazujące wyniki poszczególnych podskal. W tabeli nr 1 zaprezentowano dane obrazujące uogólnione wyniki całej skali TEIP. Pozwala to zobrazować ocenę samoskuteczności pedagogów specjalnych w trzech kluczowych obszarach.

Tabela 1. Wynik ogólny – kwestionariusz skali TEIP

	M	SD	Min.	Max	Rozstęp	Wariancja
TEIP – cała skala	5.02	0.98	1.00	6.00	5.00	0.96
PODSKALA PIERWSZA <i>Skuteczność we włączającym nauczaniu</i>	5.03	0.98	1.00	6.00	5.00	0.97
PODSKALA DRUGA <i>Skuteczność we współpracy</i>	4.95	0.98	1.00	6.00	5.00	0.96
PODSKALA TRZECIA <i>Skuteczność w radzeniu sobie z trudnymi zachowaniami</i>	5.08	0.97	1.00	6.00	5.00	0.95

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań empirycznych.

Wyniki badania wskazują na ogólnie pozytywne postrzeganie przez uczestników analizowanych aspektów ich pracy. Średnia wartość ocen ($M = 5,02$) na skali od 1 do 6 sugeruje, że respondenci ocenili badane zagadnienia na poziomie powyżej przeciętnego. Wysoka średnia wskazuje na dominującą tendencję do pozytywnego odbioru tych kwestii, co może świadczyć o wysokim stopniu przekonania pedagogów specjalnych o swojej skuteczności w danym zakresie. Odchylenie standardowe ($SD = 0,98$) wskazuje na stosunkowo niewielkie zróżnicowanie odpowiedzi, co oznacza, że większość uczestników udzieliła ocen zbliżonych do wartości średniej. Niska wartość SD sugeruje ogólną jednorodność wyników i względnie zgodną percepcję analizowanych zagadnień, chociaż zakres uzyskanych ocen obejmuje pełne spektrum dostępnej skali, od wartości minimalnej 1,00 do wartości maksymalnej 6,00. Takie rozbieżności świadczą o zróżnicowanym podejściu respondentów do ocenianych kwestii, które może wynikać z ich indywidualnych doświadczeń zawodowych lub specyfiki pracy w poszczególnych placówkach.

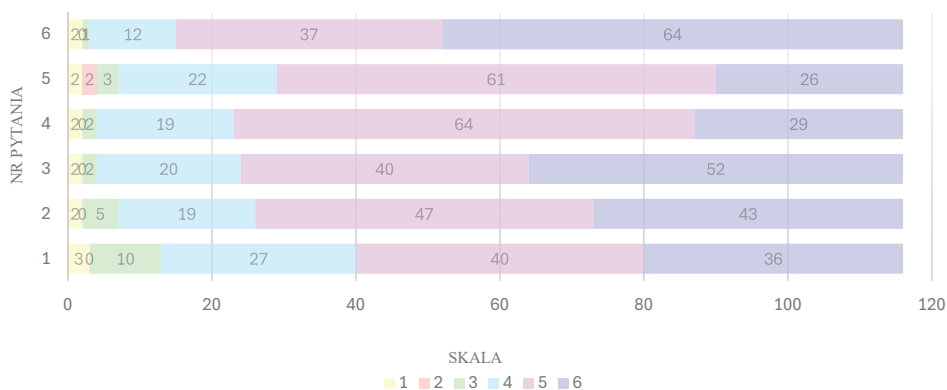
Pełne wykorzystanie skali jest odzwierciedlone także w rozstępie wyników, wynoszącym 5,00, co oznacza maksymalną rozpiętość ocen w ramach zastosowanej skali pomiarowej. Warto jednak podkreślić, że najniższe wskazania stanowiły margines odpowiedzi. Wariancja wyników wynosi 0,96 i tym samym wskazuje na umiarkowaną zmienność danych. Wartość ta, choć stosunkowo niska, jest wyższa niż w porównywalnych badaniach (Narkun & Smogorzewska, 2019), co sugeruje większą różnorodność opinii w tej grupie badanej. Może to wynikać z różnic w doświadczeniu zawodowym, poziomie kompetencji pedagogicznych lub specyfice środowiska pracy respondentów. Dalsza analiza czynników wpływających na te wyniki może dostarczyć cennych wskazówek dotyczących potrzeb szkoleniowych wśród pedagogów specjalnych oraz obszarów ich działalności wymagających wsparcia i rozwoju.

I podskala: skuteczność we włączającym nauczaniu

Analiza wyników pierwszej podskali (zob. wykres 1) wskazuje na niewielkie zróżnicowanie odpowiedzi, co świadczy o generalnie wysokim poziomie poczucia samoskuteczności w tym obszarze, podobnie jak w pozostałych podskalach. Najwyższy rezultat uzyskało pytanie dotyczące organizowania pracy uczniów w parach lub małych grupach – aż 64 respondentów wybrało odpowiedź „zdecydowanie się zgadzam” (6). Z kolei najniższy poziom samoskuteczności

zaobserwowano w odniesieniu do stosowania zróżnicowanych i dostosowanych do ucznia metod oceniania jego osiągnięć, rozwoju oraz zmian w funkcjonowaniu. W tym przypadku 10 osób oceniło swoje kompetencje na poziomie 3 („raczej nie”), a 27 na poziomie 4 („raczej tak”), co wskazuje na pewną niepewność w tym zakresie. Uzyskane wyniki mogą stanowić wskazówkę do dalszych działań i wdrażania zmian mających na celu doskonalenie metod oceniania.

Wykres 1. I podskala: skuteczność we włączającym nauczaniu



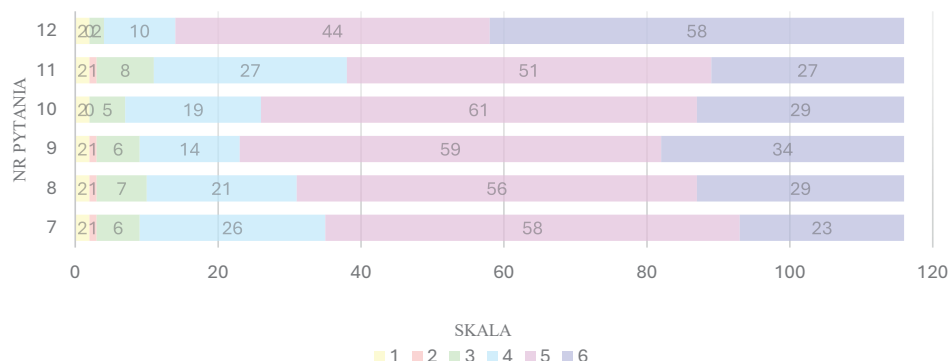
Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań empirycznych.

II podskala: skuteczność we współpracy

Druga podskala osiągnęła średnią (M) 4,95, co jest wartością nieco niższą w porównaniu z wynikami dla całej skali oraz pierwszej podskali, jednak nadal mieści się w zakresie ocen pozytywnych. Najwyższy poziom poczucia samoskuteczności odnotowano w przypadku pytania dotyczącego jasnego określania oczekiwań wobec zachowania uczniów: 58 respondentów zaznaczyło odpowiedź 6 („zdecydowanie się zgadzam”), a 44 z nich wybrało odpowiedź 5 („zgadzam się”). Wynik ten wskazuje, że pedagodzy dobrze radzą sobie z precyzowaniem wymagań i mają możliwość dalszego doskonalenia w tym obszarze. Z kolei najniższy poziom przekonania o własnej skuteczności odnotowano w odniesieniu do radzenia sobie z uczniami przejawiającymi zachowania agresywne. W tym przypadku ośmioro respondentów wskazało odpowiedź 3 („raczej nie”), a 27 wybrało poziom 4 („raczej tak”), co może świadczyć o niepewności w tej kwestii. Wyniki te sugerują, że pedagodzy specjaliści mogą

wymagać dodatkowego wsparcia w rozwijaniu umiejętności radzenia sobie z trudnymi sytuacjami wychowawczymi oraz wzmacnianiu poczucia sprawczości w tym obszarze.

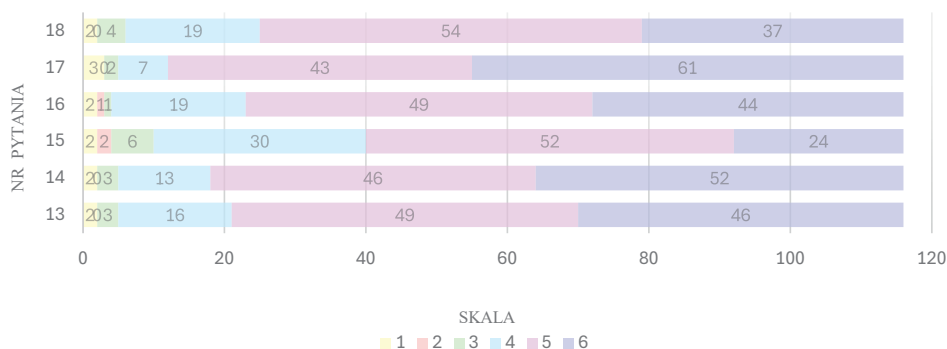
Wykres 2. II podskala: skuteczność we współpracy



Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań empirycznych.

III podskala: skuteczność w radzeniu sobie z trudnymi zachowaniami

Wyniki trzeciej podskali wskazują na najwyższą średnią ($M = 5,08$) spośród wszystkich trzech analizowanych obszarów. Najwyższy poziom poczucia samoskuteczności odnotowano w zakresie współpracy z innymi specjalistami, takimi jak terapeuci czy logopedzi, podczas opracowywania programów edukacyjnych dla uczniów z niepełnosprawnościami. Aż 104 respondentów wybrało odpowiedź „zdecydowanie się zgadzam” (6) lub „zgadzam się” (5), co sugeruje, że zadania określone w rozporządzeniu dotyczącym tego obszaru są adekwatne i zgodne z rzeczywistą rolą pedagoga specjalnego. Z kolei najniższy poziom miało poczucie skuteczności w przekonywaniu rodziców do aktywnego angażowania się w życie szkolne ich dzieci z niepełnosprawnościami. W tym przypadku sześcioro respondentów wskazało odpowiedź 3 („raczej nie”), a 30 osób wybrało poziom 4 („raczej tak”), co może sugerować pewien stopień ich niepewności. Wyniki te zachęcają do podejmowania działań wspierających rozwój kompetencji pedagogów specjalnych w obszarze współpracy z rodzicami, co może obejmować dodatkowe szkolenia, tworzenie narzędzi ułatwiających komunikację oraz wzmacnianie umiejętności budowania relacji z rodzinami uczniów.

Wykres 3. III podskala: skuteczność w radzeniu sobie z trudnymi zachowaniami

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań empirycznych.

Konkluzje

Wyniki badania wskazują na ogólnie pozytywne postrzeganie analizowanych aspektów przez uczestników. Respondenci ocenili je bowiem na poziomie powyżej przeciętnego. Wysoka średnia dowodzi dominującej tendencji do pozytywnego odbioru badanych kwestii, co może świadczyć o wysokim stopniu przekonania pedagogów specjalnych o swojej skuteczności w ich zakresie. Analiza danych wskazuje na stosunkowo niewielkie zróżnicowanie odpowiedzi, co oznacza, że większość uczestników udzieliła ocen zbliżonych do wartości średniej oraz sugeruje jednorodność wyników i względnie zgodną percepcję analizowanych zagadnień. Zakres uzyskanych ocen obejmuje jednak pełne spektrum dostępnej skali, co pokazuje, że wśród badanych były również osoby nisko oceniające swoje kompetencje. Wartość ta, choć stosunkowo niska, jest wyższa niż w podobnych badaniach (Narkun, 2019; Narkun & Smogorzewska, 2019), co sugeruje większą różnorodność opinii w tej grupie badawczej. Może ona wynikać z różnic w doświadczeniu zawodowym, poziomie kompetencji pedagogicznych lub specyfice środowiska pracy respondentów. Dalsza analiza czynników wpływających na uzyskane tu wyniki może dostarczyć cennych wskazówek odnośnie do potrzeb szkoleniowych oraz obszarów pracy pedagogów specjalnych wymagających wsparcia i rozwoju.

Edukacja włączająca to proces, który stawia przed systemem kształcenia liczne wyzwania, wymagając zmiany podejścia nauczycieli do uczniów o róż-

nych potrzebach. Współczesny model edukacji dąży do inkluzji uczniów z dodatkowymi potrzebami (w tym także z niepełnosprawnościami) w szkołach ogólnodostępnych, umożliwiając im naukę wśród rówieśników. Kluczową rolę w tym procesie odgrywają pedagodzy specjaliści, którzy nie tylko diagnozują i wspierają uczniów, ale również doradzają nauczycielom w kwestiach doskonalenia metod nauczania i organizacji pracy. Współpraca całej kadry pedagogicznej, w tym pedagoga specjalnego z nauczycielami i innymi specjalistami, jest niezbędna, by stworzyć środowisko akceptacji i zrozumienia dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Kluczowy dla sukcesu edukacji włączającej jest również wzrost poczucia skuteczności nauczycieli w pracy z dziećmi o trudnych zachowaniach oraz szczególnych potrzebach (Bartuś, 2023).

W rozdziale omówiono rolę odgrywaną w tym procesie przez pedagoga specjalnego oraz poczucie samoskuteczności pedagogów w placówkach ogólnodostępnych. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na wysoki poziom poczucia samoskuteczności w tej grupie zawodowej, co stanowi pozytywny aspekt i zapewne sprzyja osiąganiu sukcesów przez uczniów. Warto podkreślić, że pedagodzy specjaliści odczuwają pewność swoich umiejętności w zakresie realizacji wskazanych obowiązków. Można też domniemywać, że wysokie poczucie samoskuteczności w edukacji włączającej wśród pedagogów specjalnych pociąga za sobą szereg pozytywnych konsekwencji dla procesu kształcenia. To, jak pedagodzy oceniają swoje kompetencje i jak czują się w swojej pracy, zapewne sprzyja komfortowi jej wykonywania oraz ich pozytywnemu nastawieniu wobec wyzwań, jakie niesie ze sobą edukacja włączająca (Narkun, 2019). Dla sukcesu tej ostatniej niezbędna jest ponadto współpraca między nauczycielami, ich wspieranie przez pedagoga specjalnego oraz gotowość do podejmowania wyzwań związanych z pracą z uczniami o specjalnych potrzebach. W efekcie edukacja włączająca może nie tylko podnosić standardy nauczania, ale także przyczyniać się do budowy społeczeństwa, w którym każdy ma równy dostęp do rozwoju, niezależnie od swoich indywidualnych trudności (Narkun, 2019).

BIBLIOGRAFIA

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bańka, A. (2016). *Poczucie samoskuteczności. Konstrukcja i struktura czynnikowa Skali Poczucia Samoskuteczności w Karierze Międzynarodowej*. Poznań-Warszawa: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura Poznań NFDK.

- Bartuś, E. (2023). Pedagog specjalny jako współorganizator edukacji włączającej w narracjach nauczycieli. In *Colloquium*, 15(4), 209–229.
- Cerna, L. et al. (2021). Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework. *OECD Education Working Papers*.
- Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych (1994). Salamanka: UNESCO.
- Dimitrios, S. et al. (2020). Self-efficacy of special education teachers in Greece. *European Journal of Education Studies*, 7, 150–160.
- Friend, M. et al. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27.
- Gajdzica, Z. et al. (2020). *Inclusive Education of Learners with Disability – The Theory Versus Reality*. Berlin: Peter Lang Publishing Group.
- Gajdzica, Z., Widawska, E. (2024). Responsibilities of Special Education Teachers in Inclusive Education. *Horyzonty Wychowania*, 23(68), 23–32.
- Jachimczak, B., Podgórska-Jachnik, D. (2023). *Edukacja włączająca w perspektywie i zadaniach samorządu terytorialnego*. Warszawa-Łódź: Ośrodek Rozwoju Edukacji, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Narkun, Z. (2019). The teachers' self-efficacy and its importance for inclusive education. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, (25), 151–176.
- Narkun, Z., Smogorzewska, J. (2019). Studying self-efficacy among teachers in Poland is important: Polish adaptation of the teacher efficacy for inclusive practice (TEIP) scale. *Exceptionality Education International*, 29(2), 110–126.
- Nuri, C., Demirok, M.S., Direktör, C. (2017). Determination of Self-Efficacy and Burnout State of Teachers Working in the Special Education Field in Terms of Different Variables. *Journal of Education and Training Studies*, 5(3), 160–166.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach i placówkach. T.j. Dz.U. z 2022 r., poz. 1617.
- Sharma, U., Loreman, T., Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21.
- Wieland-Lenczowska, D. (2018). Samoskuteczność jako predyktor reakcji na traumę. *Psychologia Wychowawcza*, 55, 196–211.