



INSTYTUT BADAŃ
EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy

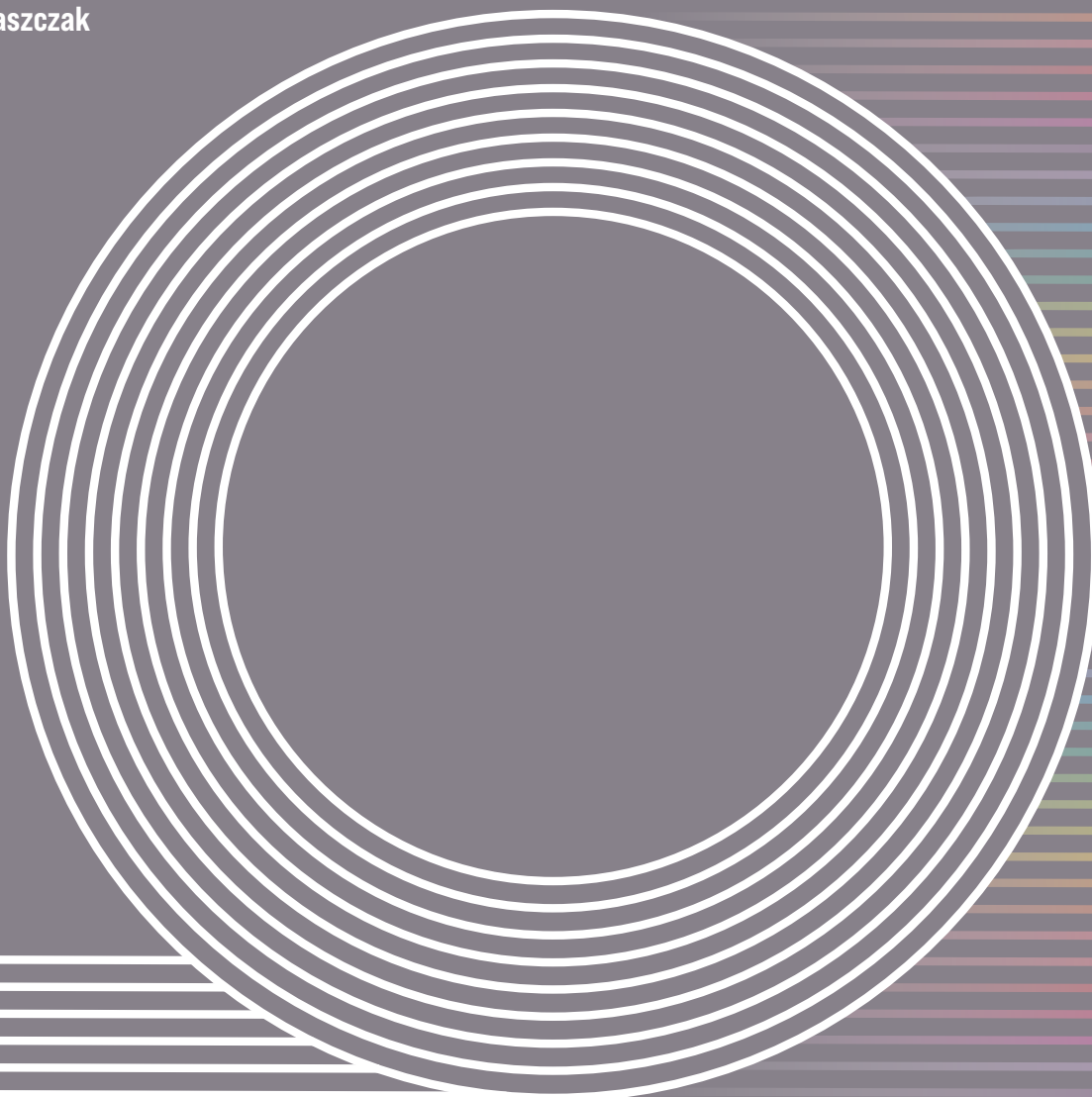


Ministerstwo
Edukacji Narodowej



dla każdego dziecka

Beata Papuda-Dolińska
Magdalena Boczkowska
Grzegorz Szumski
Paweł Grygiel
Maciej Karwowski
Katarzyna Wiejak
Anna Błaszczak



EFEKTYWNOŚĆ MODELU DOSKONALENIA ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI SPECJALISTÓW

Uczenie się przez doświadczenie a rozwój kompetencji

Autorzy: Beata Papuda-Dolińska, Magdalena Boczkowska, Grzegorz Szumski, Paweł Grygiel, Maciej Karwowski, Katarzyna Wiejak, Anna Błaszczak

Recenzja naukowa: prof. dr hab. Jolanta Szempruch

Redakcja językowa i korekta: Anna Adamczyk, Iwona Stachowicz

Projekt okładki: Katarzyna Bogucka

Layout: www.dobryraport.pl

Skład: Wojciech Maciejczyk

ISBN: 978-83-68752-12-0

DOI: 10.24131/9788368752120

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa

tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl



INSTYTUT BADAŃ
EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy

Copyright© Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy,
Warszawa 2026

Wzór cytowania: Papuda-Dolińska, B., Boczkowska, M., Szumski, G., Grygiel, P., Karwowski, M., Wiejak, K., Błaszczak, A. (2026). *Efektywność modelu doskonalenia zawodowego nauczycieli specjalistów. Uczenie się przez doświadczenie a rozwój kompetencji*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Informacja o projekcie

Celem projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” jest wzmocnienie kompetencji nauczycieli specjalistów w zakresie udzielania adekwatnego wsparcia dzieciom i uczniom, z uwzględnieniem zróżnicowania ich potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, w tym dzieciom i uczniom będącym uchodźcami z Ukrainy, a także integrowania zróżnicowanego środowiska w klasie/szkole. W projekcie opracowano szereg narzędzi pomocnych w prowadzeniu zajęć wychowawczo-specjalistycznych, w tym integracyjnych, zapewniających poczucie wspólnoty wśród dzieci i uczniów oraz dbałość o budowanie przyjaznego klimatu w klasie/szkole w ramach ochrony zdrowia psychicznego dzieci i uczniów.

Niniejsza publikacja została zrealizowana przez Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy w partnerstwie z Biurem UNICEF ds. Reagowania na Potrzeby Uchodźców w Polsce i Ministerstwem Edukacji Narodowej. Materiały, treści i poglądy zawarte w tej publikacji są prezentowane jako własne przez ekspertów zaangażowanych do realizacji projektu i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy UNICEF lub darczyńcy. Publikacja nie została przygotowana na podstawie oficjalnych standardów publikacyjnych UNICEF, w związku z czym UNICEF ani darczyńca nie odpowiadają za potencjalne błędy.

Spis treści

Wstęp	5
1. Założenia teoretyczne modelu	
doskonalenia zawodowego nauczycieli specjalistów	8
1.1. Zadania nauczycieli specjalistów w polskim systemie edukacyjnym	8
1.2. Doskonalenie zawodowe nauczycieli specjalistów w zakresie pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych	13
1.3. Podstawy teoretyczne modelu szkoleń nauczycieli specjalistów w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”	18
1.4. Charakterystyka szkoleń nauczycieli specjalistów w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”	23
1.5. Profil kompetencyjny doradcy ds. dostępności uczenia się	33
1.6. Prezentacja przekrojowa wybranej ścieżki przygotowującej do realizacji interwencji – na przykładzie interwencji „Reagowanie na zachowania zakłócające pracę w czasie lekcji”	36
1.7. Wnioski z ewaluacji – ewaluacja oparta na teorii (TBE)	49
2. Znaczenie zasobów kompetencyjnych nauczycieli specjalistów w edukacji włączającej – konceptualizacja pojęcia i opis kluczowych zmiennych	56
3. Badanie zasobów kompetencyjnych nauczycieli specjalistów – uczestników szkoleń w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”	65
3.1. Cel badań	65
3.2. Metodologia	65
3.2.1. Uczestnicy	65
3.2.2. Narzędzia badawcze	71
3.2.3. Procedura badawcza	75
3.2.4. Procedura statystyczna	77
4. Wyniki badań	81
4.1. Perspektywa ogólna	82
4.2. Perspektywa pogłębiona – od czego zależała skuteczność szkoleń?	86
Postawy	86
Poczucie własnej skuteczności	97

Wiedza/umiejętności	110
Kreatywność.....	118
5. Dyskusja wyników	121
Wzrost zasobów kompetencyjnych nauczycieli specjalistów.....	121
Zmiana postaw wobec edukacji włączającej i wzmocnienie sprawczości	123
Znaczenie kontekstu instytucjonalnego i współpracy	123
Profil beneficjenta	124
Odniesienie do europejskich modeli doskonalenia zawodowego nauczycieli	125
6. Trwałość efektów interwencji w perspektywie czasowej – analiza wyników badania <i>follow-up</i>.....	127
6.1. Charakterystyka demograficzna próby	128
6.2. Wyniki badania <i>follow-up</i>	133
Postawy wobec edukacji włączającej	133
Zmiany w obszarze postaw – podsumowanie i dyskusja.....	137
Samoskuteczność.....	138
Samoskuteczność – podsumowanie i dyskusja	142
Wiedza i umiejętności w zakresie edukacji włączającej.....	144
Wiedza i umiejętności – podsumowanie i dyskusja.....	146
6.3. Wnioski z końcowej oceny projektu.....	148
7. Wnioski i rekomendacje	154
7.1. Wnioski ogólne.....	154
7.2. Rekomendacje praktyczne	156
7.3. Ograniczenia badania, kierunki przyszłych badań i uwagi dotyczące wdrożeń.....	159
Bibliografia	161
ZAŁĄCZNIKI	176



Wstęp

Edukacja włączająca stanowi obecnie główną strategię reagowania na zróżnicowane potrzeby edukacyjne uczniów w Polsce i na świecie. Jej zasadniczym celem jest zapewnienie wszystkim uczniom dostępu do wysokiej jakości kształcenia w ramach powszechnego systemu edukacji, niezależnie od indywidualnych możliwości oraz uwarunkowań rozwojowych, językowych czy społecznych. Koncepcja ta opiera się na przekonaniu, że szkoła powinna być miejscem dostępnym dla każdego ucznia i wspierającym go, a różnorodność uczniowska stanowi wartość, która wzbogaca proces uczenia się (Ainscow i in., 2006; Booth i Ainscow, 2002).

Truizmem jest stwierdzenie, że edukację włączającą konstituuje nie samo „umieszczenie” ucznia z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej, lecz wzmocnienie zasobów szkoły, aby mogła elastycznie odpowiadać na różnorodność: „(...) to nie dzieci dzielą się na radzące i nieradzące sobie w szkole ogólnodostępnej, tylko to szkoły można podzielić na radzące i nieradzące sobie z problemami określonych dzieci” (Krause, 2023, s. 18).

Pomimo że wiele państw podejmuje działania zmierzające do budowy systemów edukacyjnych spełniających założenia edukacji włączającej, żadne z nich nie zdołało dotychczas w pełni urzeczywistnić tej idei (por. Anastasiou i in., 2015; Buchner i in., 2021; Mann i in., 2024). W dyskusji na temat powodzenia edukacji włączającej często podkreśla się znaczenie zasobów systemu edukacyjnego, a w szczególności przygotowania nauczycieli do pracy z zespołami uczniów zróżnicowanymi pod względem potrzeb i możliwości.

Kompetencje nauczycieli¹ stanowią kluczowy warunek skutecznej realizacji założeń edukacji włączającej. Obejmują one zarówno wiedzę dotyczącą zróżnicowanych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów, jak i umiejętności w zakresie tworzenia środowiska uczenia się sprzyjającego wszystkim uczniom. Badacze podkreślają, że nauczyciel w edukacji włączającej powinien mieć umiejętności: rozpoznawania barier w uczeniu się i uczestnictwie w edukacji, elastycznego planowania procesu

¹ Ilekcioć w tekście piszemy: uczniowie, nauczyciele, dyrektorzy, wychowawcy, specjaliści, rodzice – mamy na myśli odpowiednio: uczniów i uczennice, nauczycieli i nauczycielki, dyrektorów i dyrektorki, wychowawców i wychowawczynie, specjalistów i specjalistki oraz rodziców i opiekunów/opiekunki, a także osoby, które ze względu na ograniczonosć stosowanych rodzajów gramatycznych nie utożsamiają się z żadną z proponowanych form.



dydaktycznego, dostosowywania metod i form pracy do indywidualnych potrzeb uczniów oraz efektywnej współpracy w zespole interdyscyplinarnym (Florian i Black-Hawkins, 2011; Forlin, 2013).

Nie bez znaczenia pozostają również postawy nauczycieli wobec różnorodności. Otwartość, empatia, refleksyjność oraz przekonanie o możliwości uczenia się każdego dziecka stanowią fundament skutecznej praktyki włączającej (Avramidis i Norwich, 2002; Sharma i in., 2008). Jak wskazuje Ainscow (2020), rozwój kompetencji nauczycieli wymaga nie tylko indywidualnego doskonalenia zawodowego, lecz także systemowego wsparcia, obejmującego kulturę współpracy, mentoring, uczenie się w społecznościach praktyków oraz dostęp do specjalistycznych zasobów.

W konsekwencji przygotowanie nauczycieli do pracy w edukacji włączającej należy uznać za strategiczny punkt polityki oświatowej. To właśnie nauczyciele, wyposażeni w odpowiednie kompetencje, tworzą warunki do uczestnictwa w edukacji i do sukcesu edukacyjnego wszystkich uczniów, czyniąc ideę edukacji włączającej rzeczywistą praktyką szkolną, a nie jedynie postulatem.

Z uwagi na nadrzędny cel projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” (Accessible School for All – ASA), jakim było podniesienie kompetencji nauczycieli specjalistów w zakresie pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, opracowanie koncepcji procesu doskonalenia zawodowego wymagało szczególnej staranności i oparcia na solidnych podstawach teoretycznych. Po analizie literatury psychologicznej i pedagogicznej, w tym pedeutologicznej i andragogicznej, przyjęto model uczenia się przez doświadczenie, inspirowany cyklem Davida Kolba, ale zmodyfikowany w taki sposób, aby odzwierciedlał specyfikę pracy specjalistów o zróżnicowanym profilu zawodowym, takich jak: logopedzi, psycholodzy, pedagodzy specjaliści, pedagodzy ogólni oraz terapeuci pedagogiczni.

O ile ścieżki pierwotnego przygotowania do zawodu są w literaturze stosunkowo dobrze opisane, o tyle w polskich opracowaniach wciąż brakuje propozycji modeli ustawicznego doskonalenia zawodowego, które prowadziłyby do rzeczywistej zmiany w praktyce edukacyjnej. W odpowiedzi na tę lukę opracowany został autorski model szkoleniowy, obejmujący cykl działań edukacyjnych nastawionych na rozwój kompetencji praktycznych i refleksyjnych uczestników.

Model ten został poddany podwójnej ocenie: ewaluacji opartej na teorii TBE (*theory-based evaluation*; zob. IDEA, 2024) oraz ewaluacji empirycznej z zastosowaniem schematu

pretest–posttest, umożliwiającej ocenę efektywności interwencji szkoleniowej, której efekty przedstawiamy w niniejszej publikacji. Badanie przeprowadzono z wykorzystaniem narzędzi o potwierdzonych właściwościach psychometrycznych, pozwalających na analizę zmian w zakresie trzech kluczowych komponentów: poznawczego (wiedza), afektywnego (postawy wobec edukacji włączającej) oraz kompetencyjnego (umiejętności).

Analiza danych pozwoliła na identyfikację statystycznie istotnych różnic między wynikami uzyskanymi w dwóch pomiarach: wstępnym i końcowym, co potwierdza skuteczność przyjętego modelu kształcenia w rozwijaniu kompetencji nauczycieli specjalistów. Szczegółowy opis przebiegu szkolenia, zastosowanych narzędzi badawczych oraz wyników badań empirycznych przedstawiono w dalszej części niniejszej publikacji, do lektury której serdecznie Państwa zapraszamy.

Autorzy



1.

Założenia teoretyczne modelu doskonalenia zawodowego nauczycieli specjalistów

1.1. Zadania nauczycieli specjalistów w polskim systemie edukacyjnym

Skuteczność wspierania funkcjonowania szkolnego uczniów w dużej mierze zależy od kompetencji i wiedzy specjalistycznej nauczycieli, psychologów, pedagogów, pedagogów specjalnych, logopedów czy terapeutów pedagogicznych. To właśnie kadra specjalistyczna odgrywa kluczową rolę w budowaniu środowiska sprzyjającego rozwojowi i integracji wszystkich dzieci, niezależnie od ich indywidualnych potrzeb czy doświadczanych trudności. Specjaliści nie tylko wspierają uczniów przejawiających trudności w uczeniu się, lecz także pełnią funkcje doradcze, koordynacyjne, a nawet liderskie w realizowaniu strategii inkluzyjnych w szkołach, we współpracy z nauczycielami, rodzicami oraz instytucjami zewnętrznymi. Modele współpracy między nauczycielami specjalistami a pozostałą kadrą pedagogiczną są obecnie uznawane za najbardziej skuteczne strategie wspierania uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych (Carvalho i in., 2024; Hansen i in., 2020; Jortveit, 2022; Webb i Michalopoulou, 2021).

Pełnienie roli nauczyciela specjalisty staje się jednak coraz bardziej wymagające w warunkach dynamicznych zmian systemowych, prawnych i społecznych, a także w obliczu przekształceń dominujących paradygmatów edukacyjnych. W polskim kontekście szczególnym wyzwaniem jest rosnące zróżnicowanie populacji uczniów. Z szacunków Ministerstwa Edukacji i Nauki (MEiN) z 2022 roku wynika, że 30% uczniów było objętych różnymi formami pomocy psychologiczno-pedagogicznej (Ministerstwo Edukacji i Nauki, 2023). Dodatkowo przyjęcie do systemu edukacji blisko 150 tysięcy dzieci z doświadczeniem migracji i uchodźstwa przybyłych z Ukrainy (Nowak, 2024) pogłębiło zróżnicowanie potrzeb edukacyjnych w polskich szkołach. Zagadnienia takie jak dostępność językowa, integracja międzykulturowa czy wsparcie w adaptacji stanowią stosunkowo nowe obszary praktyki zawodowej nauczycieli specjalistów.



Jednocześnie planowane są zmiany regulacji prawnych, które znacząco wpłyną na organizację ich pracy: wdrażanie oceny funkcjonalnej opartej na biopsychospołecznym modelu funkcjonowania (zob. Gajdzica i in., 2024), powołanie Specjalistycznych Centrów Wspierania Edukacji Włączającej, zreorganizowanie zadań poradni psychologiczno-pedagogicznych, włączenie pedagogów specjalnych w struktury szkół oraz ustanowienie standardów zatrudnienia nauczycieli specjalistów (Rozporządzenie, 2022). W rezultacie zakres obowiązków tej grupy zawodowej zostanie poszerzony i zróżnicowany, co rodzi nowe wyzwania praktyczne.

Zadania nauczycieli specjalistów – psychologów, pedagogów specjalnych, pedagogów, logopedów oraz terapeutów pedagogicznych – są w Polsce wyraźnie określone w przepisach prawa oświatowego. Zarówno rozporządzenie z 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, jak i rozporządzenie z 2022 roku w sprawie wykazu zajęć prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz przez nauczycieli poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz nauczycieli: pedagogów, pedagogów specjalnych, psychologów, logopedów, terapeutów pedagogicznych i doradców zawodowych, precyzują zakres ich zadań, wskazując, że działania specjalistów są integralnym elementem codziennego funkcjonowania szkoły. Nie są one ograniczone wyłącznie do indywidualnej pracy z uczniem, tj. realizacji zaleceń wynikających z opinii lub orzeczeń poradni psychologiczno-pedagogicznej, obejmują bowiem ścisłą współpracę z nauczycielami, wychowawcami, rodzicami i samymi uczniami. Celem pracy specjalistów jest zapewnienie aktywnego i pełnego uczestnictwa dzieci i młodzieży w życiu przedszkola i szkoły, wspieranie nauczycieli w rozpoznawaniu przyczyn trudności edukacyjnych oraz dostosowywanie sposobów i metod pracy do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów (Rozporządzenie, 2022). Co istotne, w nowych przepisach wyraźnie podkreślona została potrzeba współpracy specjalistów, wychowawców, nauczycieli i rodziców w realizacji zadań z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Według rozporządzenia z 2022 roku nauczyciele specjaliści, w szczególności pedagogzy specjaliści, współpracują z różnymi członkami społeczności szkolnej, w tym m.in. z:

- dyrektorami – poprzez rekomendowanie działań zapewniających dostępność i włączanie uczniów w życie szkoły, wskazywanie potrzeb w zakresie organizacji wsparcia oraz warunków niezbędnych do nauki;

- wychowawcami klas – poprzez rozpoznawanie trudności wychowawczych i edukacyjnych, wspólne planowanie działań wspierających oraz rozwiązywanie bieżących problemów uczniów;
- nauczycielami przedmiotów – poprzez konsultowanie sposobów indywidualizacji pracy oraz doboru metod dydaktycznych, środków i form kształcenia dostosowanych do potrzeb uczniów;
- innymi specjalistami szkolnymi (jak psycholog, logopeda, terapeuta pedagogiczny) – poprzez wspólne prowadzenie diagnozy funkcjonalnej, wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania oraz koordynację działań pomocowych;
- uczniami – poprzez prowadzenie zajęć rewalidacyjnych, socjoterapeutycznych i resocjalizacyjnych, wzmacnianie mocnych stron, rozwijanie zainteresowań i budowanie poczucia sprawczości;
- rodzicami/opiekunami prawnymi – poprzez udzielanie porad i wsparcia w zakresie wychowania i edukacji dziecka, wspólne wypracowywanie strategii radzenia sobie z trudnościami oraz wzmacnianie relacji dom–szkoła;
- poradniami psychologiczno-pedagogicznymi i innymi instytucjami zewnętrznymi – poprzez współpracę przy diagnozie i opracowywaniu rekomendacji oraz zapewnianie dodatkowych form wsparcia;
- społecznością szkolną jako całością – poprzez promowanie kultury włączania oraz inicjowanie działań profilaktycznych, budujących atmosferę współpracy i wzajemnego szacunku.

TABELA 1. Zadania nauczycieli specjalistów w obszarze pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Specjalista	Wybrane zadania z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej
Pedagog/psycholog	■ prowadzenie badań i działań diagnostycznych uczniów ■ diagnoza indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych, identyfikacja mocnych stron, przyczyn niepowodzeń, barier dla uczestnictwa w edukacji ■ prowadzenie działań z zakresu profilaktyki uzależnień i innych problemów dzieci i młodzieży ■ wsparcie uczniów, nauczycieli i rodziców, współpraca z instytucjami
Pedagog specjalny	■ identyfikacja potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów, rekomendowanie działań na rzecz pełnego uczestnictwa uczniów w życiu szkoły ■ wsparcie nauczycieli w rozpoznawaniu potrzeb uczniów, przyczyn niepowodzeń i barier dla funkcjonowania ■ wsparcie nauczycieli w pracy z uczniem, współpraca z zespołem ■ tworzenie i koordynacja Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego (IPET) ■ określanie niezbędnych warunków, dobór sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych, w tym technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) ■ pomoc psychologiczno-pedagogiczna oraz propozycje doskonalenia dla kadry
Logopeda	■ diagnoza stanu mowy i rozwoju językowego ■ prowadzenie terapii mowy oraz profilaktyki zaburzeń komunikacji ■ konsultacje i wsparcie dla nauczycieli i rodziców ■ współdziałanie z innymi członkami zespołu specjalistów w szkole, ocena efektywności działań



Specjalista	Wybrane zadania z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej
Terapeuta pedagogiczny	■ diagnoza uczniów ze specyficznymi trudnościami, monitorowanie efektów terapii ■ rozpoznawanie przyczyn ograniczeń uczestnictwa w życiu szkoły i klasy ■ prowadzenie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych i terapeutycznych ■ profilaktyka edukacyjnych niepowodzeń we współpracy z rodzicami ■ wspieranie nauczycieli i innych specjalistów ■ ocena efektów pomocy

Źródło: opracowanie własne na podstawie rozporządzenia MEN z 2022 roku w sprawie wykazu zajęć prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz przez nauczycieli poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz nauczycieli: pedagogów, pedagogów specjalnych, psychologów, logopedów, terapeutów pedagogicznych i doradców zawodowych.

Wprowadzenie minimalnych standardów zatrudnienia specjalistów w szkołach przyczyniło się do istotnego zwiększenia liczby etatów. Zgodnie z obowiązującymi regulacjami w szkołach, w których liczba dzieci przekracza 100, wymagane jest zatrudnienie co najmniej dwóch specjalistów, a na każde kolejne 100 dzieci dodaje się 0,2 etatu (Rozporządzenie, 2022).

Zróżnicowanie zadań wymaga od specjalistów elastyczności, postawy reaktywnej w sytuacjach trudności uczniów w procesie uczenia się oraz postawy proaktywnej, związanej z planowaniem działań chroniących, budujących zasoby i rezyliencję systemu. Opisuując najprościej formy pracy nauczyciela specjalisty, można wyróżnić (zob. Hansen i in., 2020):

- Formę bezpośrednią – specjalista pracuje bezpośrednio z dzieckiem w zróżnicowany sposób. Może pełnić funkcję wspierającą w procesie nauczania, koncentrując się na indywidualnym uczniu lub grupie uczniów w trakcie bieżącej pracy lekcyjnej lub organizując specjalistyczne formy wsparcia, takie jak np. terapia, rewalidacja.
- Formę pośrednią – specjalista działa jako konsultant, doradca lub tutor wspierający nauczyciela, a tym samym pośrednio oddziałuje na uczniów poprzez ścisłą współpracę z nauczycielem. Dzięki temu specjalistyczna wiedza i doświadczenie mogą przyczyniać się do rozwoju nowych strategii w zakresie kształcenia i wspierania rozwoju każdego ucznia. Ta forma współpracy realizowana jest zazwyczaj podczas spotkań formalnych (np. rad pedagogicznych), ale może mieć również charakter nieformalny.

Wobec tej dynamiki w pragmatyce zawodowej nauczycieli specjalistów kompetencje zdobyte w ramach kształcenia kierunkowego często okazują się niewystarczające w obliczu realnych problemów i codziennych wyzwań. Dlatego szczególnego znaczenia nabiera doskonalenie zawodowe w formie ciągłego procesu (CPD – *continuous professional development*), umożliwiającego refleksję nad własną praktyką, dostosowanie treści kształcenia do aktualnych potrzeb oraz trwałe wdrożenie nowych umiejętności (Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2012). Kluczowe staje się projektowanie rozwiązań szkoleniowych, które nie tylko odpowiadają na bieżące wyzwania zawodowe specjalistów, lecz także uwzględniają ramy prawne, społeczne i organizacyjne determinujące ich pracę.

Projekt „Szkoła dostępna dla wszystkich”, realizowany przez Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy w partnerstwie z MEN i UNICEF, jest w założeniach odpowiedzią na te potrzeby. Jego celem jest wzmacnianie kompetencji nauczycieli specjalistów w zakresie udzielania wsparcia dzieciom i uczniom ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi poprzez szkolenia w modelu „uczenia się w działaniu”. Integrując wiedzę teoretyczną z praktyką oraz tworząc przestrzeń do wymiany doświadczeń, projekt wspiera zarówno rozwój indywidualnych kompetencji, jak i budowanie profesjonalnych społeczności uczących się, które wzmacniają szkołę jako instytucję realizującą ideę edukacji dostępnej i włączającej.

1.2. Doskonalenie zawodowe nauczycieli specjalistów w zakresie pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych

Doskonalenie zawodowe nauczycieli należy postrzegać jako naturalną kontynuację procesu kształcenia, doksztalcania i uczestnictwa w edukacji ustawicznej (Szempruch, 2013). Zawód nauczyciela wymaga ciągłego doskonalenia warsztatu pracy. Według danych Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD, 2022) ustawiczne doskonalenie jest obowiązkowe w większości krajów.

W Polsce, zgodnie z zapisami Karty Nauczyciela, każdy nauczyciel ma obowiązek doskonalić się zawodowo, dostosowując kierunki rozwoju do potrzeb szkoły, a także podnosić swoje kwalifikacje ogólne i specjalistyczne. Prawo to obejmuje możliwość uczestnictwa w różnorodnych formach kształcenia, takich jak: studia wyższe, studia podyplomowe, kursy kwalifikacyjne czy specjalistyczne szkolenia.

Proces ten stanowi istotny mechanizm rozwoju i wzbogacania zasobów osobistych nauczycieli w toku wykonywanej pracy. Istotą rozwoju zawodowego jest stałe doskonalenie, przejawiające się w podejmowaniu refleksyjnych działań praktycznych, które prowadzą do konieczności weryfikacji i modyfikacji własnych przekonań, postaw oraz poglądów, m.in. w zakresie oceny własnej pracy (por. Szempruch, 2013). W literaturze pedeutologicznej rozwój zawodowy nauczyciela jest rozumiany jako proces formowania się kompetencji profesjonalnych, tożsamości zawodowej oraz refleksyjności praktyki (Kwiatkowska, 2008; Łukasik, 2020; Śliwerski, 2010).

W ujęciu holistycznym doskonalenie zawodowe można traktować jako ciągły, logicznie powiązany proces profesjonalnego dojrzewania, w ramach którego nauczyciele stopniowo stają się coraz bardziej świadomymi i refleksyjnymi praktykami, poszukującymi nowych i skutecznych rozwiązań w codziennej praktyce pedagogicznej (Grzesiak, 2010).

O ile nie ma potrzeby dowodzić, że doskonalenie zawodowe stanowi immanentny element pracy nauczyciela, o tyle znacznie więcej wątpliwości pojawia się w odniesieniu do pytania, w jaki sposób proces ten powinien przebiegać. Kluczowe staje się więc poszukiwanie skutecznych metod doskonalenia, które rzeczywiście prowadzą do realnego podnoszenia kompetencji zawodowych nauczycieli. Obszar ten jest jeszcze bardziej złożony w odniesieniu do nauczycieli specjalistów reprezentujących różne dziedziny, takie jak: psychologia, pedagogika, logopedia. Projektowanie form doskonalenia zawodowego dla grup tak kompetencyjnie zróżnicowanych wymaga odwołania się do uniwersalnych zasad uczenia się dorosłych oraz metod wypracowanych w andragogice. Literatura przedmiotu dostarcza pewnych istotnych przesłanek dla projektowania procesu doskonalenia zawodowego, spośród których można m.in. wymienić następujące:

- **Świadomość i akceptacja celu uczenia się jako warunek efektywności**

Dorośli uczą się skuteczniej, gdy rozumieją sens i cel podejmowanej aktywności edukacyjnej oraz mogą identyfikować się z jej założeniami. Jasne określenie celu wspiera motywację wewnętrzną i sprzyja zaangażowaniu w proces uczenia się (Knowles i in., 2015).

- **Orientacja zadaniowa i problemowa dorosłych uczących się**

Uczenie się osób dorosłych ma charakter pragmatyczny – koncentrują się na rozwiązywaniu konkretnych problemów zawodowych, a nie na przyswajaniu abstrakcyjnych treści. Efektywne formy doskonalenia powinny zatem odwoływać się do sytuacji praktycznych oraz umożliwiać testowanie nowej wiedzy w działaniu (Merriam i Bierema, 2014).

■ **Uczenie się poprzez doświadczenie jako fundament rozwoju dorosłych**

Dorośli przyswajają wiedzę najefektywniej wtedy, gdy mogą ją bezpośrednio odnieść do własnych doświadczeń i praktyki zawodowej. Proces ten powinien obejmować cykl uczenia się poprzez doświadczenie – od działania i refleksji, po formułowanie wniosków i zastosowanie ich w praktyce (Jarvis, 2004).

■ **Znaczenie motywacji wewnętrznej w procesie uczenia się dorosłych**

Motywacja dorosłych opiera się głównie na potrzebie rozwoju osobistego oraz poczuciu kompetencji i samorealizacji. W kontekście doskonalenia zawodowego nauczycieli kluczowe jest więc tworzenie sytuacji uczenia się, które dają poczucie sensu, autonomii i wpływu na własny rozwój (Deci i Ryan, 2000).

■ **Autonomia i odpowiedzialność za własne uczenie się**

Dorośli uczą się skuteczniej wtedy, gdy mogą współdecydować o treściach, tempie i formie uczenia się. Włączenie uczestników w proces planowania i ewaluacji doskonalenia zawodowego zwiększa ich poczucie sprawczości i zaangażowania (Murray, 2014).

■ **Uczenie się w społecznościach praktyków**

Rozwój zawodowy nauczycieli dokonuje się w dużej mierze poprzez uczestnictwo w społecznościach praktyków, w których dzielą się oni doświadczeniami, wspólnie rozwiązują problemy i reflektują nad własną praktyką. Doskonalenie oparte na współpracy i dialogu prowadzi do trwałej zmiany praktyki pedagogicznej (Avalos, 2011; Christensen i Jerrim, 2025).

Z punktu widzenia psychologii uczenia się dorosłych kluczowe znaczenie mają refleksyjność i metapoznanie – zdolność jednostki do monitorowania i regulowania własnego procesu uczenia się (McGillivray i Castel, 2017; Mezirow, 1991).

Dorośli uczą się najefektywniej wtedy, gdy potrafią analizować własne działania, dostrzegać ich konsekwencje oraz wprowadzać korekty na podstawie wniosków z doświadczenia.

Ważnym elementem jest również transfer uczenia się, czyli przenoszenie zdobytych kompetencji na nowe sytuacje zawodowe. Wspierają go takie czynniki jak: kontekstowość nauki, znaczenie emocjonalne doświadczenia oraz ciągłe powracanie do praktyki (Illeris, 2018).

W procesie doskonalenia zawodowego nauczycieli – w odróżnieniu od etapu początkowego przygotowania do zawodu – kluczową rolę odgrywa praktyczny wymiar realizowanych działań szkoleniowych i pedagogicznych. Zależność między teorią a praktyką szczególnie mocno akcentuje model uczenia się usytuowanego (Dawley i Dede, 2014). Opiera się on na założeniu, że procesy poznawania i działania stanowią nierozzerwalną całość, a wiedza zawsze jest osadzona w określonych realiach: fizycznych, społecznych i kulturowych. Jak zauważają Spector i Kim (2014), poznanie nie może być oderwane od działania, gdyż wiedza kształtuje się poprzez uczestnictwo w konkretnych sytuacjach, w określonym kontekście środowiskowym. Oznacza to, że uczenie się przebiega najpełniej w warunkach autentycznych, w których teoretyczne treści nabierają sensu dzięki ich praktycznemu zastosowaniu i doświadczeniu.

Przytoczona koncepcja wpisuje się w szerszy nurt podejść edukacyjnych podkreślających znaczenie doświadczenia w procesie uczenia się dorosłych. Do tego nurtu należy również model uczenia się przez doświadczenie Kolba, który w sposób szczególny łączy refleksję i praktykę w procesie rozwoju kompetencji. Sam autor wielokrotnie podkreślał, że teoria nie jest nowym odkryciem, lecz rozwinięciem myśli klasyków pedagogiki i psychologii uczenia się, takich jak John Dewey, Jean Piaget czy Kurt Lewin (Józefowicz i Buchner, 2021).

David Kolb opracował model uczenia się przez doświadczenie (por. Kolb, 1984), w którym proces zdobywania wiedzy to cykl czterech powiązanych etapów:

- doświadczenie (*concrete experience*) – bezpośrednie zaangażowanie w działanie;
- refleksja (*reflective observation*) – analiza i interpretacja przeżytego doświadczenia;
- myślenie (*abstract conceptualization*) – formułowanie wniosków i uogólnień;
- działanie (*active experimentation*) – praktyczne wykorzystanie nowej wiedzy i sprawdzenie jej skuteczności.

Uczenie się ma charakter cykliczny i spiralny – każde doświadczenie prowadzi do refleksji, a ta z kolei do formułowania nowych koncepcji, które są ponownie testowane w działaniu. Model ten ma punkty styczne z koncepcją „refleksyjnego praktyka” Schöna (1983), który zwracał uwagę, że profesjonaliści uczą się przede wszystkim poprzez analizę i refleksję nad własnym działaniem.

Z perspektywy doskonalenia nauczycieli specjalistów oznacza to, że proces rozwoju powinien być zakorzeniony w realnych wyzwaniach pracy zawodowej, odwoływać się do rzeczywistych przypadków uczniów oraz umożliwiać eksperymentowanie z nowymi rozwiązaniami w autentycznym kontekście szkoły. Jak podkreślają Darling-Hammond i in. (2017), najefektywniejsze programy rozwoju zawodowego nauczycieli są *job-embedded*, czyli osadzone w miejscu pracy, a także długotrwałe oraz wspierane refleksją i współpracą. W tym kontekście cykl Kolba staje się narzędziem kształtowania profesjonalizmu – poprzez świadome przechodzenie od działania do refleksji i od teorii do eksperymentu nauczyciel buduje własną wiedzę praktyczną (*practical wisdom*; zob. Stenberg i Maaranen, 2020).

Uczenie się „w miejscu pracy” (*workplace learning*) jest obecnie uznawane za jeden z najskuteczniejszych mechanizmów rozwoju zawodowego nauczycieli (Darling-Hammond i in., 2017; Timperley, 2011). Badania pokazują, że długofalowe, refleksyjne i praktyczne formy wsparcia mają znacznie większy wpływ na jakość nauczania niż krótkie szkolenia teoretyczne (Yoon i in., 2007; Darling-Hammond i in., 2017). Do takich form należy między innymi realizowanie programów mentoringowych przygotowujących liderów wewnątrzszkolnych, wspierających mniej doświadczonych kolegów (Kozak, 2025). Uczenie się w miejscu pracy, oparte na analizie własnych działań i współpracy z innymi, prowadzić może do realnej zmiany kompetencji, a nie tylko do przyrostu wiedzy.

Podobnie istotne jak dostosowanie formy szkoleń do praktyki zawodowej jest powiązanie ich treści z zagadnieniami opartymi na wynikach badań naukowych. Nie bez powodu coraz większe uznanie zyskuje koncepcja tzw. mobilizacji wiedzy (*knowledge mobilisation*), rozumiana jako „celowe działania mające na celu zwiększenie wykorzystania dowodów naukowych (...) w polityce i praktyce na różnych poziomach sektora edukacji” (Cooper, 2014, s. 29). Wezwania do większej mobilizacji wiedzy w edukacji coraz częściej pojawiają się w agendach rządów i organizacji międzynarodowych, w tym OECD. Organizacja ta podkreśla, że nauczyciele nie powinni być jedynie odbiorcami i „konsumentami” wyników badań naukowych, a raczej aktywnymi uczestnikami procesu badawczego – dociekliwymi praktykami, którzy analizują, wnioskuje i dzielą się swoimi odkryciami z innymi: „Wysokiej jakości doskonalenie zawodowe powinno wspierać badania naukowe i innowacje, a nie opierać się wyłącznie na przekazie ekspertów czy pojedynczych, krótkich kursach. Należy odejść od postrzegania nauczycieli jedynie jako odbiorców wyników badań prowadzonych przez innych, a zacząć postrzegać ich jako ekspertów współpracujących z badaczami,



którzy dzielą się potencjalnymi rozwiązaniami i aktywnie analizują adekwatność różnych podejść wobec odmiennych uczniów i sytuacji” (European Agency, 2017).

Nauczycielom przypisuje się obecnie także rolę twórczą w procesie projektowania środowiska szkolnego. W tym sensie oczekuje się od nich takich cech jak innowacyjność i kreatywność. Wprowadzanie innowacji pedagogicznych wymaga od nauczycieli nieustannego uczenia się i wsparcia w przewyżnianiu niepewności, utrwalonych rutyn czy błędnych przekonań o innowacji. Sposobem na radzenie sobie z tymi ograniczeniami jest uczestnictwo w sieciach szkolnych, które zapewniają dostęp do społeczności praktyków oraz struktur wspierających rozwój zawodowy. Dodatkowo współpraca z uczelniami i systematyczne programy doskonalenia umożliwiają refleksję nad praktyką i doskonalenie innowacyjnych metod nauczania (Paniagua i Istance, 2018).

W ostatnich dekadach obserwuje się rosnące zainteresowanie podejściem *inquiry-based* w kształceniu nauczycieli (Baan i in., 2023). Współcześni nauczyciele są coraz częściej postrzegani jako badacze własnej praktyki – osoby, które wykorzystują i prowadzą badania, aby podejmować świadome decyzje dydaktyczne, wprowadzać innowacje oraz dostosowywać proces nauczania do dynamicznie zmieniających się realiów społecznych (Munthe i Rogne, 2015; Ulvik i Riese, 2016). W wielu krajach programy kształcenia nauczycieli zostały wzbogacone o elementy treningu badawczego, które mają na celu przygotowanie nauczycieli do samodzielnego prowadzenia badań i praktycznego wykorzystywania ich wyników (Spernes i Afdal, 2021).

Znajomość tych trendów umożliwiła odpowiednie zaprojektowanie procesu szkoleń dla nauczycieli specjalistów poprzez włączenie kluczowych dla efektywności – rozumianej jako realna zmiana w kompetencjach – elementów metod, technik, zasad i podejść stosowanych w doskonaleniu zawodowym nauczycieli.

1.3. Podstawy teoretyczne modelu szkoleń nauczycieli specjalistów w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”

Główny cel projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” stanowiło podniesienie kompetencji nauczycieli specjalistów w zakresie udzielania wsparcia dzieciom i uczniom ze zróznicowanymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi, w tym uczniom uchodźczym z Ukrainy, a także rozwijanie praktyk sprzyjających integracji i budowaniu włączającego środowiska edukacyjnego. Założone wskaźniki projektu były następujące: 1100 przeszkolonych nauczycieli specjalistów, 11 000 nauczycieli objętych wsparciem



szkoleniowym lub konsultacyjnym, 30 000 uczniów objętych wsparciem edukacyjno-specjalistycznym w ramach interwencji. Tak ambitnie określone wskaźniki wymagały opracowania rozwiązania, które pozwoliłoby zarówno na szerokie oddziaływanie, jak i na zachowanie jakości merytorycznej całego procesu. W tym kontekście kluczowe stało się stworzenie modelu szkoleń odpowiadającego na potrzebę skalowalności, a jednocześnie umożliwiającego trwałą zmianę praktyki dydaktycznej.

Aby skutecznie osiągnąć ten cel, zaprojektowano model szkoleń łączący wiedzę teoretyczną z praktyką oraz oparty na zasadach ciągłego doskonalenia zawodowego. Model ten został skonstruowany w sposób uwzględniający aktualny stan wiedzy na temat skutecznych form doskonalenia zawodowego kadry pedagogicznej, odpowiadający jednocześnie na kluczowe założenie projektowe, jakim było doprowadzenie do rzeczywistej zmiany praktyki edukacyjnej i wyższej jakości wsparcia dla uczniów o różnicowanych potrzebach edukacyjnych. Wykorzystano model uczenia się przez doświadczenie Kolba jako bazę strukturalną procesu szkoleń.

Na etapie konstruowania modelu doskonalenia zawodowego nauczycieli specjalistów przyjęto ramę analityczną opartą na czterech filarach konstruowania szkoleń, którymi są: treść, metoda, kontekst oraz cel. Takie ujęcie odpowiada postulatowi literatury przedmiotu, która podkreśla, że skuteczność ciągłego rozwoju zawodowego zależy od adekwatności i aktualności przekazywanych treści, zastosowanych metod dydaktycznych, usytuowania procesu w odpowiednim kontekście instytucjonalno-społecznym oraz jasnego i zinternalizowanego celu kształcenia (Abakah, 2023; Darling-Hammond i in., 2017).

Do opracowania modelu wykorzystano procedurę *desk research*, która polega na analizie istniejących wyników badań empirycznych, raportów międzynarodowych oraz rekomendacji instytucjonalnych. Pozwoliło to na identyfikację najważniejszych przesłanek dla budowy modelu o najwyższej przewidywanej skuteczności (zob. szerszy opis podstaw teoretycznych i sposoby konstruowania modelu szkoleń nauczycieli specjalistów w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich” w: Papuda-Dolińska i in., 2025).

TREŚĆ

Zakres merytoryczny szkoleń powinien być ściśle powiązany z aktualnymi wyzwaniami edukacyjnymi oraz potrzebami nauczycieli związanymi z rzeczywistymi problemami praktycznymi. Ich rozwiązanie angażuje zarówno kompetencje specjalistyczne, jak i kompetencje uniwersalne (np. komunikacyjne, wychowawcze, zarządcze). Badania

wskazują, że za szczególnie przydatne uważane są treści szkoleń oparte na praktykach zweryfikowanych empirycznie (Larraceleta i in., 2022), a deficytowe obszary to m.in. diagnoza funkcjonowania uczniów, współpraca z rodzinami, zarządzanie zachowaniami oraz budowanie bezpiecznego klimatu klasy (Johnson i Erasmus, 2024; Nazaruk i in., 2024).

METODA

Tradycyjne transmisyjne modele oddziaływań edukacyjnych zwykle okazują się niewystarczające, ponieważ nie prowadzą do głębokiej zmiany praktyki pedagogicznej (Bausmith i Barry, 2011). Większej skuteczności upatruje się w wyrastających z podejścia konstruktywistycznego i kolaboracyjnego działaniach opartych na mentoringu, wspólnocie praktyków czy *Lesson Study* (Darling-Hammond i in., 2017; Kennedy, 2005; OECD, 2020a–b). Ważną inspiracją są również ogólne założenia cyklu uczenia się przez doświadczenie, łączącego działanie, refleksję i wdrażanie zmodyfikowanych praktyk (Kolb, 1984). Według tej koncepcji skuteczność uczenia się dorosłych zależy od możliwości odwoływania się do własnych doświadczeń, wpływu na przebieg szkolenia oraz utożsamienia się z jego celami (Kazimierska i in., 2014). Cykl obejmuje cztery etapy: doświadczenie (np. zastosowanie nowej metody pracy z uczniem), refleksję (analiza reakcji i trudności), uogólnienie (wyciąganie wniosków i odniesienie do teorii) oraz zastosowanie (wdrażanie zmodyfikowanych działań, np. wprowadzenie planu obrazkowego). Proces ten sprzyja systematycznemu i refleksyjnemu rozwojowi kompetencji zawodowych (Kolb i Kolb, 2017).

KONTEKST

Efektywność CPD zależy także od kontekstu jego realizacji. E-learning zwiększa dostępność i elastyczność kształcenia, ale w celu osiągnięcia realnych zmian konieczne jest uzupełnianie go komponentami praktycznymi. Najwyższą skuteczność wykazują modele mieszane (*blended learning*) oraz wspólnotowe, takie jak *professional learning communities* (PLCs), które osadzają proces uczenia się w realnych problemach szkoły (Dudley, 2013; Krajka, 2022).

CEL

Kluczowym warunkiem skuteczności CPD jest wewnętrzna motywacja nauczycieli, wyjaśniana m.in. przez teorię autodeterminacji (Deci i Ryan, 2000). Autonomia oraz poczucie kompetencji i relacyjności sprzyjają uwewnętrznieniu wartości związanych z uczeniem się przez całe życie. Zewnętrzne motywatory, takie jak np. certyfikaty

czy mikropoświadczenia, mogą wspierać motywację wewnętrzną, pod warunkiem że stanowią walidację kompetencji, a nie jedynie formalny wymóg (Grant i Berg, 2012; Rada UE, 2022).

TABELA 2. Determinanty skuteczności doskonalenia zawodowego nauczycieli specjalistów

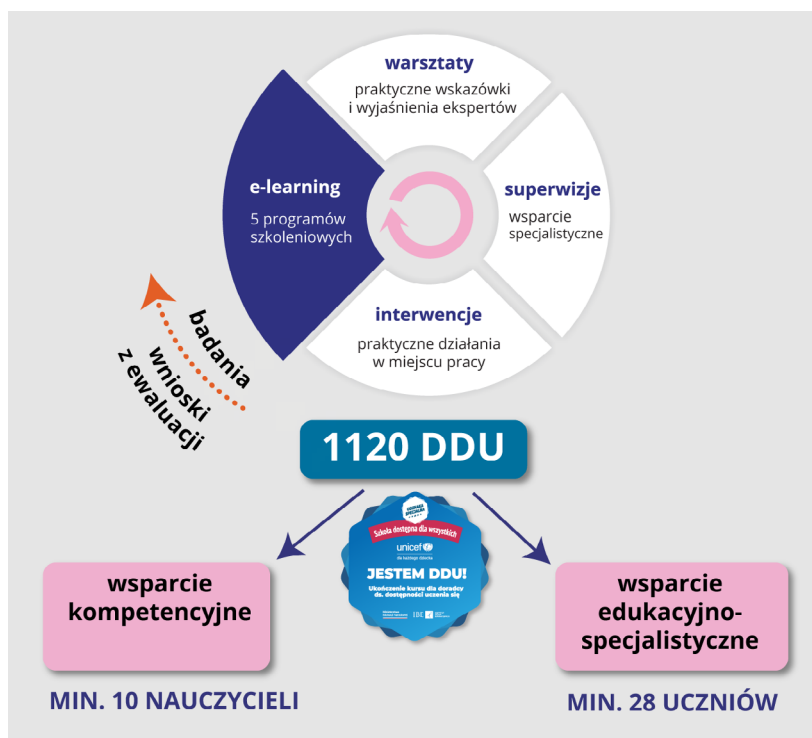
Komponent	Determinanty skuteczności
Treść	■ aktualne wyzwania edukacyjne i potrzeby uczniów ■ kompetencje specjalistyczne i miękkie ■ praktyki oparte na dowodach ■ obszary deficytowe: diagnoza, współpraca z rodziną, zarządzanie zachowaniami, klimat klasy
Metoda	■ odejście od modeli transmisyjnych ■ aktywne uczenie się, refleksja, współpraca ■ mentoring, tutoring, wspólnoty praktyków, <i>Lesson Study</i> ■ cykl doświadczenia Kolba
Kontekst	■ elastyczne formy kształcenia (e-learning, <i>blended learning</i>) ■ osadzenie w praktyce szkolnej ■ wspólnoty praktyków (PLC) ■ uczenie się zespołowe i sytuowane
Cel	■ motywacja autonomiczna (autonomia, kompetencja, relacyjność) ■ uczenie się przez całe życie ■ certyfikaty i mikropoświadczenia jako walidacja kompetencji ■ integracja rozwoju osobistego i zawodowego

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Papuda-Dolińska, B., Błaszczak, A., Kucharczyk, I., Wiejak, K. (2025). *Włączające strategie edukacyjne. Katalog praktyk edukacyjno-specjalistycznych w pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Kluczowym założeniem projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” było wzmocnienie roli nauczycieli specjalistów jako lokalnych moderatorów zmiany edukacyjnej – nie tylko

odbiorców treści szkoleniowych, lecz także aktywnych uczestników i współtwórców procesów wdrożeniowych w szkołach i przedszkolach. Model zakładał cykliczność i sekwencyjność szkoleń, powiązanie ich z praktyką zawodową uczestników oraz stałe wsparcie merytoryczne i mentorskie. Uczestnicy otrzymywali zarówno wiedzę teoretyczną, jak i konkretne narzędzia do prowadzenia działań wdrożeniowych w swoich placówkach, co miało na celu zmniejszenie dystansu między treścią szkolenia a codzienną praktyką pedagogiczną. W fazie koncepcyjnej poszukiwano cech skutecznych modeli szkoleń dla nauczycieli, które pozwoliłyby uniknąć wad spotykanych przy modelach kaskadowych (Hayes, 2000). Za kluczowy czynnik umożliwiający realną zmianę w praktyce szkół i przedszkoli uznano potrzebę wzmocnienia umiejętności nauczycieli, a nie tylko wiedzy, co wymagało precyzyjnego zaprojektowania etapu działaniowego.

Na tych podstawach została zbudowana koncepcja modelu cyrkularnego, opartego na idei „uczenia się w działaniu” (*learning by doing*), w którym kluczowym komponentem jest element wdrożeniowy – bezpośrednia realizacja działań w praktyce szkolnej (tj. interwencja) po uprzednich fazach przygotowujących do działania: samokształceniu w formie e-learningu oraz warsztatach z ekspertami. W przeciwieństwie do modeli liniowych czy kaskadowych model ten zakłada cykliczne przeplatanie się fazy zdobywania wiedzy, refleksji, zastosowania oraz ewaluacji, co umożliwia stopniowe, ale konsekwentne przekształcanie praktyki zawodowej uczestników. Proces szkoleniowy nie kończy się na przekazie treści, lecz jest ściśle zintegrowany z codziennymi działaniami podejmowanymi przez nauczycieli specjalistów w ich środowiskach pracy, dzięki czemu uczenie się zyskuje charakter zakorzeniony w realnych doświadczeniach zawodowych.

RYSUNEK 1. Model szkoleń w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”

Źródło: opracowanie własne.

W efekcie powstał model, który nie tylko umożliwia adaptację treści szkoleniowych do lokalnych warunków i potrzeb, lecz także wzmacnia sprawstwo uczestników, budując ich kompetencje refleksyjno-analityczne oraz zdolność do wdrażania i upowszechniania dobrych praktyk w kontekście inkluzyjnego środowiska edukacyjnego.

Przyjęty model szkoleń odzwierciedla zatem pełny cykl uczenia się Kolba, w którym proces dydaktyczny ma charakter dynamiczny, refleksyjny i partycypacyjny. Uczestnicy nie tylko zdobywają wiedzę i umiejętności, lecz także aktywnie współtworzą bazę sprawdzonych rozwiązań, które wzbogacają zasoby projektu i mogą stanowić fundament dalszego rozwoju praktyki edukacji włączającej.

1.4. Charakterystyka szkoleń nauczycieli specjalistów w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”

Tematyka programów szkoleniowych została dobrana tak, aby wspierać specjalistów w skutecznym reagowaniu na zróżnicowane potrzeby uczniów oraz w rozwijaniu kompetencji niezbędnych do zapewnienia dostępnej, bezpiecznej i sprzyjającej rozwojowi

edukacji. Treści szkoleń obejmują zarówno rozwój umiejętności diagnostycznych i z zakresu udzielania wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, jak i budowanie systemów pomocy w trakcie zajęć lekcyjnych, a także wspieranie zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży, działania integracyjne wobec uczniów z doświadczeniem migracji oraz kształtowanie pozytywnej atmosfery w środowisku edukacyjnym. Tak kompleksowe podejście umożliwia nauczycielom specjalistom skuteczne pełnienie roli doradców i liderów wsparcia w swoich placówkach, odpowiadając na potrzeby uczniów, ich rodzin oraz całych społeczności szkolnych. Ścieżki tematyczne szkoleń obejmują 5 programów:

- Program 1. Wdrożenie do praktyki szkolnej metod diagnostycznych wspierających pomoc psychologiczno-pedagogiczną.
- Program 2. System wsparcia edukacyjno-specjalistycznego uwzględniający zróżnicowane potrzeby uczniów podczas zajęć lekcyjnych.
- Program 3. Ochrona zdrowia psychicznego, zapobieganie zaburzeniom psychicznym dzieci i młodzieży oraz oddziaływanie edukacyjno-specjalistyczne skierowane do uczniów.
- Program 4. Prowadzenie działań integracyjnych uczniów i ich rodzin z doświadczeniem migracji, w tym uchodźców z Ukrainy.
- Program 5. Budowanie pozytywnego klimatu szkoły/przedszkola.

W ramach 5 programów szkoleniowych wyodrębniono łącznie 25 modułów tematycznych. Każdy z modułów został opracowany według jednolitej struktury, składającej się z następujących elementów: edukacyjny materiał wideo w formie wykładu eksperckiego; zestaw materiałów metodycznych do lektury i pobrania; ćwiczenia praktyczne oraz testy służące sprawdzeniu stopnia przyswojenia wiedzy przez uczestników.

Treści poszczególnych modułów koncentrowały się wokół wybranych strategii realizacji działań diagnostycznych, metodycznych i terapeutycznych, określanych w projekcie mianem interwencji. Wszystkie materiały zostały przygotowane zgodnie z ujednoliconym standardem opisu procedury działania (studium interwencji), zaprojektowanym przez zespół ekspertów merytorycznych projektu.

Zakres merytoryczny interwencji oferowanych w projekcie został określony przez zadania przypisane specjalistom, realizowane w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Są to działania służące wsparciu uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych,

które w projekcie definiujemy jako proces (zob. Papuda-Dolińska i in., 2025): włączający (np. dokonanie oceny funkcjonalnej ucznia przejawiającego trudności edukacyjne, bez diagnozy nozologicznej), ciągły (systematyczna pomoc uczniowi przejawiającemu kryzys psychiczny), kolektywny (nawiązanie współpracy z wychowawcą i nauczycielami przedmiotów klasy w celu wyeliminowania zachowań trudnych, zakłócających pracę dydaktyczną), środowiskowy i proaktywny (uniwersalne zaprojektowanie materiału edukacyjnego dla klasy, w której znajduje się uczeń z trudnościami językowymi).

TABELA 3. Tytuły interwencji opisanych w materiałach szkoleniowych projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich”

Numer interwencji	Tytuł interwencji
1.1	Zastosowanie procedury Szkolnej Oceny Funkcjonalnej do oceny potencjału i trudności uczniów, w tym uczniów z doświadczeniem migracji i zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi lub/i niepełnosprawnością
1.2	Badania przesiewowe zdrowia emocjonalno-społecznego
1.3a	Diagnoza rozwoju poznawczego dzieci z ryzykiem dysleksji i zaburzeniem językowym – dla pedagogów, logopedów i terapeutów pedagogicznych
1.3b	Diagnoza rozwoju poznawczego dzieci z ryzykiem dysleksji i zaburzeniem językowym – dla psychologów
2.1	Wzmacnianie poczucia własnej skuteczności uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi w oparciu o wykorzystanie metody projektów
2.2	Skuteczne sposoby prowadzenia komunikacji jednokierunkowej z rodzicami
2.3	Wykorzystywanie różnorodnych sposobów prezentacji treści – zastosowanie ETR w pracy z uczniami z trudnościami w rozumieniu języka
2.4	Ocenianie w klasie zróżnicowanej sprzyjające nauczaniu i uczeniu się
2.5	Reagowanie na zachowania uczniów zakłócające pracę w czasie lekcji



Numer interwencji	Tytuł interwencji
3.1	Procedura postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów, którzy przejawiają zaburzenia zachowania i adaptacyjne
3.2	Procedura postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów doświadczających silnego lęku
3.3	Procedura postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów, którzy doświadczyli traumy
3.4	Procedura postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów, którzy samookaleczają się
3.5	Procedura postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku samobójstwa ucznia lub podjętej przez niego próby samobójczej
4.1	Metoda preparowania/upraszczania tekstów w toku edukacji uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi
4.2	Metoda międzykulturowego portfolio w nauczaniu języka polskiego jako obcego
4.3	Zwiększenie liczby interakcji między uczniami w czasie lekcji w grupie zróżnicowanej kulturowo
4.4	Zarządzanie klasą zróżnicowaną kulturowo podczas lekcji przedmiotowych
4.5	Umiejętność budowania wrażliwego międzykulturowo sposobu komunikowania się z rodzicem dziecka z doświadczeniem migracji
5.1	Rozwijanie umiejętności Porozumienia bez Przemocy (PBP) w przedszkolu z wykorzystaniem gry planszowej „Żyrafa”
5.2	Rozwijanie zdolności do wychodzenia poza własną perspektywę widzenia siebie i świata
5.3	Współpraca szkoły z organizacją społeczną w zakresie doskonalenia procesów edukacyjnych i wychowawczych
5.4	Wspieranie komunikacji uczniów w sytuacjach trudnych

Źródło: opracowanie własne.



Proces szkoleniowy został zrealizowany w modelu *blended learning*, łączącym zróżnicowane formy kształcenia: naukę zdalną z wykorzystaniem platformy e-learningowej, samodzielną pracę uczestników oraz bezpośredni kontakt z prowadzącymi. Całość przebiegała w ramach 3 wyodrębnionych etapów, z których każdy został zaprojektowany i przeprowadzony z zastosowaniem odrębnej metody dydaktycznej, adekwatnej zarówno do celów kształcenia przypisanych danemu etapowi, jak i do charakteru przekazywanych treści. Takie podejście umożliwiło optymalne dopasowanie formy nauczania do potrzeb uczestników oraz zapewniło wielowymiarowe wsparcie procesu uczenia się, sprzyjające przyswajaniu wiedzy teoretycznej oraz rozwijaniu kompetencji praktycznych.

Przygotowanie do realizowania zadań doradcy ds. dostępności uczenia się (DDU) wiązało się z przestrzeganiem określonych zasad aktywnego uczestnictwa w szkoleniach, szczegółowo określonych w regulaminie udziału w projekcie.

Pierwszy etap szkolenia polegał na samodzielnym zapoznaniu się z materiałami dydaktycznymi udostępnionymi w formie kursu e-learningowego. Uczestnicy mogli rozpocząć naukę w dogodnym dla siebie czasie, uzyskując dostęp do 5 tematycznych programów szkoleniowych za pośrednictwem Zintegrowanej Platformy Edukacyjnej (zpe.gov.pl).

Treści merytoryczne zostały uporządkowane według spójnego, powtarzalnego schematu. Każdy moduł rozpoczynał się od webinaru wprowadzającego, po którym uczestnicy kierowani byli do kolejnych materiałów: tekstów, nagrań i zasobów edukacyjnych, uzupełnionych o ćwiczenia aktywizujące. Etap kończył się testem sprawdzającym, którego pozytywne zaliczenie było warunkiem odblokowania dostępu do kolejnego modułu. Taka struktura sprzyjała systematyzacji wiedzy i stopniowemu wdrażaniu się w tematykę szkolenia.

RYSUNEK 2. Przykładowa ścieżka modułu e-learningowego w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”

Moduł 4. Zachowania autoagresywne wśród dzieci i młodzieży



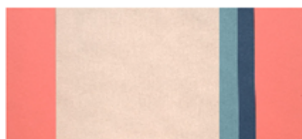
Zachowania autoagresywne wśród dzieci i młodzieży



Studium interwencji. Procedura postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów, którzy samookaleczają się, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej



Scenariusz warsztatów psychoedukacyjnych. Samouszkodzenia



Ćwiczenia



Test

Źródło: materiały szkoleniowe w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”.

W drugim etapie szkoleń, realizowanym w formule synchronicznych spotkań online, nauczyciele specjaliści mieli możliwość aktywnego zaangażowania się w proces uczenia się poprzez dyskusję, analizę przypadków oraz wymianę doświadczeń dotyczących kluczowych zagadnień związanych z wdrażaniem poszczególnych interwencji. Uczestników podzielono na 45 grup roboczych, w ramach których zorganizowano łącznie 1080 warsztatów z udziałem ekspertów prowadzących. Spotkania te odbywały się w formule zdalnej w czasie rzeczywistym, przy zachowaniu interaktywnego charakteru i w bezpośrednim kontakcie z prowadzącym, co sprzyjało tworzeniu przestrzeni do dyskusji i pogłębionego zrozumienia proponowanej strategii.

Tematyka warsztatów była ściśle powiązana z treścią interwencji omówionych w poprzednim etapie i stanowiła przygotowanie do kolejnej fazy – działań praktycznych realizowanych bezpośrednio w środowisku szkolnym uczestników. Etap ten pełnił zatem funkcję pomostową, umożliwiając uczestnikom nie tylko pogłębienie



wiedzy, lecz także aktywne współtworzenie rozwiązań, które miały być następnie testowane i wdrażane w praktyce.

Etap trzeci miał charakter praktyczny i polegał na wdrożeniu w praktykę zawodową specjalisty w szkole lub przedszkolu, w którym pracuje, 3 wybranych interwencji spośród zestawu 23 zaproponowanych (zob. tabela 3). W treściach przekazywanych uczestnikom termin „interwencja” zdefiniowaliśmy jako działanie podejmowane w odpowiedzi na trudności wynikające ze zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów, mające na celu ich wsparcie w procesie uczenia się, poprawę funkcjonowania psychospołecznego lub rozwój określonych umiejętności. W praktyce szkolnej interwencja mogła przyjmować różne formy: od działań bezpośrednio skierowanych do uczniów (np. praca metodą projektu, wdrażanie kontraktów klasowych), przez wsparcie nauczycieli (np. szkolenia, konsultacje), aż po działania systemowe na poziomie całej szkoły (np. wprowadzenie procedur postępowania w sytuacji kryzysu zdrowia psychicznego, zmiany organizacyjne).

Interwencja, w założeniach projektu, miała stanowić próbę rozwiązania problemu realnie istniejącego w pracy zawodowej specjalisty, takiego jak np. trudne zachowania ucznia na lekcji, kryzys psychiczny, konflikty w grupie uczniów itp., ale motywacje stanowiące podstawę wyboru interwencji były różne. Wybór był poprzedzony analizą potrzeb przedszkola/szkoły, w tym problemów wymagających rozwiązania i/lub obszarów wymagających wzmocnienia, aby nauka w szkole była dostępna dla każdego ucznia. Jednym z czynników decydujących o wyborze interwencji była zgodność zakresu z zadaniami najczęściej realizowanymi w miejscu pracy przez specjalistów reprezentujących poszczególne grupy zawodowe. Uczestnicy projektu wybierali też działania, które dawały im możliwość zdobycia nowych umiejętności i kompetencji, a więc wykraczające poza rutynowe czynności.

Interwencje zaproponowane w projekcie to kompleksowe działania, najczęściej angażujące zespół specjalistów i nauczycieli, o różnym czasie trwania (od 2 tygodni do 6 miesięcy). Ich przeprowadzenie oraz ocena skuteczności wymagały starannego przygotowania i zaplanowania kolejnych kroków. Pomocnym narzędziem, z którego mogli skorzystać specjaliści, była lista kontrolna „Moja Indywidualna Mapa Planowania Interwencji”, uwzględniająca etapy realizacji interwencji – począwszy od jej wyboru, poprzez planowanie i realizację, aż do przeprowadzenia ewaluacji i przygotowania raportu.

Moja Indywidualna Mapa Planowania Interwencji

0. Jak wybrać interwencję?

- Identyfikacja interwencji odpowiednich do etapu edukacyjnego, na którym pracuję.
- Identyfikacja potrzeb szkoły, w której pracuję, aby nauka w niej była dostępna dla każdego ucznia:
 - Jakie problemy występują w moim miejscu pracy?
 - Jakie problemy wymagają rozwiązania?
 - Jakie działania/zachowania wymagają wzmocnienia?
- Która interwencja jest bliska mojej codziennej aktywności zawodowej?
- Jakiego działania chcę się nauczyć?

1. Cel interwencji

- Opis problemu: Jaki problem próbuję rozwiązać? Dlaczego jest istotny?
- Cel główny: Co chcę osiągnąć? Jakie zmiany planuję wprowadzić?
- Cele szczegółowe: Jakie konkretne, mierzalne cele muszę zrealizować, aby osiągnąć cel główny?

2. Analiza kontekstu i zasobów

- Grupy docelowe: Kto jest głównym odbiorcą mojej interwencji? Jakie są potrzeby i oczekiwania tej grupy?
- Zasoby: Z kim mogę współpracować, aby zwiększyć skuteczność interwencji (np. współpracownicy, dyrekcja, eksperci)? Jakie materiały/narzędzia mogą wspomóc moje działania?
- Ograniczenia i ryzyka: Jakie potencjalne przeszkody mogą utrudnić realizację? Jak jest prawdopodobieństwo wystąpienia ryzyk i jak mogę im przeciwdziałać?

3. Harmonogram działań

Sporządzenie szczegółowego harmonogramu działań, który pozwoli na dokładne zarządzanie terminami i na kontrolę przebiegu interwencji.

4. Monitorowanie i ocena

- Wskaźniki sukcesu: Jakie wskaźniki pozwolą mi ocenić, czy realizacja interwencji przebiega zgodnie z planem (np. liczba osób zaangażowanych, poziom osiągnięcia wyznaczonych celów)?
- Metody monitorowania: Jak będę zbierać dane i śledzić postępy? Jakie narzędzia i techniki mogą pomóc mi w monitorowaniu realizacji?
- Ocena końcowa: W jaki sposób sprawdzę efektywność interwencji po jej zakończeniu?

5. Ewaluacja i wnioski końcowe

- Analiza osiągniętych rezultatów: Czy cele zostały osiągnięte? Co wpłynęło na sukces lub brak pełnej realizacji zamierzeń?
- Rekomendacje na przyszłość: Jakie są wnioski i rekomendacje dotyczące przyszłych interwencji? Jakie zmiany warto wprowadzić, aby ulepszyć podobne działania w przyszłości?
- Refleksja osobista: Czego się nauczył/nauczyłam? Jakie nowe umiejętności i doświadczenia zdobyłem/zdobyłam dzięki realizacji tej interwencji?

Źródło: opracowanie własne.

Opracowanie raportu z realizacji interwencji

Podążając za kolejnymi krokami działania opisanymi w studium interwencji, specjalista – w zależności od typu interwencji (np. szkoleniowa lub stanowiąca bezpośrednie wsparcie dla ucznia) – mógł zorganizować cykl szkoleń dla rad pedagogicznych, nawiązać współpracę z wychowawcą klasy, w której problem występuje, lub podjąć ją z nauczycielem przedmiotu. W ten sposób wsparciem konsultacyjno-mentoringowym obejmował pozostałych pracowników szkoły. Formy uczenia się, które zaplanowano na tym etapie, uwzględniały: superwizję, doradztwo i konsultacje w miejscu pracy, symulacje metod, mentoring, kooperatywne uczenie się w ramach zespołowego rozwiązywania problemów. Taka formuła uczenia się pozwala w sposób efektywny zrealizować zakładane efekty, ponieważ zapewnia możliwość bezpośredniej implementacji nowej wiedzy do rozwiązywania aktualnych wyzwań w miejscu pracy. Specjalista mógł również pracować indywidualnie z dzieckiem, np. prowadząc pogłębioną diagnozę funkcji poznawczych czy też usprawniając swoją komunikację z rodzicem ucznia. Oczywiście cały ten proces charakteryzuje refleksja w działaniu – uczestnik analizuje kolejne kroki, dostosowuje strategię do indywidualnego kontekstu sytuacji w swojej szkole/przedszkolu, zatrzymuje się lub nawet robi krok wstecz, aby nadać działaniu właściwy kierunek, tak by faktycznie rozwiązać problem. W takich momentach uczestnicy mogli skorzystać z oferty indywidualnego doradztwa merytorycznego ekspertów, m.in. autorów interwencji.

Refleksja nad działaniem, podejmowana po zakończeniu realizacji interwencji edukacyjnej, stanowiła końcowy i niezwykle istotny etap uczestnictwa w projekcie. Każdy uczestnik posiadał indywidualne konto w aplikacji, opracowanej specjalnie na potrzeby monitorowania i dokumentowania działań projektowych. W aplikacji tej wypełniano szczegółowo ustrukturyzowany raport z przeprowadzonej interwencji. Jego konstrukcja

sprzyjała autorefleksji – uczestnik był skłaniany do przemyśleń na temat tego, co w interwencji zadziało, jakie trudności się pojawiły, jak reagowali uczniowie oraz ich otoczenie, a także czy działanie można uznać za skuteczne. Ten refleksyjny komponent miał istotne walory edukacyjne – nie tylko umożliwiał analizę efektów, lecz także pozwalał na pogłębione zrozumienie całego procesu. Stanowił tym samym punkt wyjścia do abstrakcyjnej konceptualizacji, czyli etapu, w którym uczestnik mógł odnieść swoje obserwacje do wcześniej zdobytej wiedzy oraz doświadczeń, formułując ogólne wnioski i zasady pomocne w przyszłej pracy. Tak ugruntowana i przemyślana wiedza stawała się podstawą do aktywnego eksperymentowania – wdrażania zmian w praktyce zawodowej, planowania kolejnych działań oraz dzielenia się refleksją i doświadczeniem z innymi nauczycielami czy specjalistami, również poza ramami formalnego szkolenia.

Wdrożenie praktyczne interwencji wymagało każdorazowo adaptacji procedury do indywidualnego kontekstu szkoły/przedszkola: specyfiki problemu ucznia, rodzica, nauczyciela; stylu pracy nauczycieli; indywidualnej charakterystyki klasy/szkoły. Interwencja, mimo że posiada usystematyzowaną strukturę (składa się z opisu problemu, na który odpowiada, celów, podstaw naukowych, strategii, przewidywanego czasu trwania, ewaluacji skuteczności, szacowanych zagrożeń i ryzyk), jest traktowana jako pewien model czy też stan postulowany, którego założenia są weryfikowane w zderzeniu z praktyką – unikalnym kontekstem danego środowiska szkolnego/przedszkolnego. Wypowiedzi nauczycieli po zakończeniu działania pozwoliły zbudować pełniejsze tło sytuacyjno-problemowe dla każdej ze strategii, co zostało zaprezentowane w innej publikacji powstałej w projekcie – *Włączające strategie edukacyjne. Katalog praktyk edukacyjno-specjalistycznych w pracy z uczniami o różnicowanych potrzebach* (Papuda-Dolińska i in., 2025).

Złożony i rozłożony w czasie proces szkoleniowy, a także jego modułowa konstrukcja – umożliwiająca każdemu uczestnikowi realizację spersonalizowanej ścieżki rozwoju poprzez dobór interwencji odpowiadających indywidualnym potrzebom zawodowym – wymagały zastosowania elastycznej formuły potwierdzania nabytych kompetencji. W projekcie odstąpiono od tradycyjnych certyfikatów na rzecz mikropoświadczeń cyfrowych w standardzie Open Badges, udostępnianych za pośrednictwem aplikacji odznaka.ibe.edu.pl.

Zgodnie z zaleceniami Rady Unii Europejskiej mikropoświadczenia definiowane są jako opis osiągniętych efektów uczenia się wynikających z krótkiej, ograniczonej czasowo aktywności edukacyjnej, ocenianej na podstawie przejrzystych i jednoznacznie określonych kryteriów (Komisja Europejska, 2021). Implementacja mikropoświadczeń w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich” umożliwiała uczestnikom konstruowanie własnych, elastycznych

ścieżek rozwoju zawodowego, co w zamyśle miało zwiększać ich motywację do kontynuowania procesu szkoleniowego i przechodzenia do kolejnych etapów kształcenia.

Istotnym aspektem zastosowania mikropoświadczeń była możliwość profesjonalnej walidacji umiejętności wykraczających poza formalną specjalizację zawodową uczestników. Otrzymywanie odznak za konkretne kompetencje stanowiło praktyczne potwierdzenie posiadanej wiedzy, niezależnie od jej zgodności z tradycyjnie definiowanym zakresem zadań czy kwalifikacji (np. pedagog czy logopeda, który ukończył program e-learningowy „Ochrona zdrowia psychicznego, zapobieganie zaburzeniom psychicznym dzieci i młodzieży oraz oddziaływanie edukacyjno-specjalistyczne skierowane do uczniów”).

Mechanizm przyznawania odznak w projekcie był ściśle powiązany z realizacją określonych kryteriów. Na przykład pełne ukończenie 5 programów e-learningowych umożliwiało uzyskanie odznaki „e-learning”, natomiast finalna odznaka „Jestem DDU” była przyznawana wyłącznie uczestnikom, którzy zrealizowali pełną ścieżkę szkoleniową (e-learning, warsztaty) oraz wdrożyli w praktyce co najmniej 3 interwencje. Cyfrowe odznaki, stanowiące widoczne i natychmiastowe potwierdzenie postępów, pełniły również funkcję motywacyjną – dzieliły rozbudowany proces doskonalenia zawodowego na mniejsze, osiągalne kamienie milowe, redukując jednocześnie poczucie odległości do finalnego potwierdzenia kwalifikacji.

1.5. Profil kompetencyjny doradcy ds. dostępności uczenia się

Dostępność edukacyjna oznacza zapewnienie wszystkim uczniom pełnych warunków do uczenia się oraz równych szans w zakresie rozwijania własnego potencjału. Warunek ten bywa naruszony, gdy system edukacyjny reaguje w sposób ujednolicony i sztywny na zróżnicowane potrzeby rozwojowe, kulturowe i społeczne uczniów, nie respektując indywidualnych różnic. W każdej klasie jest grupa uczniów, w odniesieniu do których standardowe sposoby nauczania nie tylko nie wspierają procesu uczenia się, ale wręcz generują bariery, które skutkują ograniczeniem realizacji celów edukacyjnych oraz zmniejszeniem szans na pełny rozwój ich potencjału (Carvalho i in., 2024; Webb i Michalopoulou, 2021).

W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera rola nauczycieli specjalistów, których zadaniem jest identyfikacja rozbieżności między zasobami szkoły a potrzebami uczniów oraz wdrażanie działań kompensacyjnych i wspierających. Może to obejmować zarówno czynności diagnostyczne i terapeutyczne, jak i udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom, rodzicom i nauczycielom, dokonywanie wielospecjalistycznej

oceny funkcjonowania czy prowadzenie działań profilaktycznych. Realizacja tych zadań w izolacji, bez integracji z procesami dydaktycznymi i wychowawczymi, nie przynosi jednak oczekiwanych efektów, stąd coraz większe uznanie zyskują podejścia systemowe określane mianem *whole-school approach* (Anderson i in., 2007; Moliner i Fabregat, 2021).

W projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich” akcentowano konieczność łączenia tradycyjnych zadań specjalistów (diagnoza, interwencje indywidualne) z nowymi kompetencjami, obejmującymi współpracę interdyscyplinarną, koordynację działań, przywództwo i rzecznictwo na rzecz dostępności. W tym ujęciu DDU jawi się jako lider, inicjator i koordynator działań projakościowych, wspierający szkołę w budowaniu środowiska sprzyjającego edukacji włączającej. Funkcja ta wykazuje analogie do ról obecnych w systemach europejskich, takich jak SENCO (Special Educational Needs Coordinator) w Wielkiej Brytanii (Department for Education and Employment, 1994; Esposito i Carroll, 2019), odpowiedzialny za organizację wsparcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym diagnozowanie potrzeb, tworzenie indywidualnych planów wsparcia, współpracę z rodzicami i nauczycielami czy monitorowanie skuteczności podejmowanych działań (por. Gajdzica, 2022; Gajdzica i Widawska, 2024).

W projekcie działania nauczycieli specjalistów koncentrowały się wokół strategii diagnostycznych, terapeutycznych i proceduralnych, realizowanych w naturalnym środowisku szkoły lub przedszkola. Można je ująć w dwie kategorie: strategie reaktywne, ukierunkowane na rozwiązywanie kryzysów (np. interwencje zespołowe wobec trudności w zachowaniu ucznia), oraz strategie proaktywne, sprzyjające budowaniu kultury włączającej i zapobieganiu kryzysom (np. szkolenia dla nauczycieli w zakresie oceniania w klasach zróżnicowanych).

Przyjęte podejście, zgodne z koncepcjami edukacji inkluzyjnej, zakładało wsparcie o charakterze ciągłym, kolektywnym i środowiskowym, co umożliwiało realny wpływ na poprawę funkcjonowania uczniów. Podkreślano, że każdy nauczyciel specjalista – niezależnie od specjalizacji – posiada potencjał do inicjowania współpracy z innymi członkami rady pedagogicznej poprzez doradztwo, mentoring czy konsultacje, co wzmacnia jakość pracy szkoły i jej inkluzyjny charakter.

Przygotowanie specjalistów do pełnienia funkcji DDU obejmowało rozwój wiedzy, umiejętności i postaw, przy czym szczegółowe kryteria zostały określone w ramach szkoleń oraz potwierdzono je certyfikatami i cyfrowymi mikropoświadczeniami.

TABELA 4. Profil kompetencyjny DDU

Wiedza	Umiejętności	Postawy
■ zna procedury i metody diagnostyczne wspierające pomoc psychologiczno-pedagogiczną ■ zna rozwiązania metodyczne sprzyjające uczestnictwu uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych w życiu szkoły ■ zna procedury reagowania na kryzys psychiczny wśród uczniów ■ zna sposoby dostosowywania metod pracy do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia ■ ma wiedzę na temat wpływu czynników kulturowych na edukację	■ potrafi rozpoznać indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów lub wychowanków w celu określenia ich mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień oraz przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu ■ potrafi zidentyfikować bariery i ograniczenia utrudniające funkcjonowanie ucznia i jego uczestnictwo w życiu szkoły/przedszkola ■ potrafi określać niezbędne do nauki warunki, sprzęt specjalistyczny i środki dydaktyczne, w tym wykorzystujące technologie informacyjno-komunikacyjne, odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne ucznia ■ potrafi zaplanować proces diagnozy i wsparcia uczniów oraz proces dydaktyczny w sposób wrażliwy kulturowo	■ jest gotowy wspierać nauczycieli przedmiotowych w doborze metod, form kształcenia i środków dydaktycznych do zróżnicowanych potrzeb uczniów lub wychowanków ■ wykazuje inicjatywę w zakresie udzielania wsparcia mentoringowego i konsultacyjnego nauczycielom przedmiotowym, organizując np. szkolenia, superwizje, doradztwo w miejscu pracy ■ wykazuje gotowość do podejmowania działań na rzecz równego dostępu do edukacji ■ wykazuje szacunek dla odmienności i różnorodności kulturowej, językowej, emocjonalnej czy intelektualnej uczniów ■ promuje postawy włączające w całą społeczność szkolnej ■ ma poczucie sprawczości w realizacji praktyk włączających

Źródło: Papuda-Dolińska i in. (2025).



1.6. Prezentacja przekrojowa wybranej ścieżki przygotowującej do realizacji interwencji – na przykładzie interwencji „Reagowanie na zachowania zakłócające pracę w czasie lekcji”

Konieczność ukończenia pełnego programu szkoleń e-learningowych wynikała z założenia, że już na etapie podstawowym uczestnicy powinni uzyskać całościowy ogłęd możliwych do realizacji interwencji oraz dokonać autodiagnozy własnych potrzeb i kompetencji. Poza tym profil kompetencyjny DDU zakładał, że – oprócz realizowania zadań specjalistycznych przypisanych do poszczególnych specjalizacji – nauczyciel specjalista będzie wykonywał działania o wyższym poziomie uniwersalności, tj. działał profilaktycznie, angażował się w proces dydaktyczny we współpracy z nauczycielami oraz projektował strategie wzmacniające zasoby szkoły *sensu largo*, zamiast koncentrować się wyłącznie na rozwijaniu własnej wiedzy logopedycznej czy psychologicznej. Uszczegółowienie nabytych kompetencji i dopasowanie ich do praktyki odbywało się na etapie interwencji – uczestnik wybierał spośród trzech dostępnych wariantów ten, który najlepiej odpowiadał jego potrzebom.

W tej sekcji przedstawiamy pełną ścieżkę aktywności szkoleniowych od etapu samokształcenia do refleksji nad działaniem, zakładając, że specjalista zdecydował się zrealizować interwencję „Reagowanie na zachowania uczniów zakłócające pracę w czasie lekcji”. Interwencja ta była wybierana przez uczestników najczęściej (375 razy) i przyniosła największy wskaźnik skuteczności (3130 nauczycieli objętych wsparciem oraz 15 477 uczniów).

E-LEARNING

Wprowadzenie teoretyczne do tej strategii zostało przedstawione specjalistom na etapie samokształcenia w formule e-learningu. Moduł poświęcony tej interwencji miał strukturę analogiczną do pozostałych modułów i obejmował m.in. film edukacyjny, studium interwencji, materiały merytoryczne, ćwiczenia oraz test weryfikujący wiedzę uczestników.

RYSUNEK 3. Struktura modułu e-learningowego przygotowującego do realizacji interwencji „Reagowanie na zachowania uczniów zakłócające pracę w czasie lekcji”

Moduł 5. Metody zarządzania klasą uwzględniające zróżnicowane potrzeby uczniów

Metody zarządzania klasą uwzględniające zróżnicowane potrzeby uczniów

Studium interwencji. Reagowanie na zachowania uczniów

„Sprawiedliwie nie znaczy po równo”

Przykłady interwencji w pracy z uczniem niepolskojęzycznym

Przewodnik. Metody zarządzania klasą uwzględniające zróżnicowane potrzeby uczniów. PDF, 0,50MB [Pobierz plik](#)

Załącznik: Kwestionariusz "Reakcje nauczyciela" DOCX, 0,16MB [Pobierz plik](#)

Ćwiczenia

Test

☒ WYMAGANE ZALICZENIE

PRÓG ZALICZENIA ETAPU 0 % 0 %

Źródło: materiały szkoleniowe dla uczestników projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” zamieszczone na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej (ZPE).

Etap samokształcenia w zakresie modułu rozpoczął film edukacyjny, który przedstawia rozmowę ekspertek – Magdaleny Jurewicz i Grażyny Sekulskiej-Gładysz – o skutecznych metodach zarządzania klasą w zróżnicowanym środowisku uczniów. Ekspertki omówiły typowe trudności nauczycieli: problemy z utrzymaniem dyscypliny, różnice w potrzebach uczniów, znużenie czy brak zaangażowania.



Podkreśliły, że uczniów można i należy uczyć zachowania, tak samo jak wiedzy, poprzez jasne oczekiwania, konsekwencję, pozytywne wzmocnienia i wspólne ustalenie rytuałów klasowych (np. sposobu rozpoczęcia lekcji). Zwróciły też uwagę, że skuteczne planowanie lekcji, różnorodność metod i spokojne, przemyślane reakcje na trudne zachowania pomagają utrzymać porządek i wspierają proces uczenia się wszystkich uczniów.

Kolejnym materiałem w module, szczególnie istotnym z punktu widzenia planowania dalszych etapów realizacji strategii, jest **studium interwencji** (Jurewicz i in., 2023). Jest to materiał o powtarzalnej, stałej strukturze, zamieszczany w każdym module, zbudowany wokół idei określonej strategii interwencyjnej (do wdrożenia jako szkolenie dla kadry szkolnej lub w bezpośredniej pracy z uczniami czy rodzicami). Studium zawiera szczegółowy opis schematu wdrażania interwencji, umożliwiając nauczycielom jej praktyczne zastosowanie (zob. załącznik).

Dokument ten otwiera **część identyfikacyjną**, w której określono kluczowe parametry interwencji: jej poziom (tu: skierowanie działań do nauczycieli pracujących z grupą), etap edukacyjny (tu: szkoła podstawowa, klasy 4–8), kategorię interwencji (tu: metoda pracy z grupą) oraz opis problemu (tu: trudności w utrzymaniu porządku i skupienia podczas lekcji, zakłócenia wynikające z nieadekwatnych zachowań uczniów). Ten fragment pełni funkcję diagnostyczną – pozwala czytelnikowi szybko zorientować się w kontekście, dla którego interwencja została opracowana.

Kolejna sekcja zawiera **cele interwencji**, które precyzyjnie wskazują, jakie zmiany ma ona wywołać. W tym przypadku są to: rozwijanie kompetencji nauczycieli w zakresie rozumienia przyczyn różnych zachowań uczniów, doskonalenie umiejętności reagowania w sposób wspierający proces uczenia się, a także wprowadzanie spójnych, przewidywalnych zasad funkcjonowania w klasie. Cele mają charakter rozwojowy – podkreślają zmianę w sposobie myślenia i działania nauczyciela, a nie jedynie eliminowanie problemu.

W **ogólnym opisie interwencji** przedstawiono jej główną ideę oraz logiczny przebieg. Autorki wskazują, że skuteczne reagowanie na zachowania trudne wymaga wcześniejszego przygotowania środowiska klasy, ustalenia wspólnych reguł oraz refleksji nauczyciela nad własnym stylem reagowania. Co istotne, działania mają charakter procesualny – obejmują diagnozę sytuacji, wspólne planowanie, modelowanie nowych sposobów pracy oraz monitorowanie efektów. Dzięki temu część ta dostarcza



nauczycielowi specjaliście całościowego obrazu – pokazuje nie tylko **co** robić, ale także **dlaczego** i **w jakiej kolejności**.

W dalszej części znajdują się **podstawy naukowe interwencji**, które stanowią jej teoretyczne uzasadnienie. Autorki odwołują się m.in. do koncepcji Bernsteina (2018) dotyczącej kontroli symbolicznej w klasie, teorii różnicowania nauczania Tomlinson (2001), a także do prac Pyżalskiego (2020, 2022) w obszarze relacji nauczyciel–uczeń i profilaktyki zachowań ryzykownych. Ta sekcja wzmacnia wiarygodność interwencji i pozwala nauczycielowi zrozumieć, że proponowane działania mają oparcie w badaniach naukowych i nie są jedynie zestawem intuicyjnych wskazówek.

Centralną częścią dokumentu jest **strategia działania**, opisana w formie kolejnych kroków. W omawianym przykładzie wyróżniono pięć etapów:

- 1. Nawiązanie współpracy** między specjalistą a nauczycielem przedmiotu – obejmuje rozmowę o trudnościach, oczekiwaniach i wcześniejszych doświadczeniach.
- 2. Modelowanie działań** – specjalista prowadzi lekcję lub jej fragment, demonstrując adekwatne sposoby reagowania na zachowania uczniów.
- 3. Warsztat z nauczycielami** – wspólna analiza obserwowanych sytuacji, omówienie skutecznych strategii i refleksja nad postawami dorosłych.
- 4. Wdrożenie nowych metod** – nauczyciel, przy wsparciu specjalisty, wykorzystuje poznane strategie reagowania w pracy z klasą. W ramach opisywanej interwencji zaproponowano wprowadzenie następujących rytuałów:
 - **Rozmowy w parach** – technika polegająca na naprzemiennej wymianie zdań między dwiema osobami zgodnie z ustalonymi krokami. Obejmuje nawiązanie kontaktu wzrokowego, aktywne słuchanie oraz zwrócenie uwagi na rozmówcę i nauczyciela po zakończeniu rozmowy.
 - **Przygotowanie do lekcji** – technika polegająca na ustaleniu oraz wizualnym przypomnieniu uczniom kolejnych kroków, które należy wykonać po wejściu do klasy. Celem jest usprawnienie organizacji i przygotowanie do zajęć.
 - **Uzyskiwanie uwagi uczniów i uczennic** – technika „ręka w górze, cisza w chórze” polega na podniesieniu ręki przez nauczyciela, co stanowi sygnał do przerywania rozmów i skupienia uwagi. Metoda ta sprzyja cichemu i efektywnemu zarządzaniu pracą grupową.



5. Podsumowanie i refleksja – analiza zmian, trudności i wniosków do dalszej pracy.

Ta sekwencyjna forma opisu czyni interwencję łatwą do zastosowania w praktyce. Każdy etap zawiera wskazówki dotyczące sposobu realizacji i możliwych wariantów działania.

W dalszej części autorki określają **czas trwania interwencji** – od minimum 3 miesięcy do pełnego semestru, co pozwala uwzględnić zarówno dynamikę relacji klasowych, jak i potrzebę utrwalenia nowych sposobów reagowania.

Osobny fragment poświęcono **monitorowaniu i ewaluacji skuteczności**. Zaproponowano tu różne sposoby oceny rezultatów: od prostych list kontrolnych po obserwację zajęć, wywiady z nauczycielami i uczniami oraz autoewaluację pedagoga. Dzięki temu nauczyciel otrzymuje narzędzia do refleksji nad tym, co działa, a co wymaga dalszej pracy.

Dokument zawiera również część zatytułowaną „**Ryzyka w realizacji interwencji**”, w której omówiono potencjalne trudności, takie jak utrwalone nawyki reakcji nauczycieli czy pokusa powrotu do skutecznych, lecz niepożądanych metod dyscyplinujących. Zwrócenie uwagi na te czynniki ma charakter prewencyjny – pozwala lepiej przygotować się do wdrożenia interwencji w realnych warunkach szkolnych.

Całość zamyka **bibliografia**, obejmująca zarówno źródła naukowe, jak i publikacje praktyczne, co stanowi cenne zaplecze dla nauczycieli chcących pogłębić wiedzę i lepiej zrozumieć teoretyczne podstawy proponowanych działań.

W takiej konstrukcji studium interwencji pełni podwójną funkcję. Z jednej strony jest materiałem **metodycznym i instruktażowym**, ułatwiającym realizację działań w szkole, z drugiej zaś **narzędziem upowszechniania wiedzy naukowej** wśród praktyków.

W module e-learningowym uczestnik mógł także korzystać z materiałów dodatkowych, ułatwiających zrozumienie istoty interwencji i wspierających jej realizację. W omawianym przykładzie dodatkowy materiał o tym charakterze nosi tytuł „Metody zarządzania klasą uwzględniające zróżnicowane potrzeby uczniów”. Jest to rozbudowany przewodnik dla nauczycieli i specjalistów, który łączy wiedzę teoretyczną z praktycznymi strategiami pracy wychowawczej i dydaktycznej w klasie zróżnicowanej pod względem potrzeb edukacyjnych. W pierwszej części autorzy przedstawiają **naukowe podstawy zarządzania klasą**, wyjaśniając, że skuteczne reagowanie na zachowania trudne jest nierozdzielnie związane z jakością dydaktyki i doбором metod nauczania. Pokazują, że źródłem wielu trudności nie są wyłącznie uczniowie, lecz także niewłaściwe tempo nauczania lub struktura lekcji.



W rozwinięciu publikacja zawiera praktyczny moduł instruktażowy – nauczyciel znajdzie tu szczegółowe opisy strategii, które można bezpośrednio wdrożyć w pracy z klasą, jak np. planowanie i wprowadzanie klasowych rytuałów (m.in. przygotowanie do lekcji, rozmowa w parach, „ręka w górze, cisza w chórze”), uczenie zachowań krok po kroku z wykorzystaniem zasad „rusztowania” Brunera, działania regulujące zachowanie – od kontaktu wzrokowego po cichą rozmowę z uczniem. W końcowej części opracowania podkreślono, że skuteczna interwencja wychowawcza musi się odbywać w atmosferze szacunku, a jej celem jest powrót ucznia do procesu uczenia się, nie zaś kara.

Pozostałe materiały umieszczone na platformie w tym module mają na celu wspieranie specjalisty w realizacji działania opisanego w studium interwencji. W przypadku tej konkretnej interwencji znajdują się tam materiały pomocnicze, które ułatwiają przygotowanie, przeprowadzenie oraz ewaluację zajęć, m.in. propozycje ćwiczeń, karty pracy, narzędzia do obserwacji i refleksji oraz dodatkowe materiały dydaktyczne dla nauczycieli i uczniów, np. materiał „Sprawiedliwie nie znaczy po równo”. Dokument ten wyjaśnia, dlaczego „sprawiedliwe traktowanie” nie oznacza identycznego podejścia do wszystkich, podkreślając znaczenie indywidualizacji i adekwatnego wsparcia. W dalszej części materiał przedstawia uzasadnienie psychologiczno-pedagogiczne, opisując rozwój rozumienia sprawiedliwości, empatii i zdolności przyjmowania cudzej perspektywy. Ten fragment ma na celu pogłębienie świadomości nauczyciela i przygotowanie go do pracy z uczniami nad pojęciem sprawiedliwości. Najbardziej użyteczną częścią dla praktyka jest rozbudowany zestaw wskazówek metodycznych i gotowych scenariuszy ćwiczeń (m.in. „Płatki śniegu”, „Skalowanie sprawiedliwości”, analiza filmów i dyskusji w parach). Ćwiczenia te pozwalają nauczycielowi przeprowadzić zajęcia rozwijające empatię moralną, zdolność do przyjmowania perspektywy innych i rozumienia różnicowania potrzeb w klasie. Materiał kończy się podsumowaniem i odniesieniem do koncepcji uniwersalnego projektowania dla uczenia się (UDL – *universal design for learning*), które pokazuje, jak stosować zasadę sprawiedliwości rozumianej jako dostępność i różnorodność metod pracy.

Kolejny materiał na platformie e-learningowej w omawianym module, z którym zapoznaje się uczestnik, to „Przykłady interwencji w pracy z uczniem niepolskojęzycznym”. Jest to praktyczny przewodnik wspierający nauczycieli w reagowaniu na trudne sytuacje w klasach zróżnicowanych językowo. Zawiera opis przykładowych interwencji opartych na historii Olega – ucznia z Ukrainy, pokazując, jak reagować skutecznie i wspierająco, a czego unikać, by nie stygmatyzować ucznia. Nauczyciel otrzymuje

konkretne wskazówki do zastosowania w praktyce (np. sposób podejścia, formułowania komunikatów, reagowania na brak zaangażowania). Uzupełniają je krótkie komentarze dotyczące indywidualizacji wymagań, budowania relacji i planowania pracy z uczniem o ograniczonej znajomości języka polskiego.

Na końcu zamieszczono pytania refleksyjne, które pomagają nauczycielowi analizować własne działania i planować dalsze kroki. Materiał wspiera więc zarówno praktyczne wdrażanie interwencji, jak i rozwój refleksyjnego podejścia do pracy z uczniem niepolskojęzycznym.

Uczestnicy kursu mieli również możliwość pobrania narzędzi wspierających ewaluację realizacji interwencji. W tym przykładzie specjalista mógł wykorzystać kwestionariusz dla uczniów i uczennic pt. „Reakcje nauczyciela”, w którym uczestnicy odnosili się do twierdzeń opisujących pożądane sposoby reagowania sprzyjające zarządzaniu trudnymi sytuacjami w klasie, takimi jak np. wybuch śmiechu w trakcie pracy pozostałych uczniów czy przekrzykiwanie się podczas udzielania odpowiedzi.

Po zapoznaniu się z materiałami uczestnik przechodził do sekcji ćwiczeniowej, w której miał możliwość utrwalenia oraz sprawdzenia wiedzy zdobytej podczas pracy z treściami modułu. Ostatnim etapem był test końcowy. Uzyskanie co najmniej 80% poprawnych odpowiedzi stanowił warunek przejścia do kolejnego modułu.

Po pomyślnej realizacji kolejnych modułów opracowanych według podobnej logiki uczestnik projektu przechodził do kolejnego etapu szkoleń – warsztatów prowadzonych w formule synchronicznej przez autorów materiałów. Na potwierdzenie efektywnego zrealizowania tego etapu uczestnik otrzymywał poświadczenie w postaci odznaki cyfrowej, która zawiera sprecyzowane metadane wynikające z wymogów standardu technologicznego (w tym rozdziale standard Open Badge 2.0), m.in. mierzalne kryteria uzyskania odznaki (np. zrealizowanie ćwiczeń praktycznych z programu 1 „Wdrożenie do praktyki szkolnej metod diagnostycznych wspierających pomoc psychologiczno-pedagogiczną”, zaliczenie 25 testów sprawdzających wiedzę na poziomie min. 80% na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej), wydawcę, datę wydania i graficzną reprezentację klasy odznaki.



RYSUNEK 4. Reprezentacja graficzna
poświadczenia cyfrowego ukończenia etapu
e-learningu w projekcie „Szkoła dostępna dla
wszystkich”



Źródło: materiały własne projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich”.

WARSZTATY

Drugim etapem ścieżki szkoleniowej prowadzącej do realizacji interwencji „Reagowanie na zachowania uczniów zakłócające pracę w czasie lekcji” były spotkania online z ekspertkami – autorkami interwencji i materiałów e-learningowych, mające formę warsztatów praktycznych. Uczestnicy zostali podzieleni na maksymalnie 20-osobowe grupy, które pracowały z trenerkami w trybie synchronicznym, co umożliwiło bezpośrednią wymianę doświadczeń i interaktywną pracę nad treściami modułów.

Podczas warsztatów uczestnicy mieli okazję pogłębić rozumienie poszczególnych kroków realizacji strategii interwencji, zadawali pytania dotyczące konkretnych sytuacji szkolnych oraz mogli rozszerzyć wiedzę o praktyczne przykłady zastosowania poznanych metod. Spotkania sprzyjały refleksji nad własną praktyką zawodową, a także wymianie doświadczeń między uczestnikami oraz wspólnemu poszukiwaniu rozwiązań problemów pojawiających się w pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Nauczyciele specjaliści na tym etapie mogli zadać pytania, wyjaśnić niezrozumiałe kwestie oraz uzyskać poradę w zakresie własnego planu realizacji interwencji w swojej szkole.

RYSUNEK 5.

Reprezentacja graficzna poświadczenia cyfrowego ukończenia etapu warsztatów w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”



Źródło: materiały własne projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich”.

INTERWENCJA

W kolejnym kroku nauczyciel specjalista planował realizację interwencji w warunkach swojej szkoły, mając na uwadze szacowany czas wykonania wszystkich kroków uwzględnionych w strategii. Interwencja, na podstawie której przedstawiamy przekrojowo ścieżkę szkoleń, jest względnie krótka, może bowiem trwać od 3 do 6 miesięcy i ma w swoich założeniach charakter szkoleniowy, tzn. specjalista w pierwszym kroku realizacji działania nawiązuje współpracę z nauczycielami przedmiotu, wychowawcami – promuje interwencję podczas rad pedagogicznych czy spotkań organizowanych w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia zawodowego.

Analiza jakościowa danych (375 raportów) z realizacji interwencji umożliwiła identyfikację wspólnych elementów procesu oraz zaprojektowanie najczęściej występującego schematu realizacji tej interwencji. Jej przebieg w opisach specjalistów zamieszczonych w raportach końcowych zawierał najczęściej następujące etapy:

1. Identyfikacja problemu i analiza sytuacji

Proces interwencji rozpoczynał się od zgłoszenia przez nauczycieli trudności związanych z uczniami, których zachowania zakłócały przebieg lekcji i utrudniały nauczanie. Zgłoszenia dotyczyły m.in. częstego rozpraszania uwagi, nieprzestrzegania zasad klasowych, ignorowania poleceń, konfliktów między uczniami. Następnie organizowano spotkania zespołu nauczycielskiego, podczas których szczegółowo analizowano konkretne przypadki problematycznych zachowań, ich przyczyny oraz dotychczasowe sposoby radzenia sobie

z nimi. Kluczowym elementem tej fazy było ustalenie, jakie czynniki – emocjonalne, społeczne czy środowiskowe – wpływają na dane zachowania oraz jakie działania mogą być skuteczne w danej sytuacji. Procesem tym zarządzał nauczyciel specjalista – uczestnik projektu.

2. Wsparcie nauczycieli i opracowanie strategii interwencji

W ramach wsparcia nauczyciele uczestniczyli w specjalistycznych szkoleniach z zakresu zarządzania klasą, skutecznych metod komunikacji oraz strategii interweniowania w sytuacjach trudnych. Warsztaty te obejmowały m.in. techniki pozytywnej dyscypliny, sposoby budowania autorytetu, a także praktyczne ćwiczenia, takie jak symulacje interwencji, w których nauczyciele wcielali się w role uczniów. Podczas konsultacji zespołowych wspólnie z psychologiem i pedagogiem opracowywano indywidualne plany działania dla uczniów wymagających szczególnej uwagi, dostosowane do ich potrzeb edukacyjnych i emocjonalnych. Tworzenie tych planów uwzględniało również sposoby reagowania nauczycieli na konkretne zachowania oraz mechanizmy wzmacniające pozytywne postawy uczniów.

3. Wdrażanie działań w klasie

Po przygotowaniu strategii nauczyciele wdrażali opracowane metody w swoich klasach, dostosowując je do specyfiki grupy i indywidualnych potrzeb uczniów. Wśród stosowanych metod znajdowały się techniki pozytywnego wzmocnienia, polegające na nagradzaniu pożądanых zachowań, a także drobniejsze oddziaływania, takie jak kontakt wzrokowy, przypominanie zasad czy indywidualne rozmowy z uczniami. Wprowadzano również rytuały klasowe, które pomagały w utrzymaniu porządku i skupienia na lekcji, a także jasne zasady dotyczące konsekwencji za nieprzestrzeganie ustaleń. Nauczyciele testowali różne sposoby reagowania na trudne sytuacje, monitorując ich skuteczność i wprowadzając niezbędne modyfikacje w zależności od postępów uczniów. Proces ten był wspierany przez mentoring i superwizję ze strony nauczycieli specjalistów.

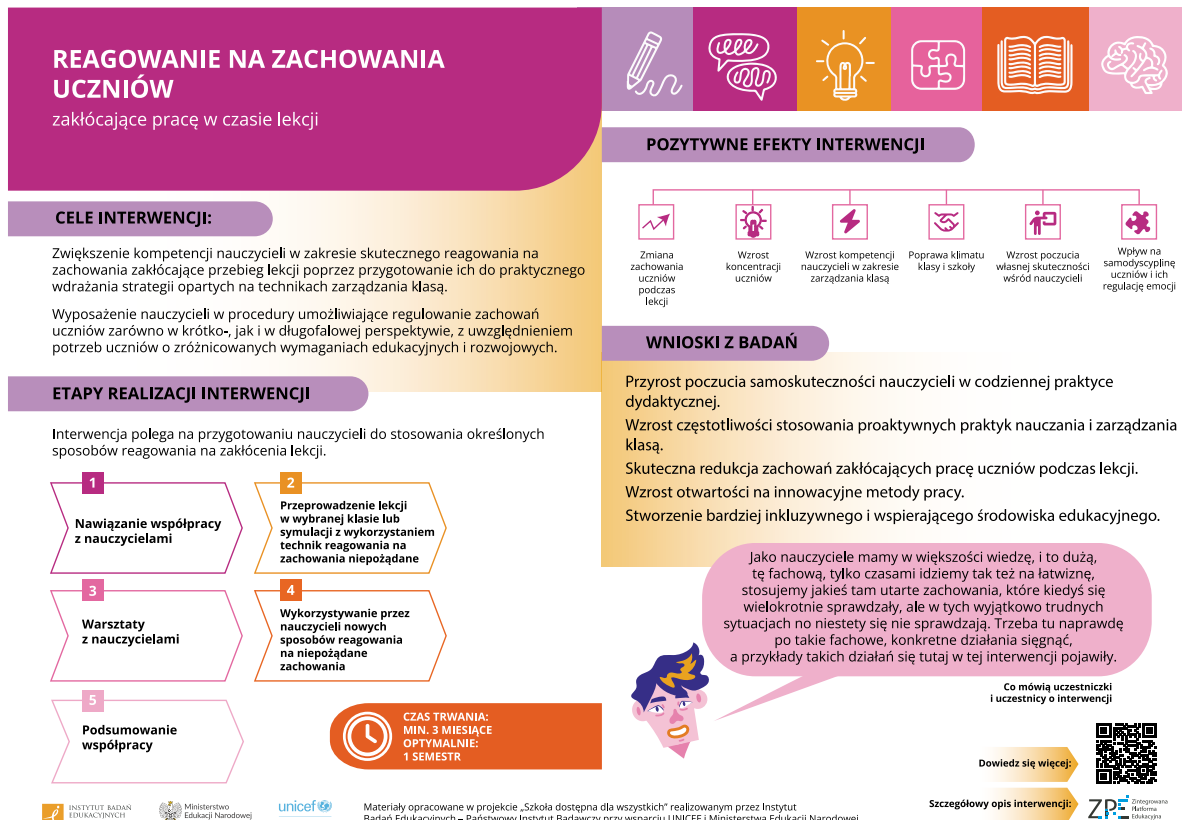
4. Monitorowanie i ewaluacja interwencji

Skuteczność interwencji była oceniana poprzez systematyczne obserwacje zajęć, analizę postępów uczniów oraz bieżące konsultacje nauczycieli ze specjalistami. Nauczyciele prowadzili własne notatki dotyczące zmian w zachowaniu uczniów, a także regularnie omawiali swoje doświadczenia podczas spotkań zespołowych. Dodatkowo przeprowadzano ankiety wśród uczniów i nauczycieli, pozwalające ocenić, które metody były najbardziej skuteczne oraz jakie trudności napotkano w ich stosowaniu. Na tej podstawie podejmowano decyzje o modyfikacji lub utrzymaniu określonych strategii, dostosowując interwencję do zmieniających się potrzeb danej klasy.

5. Długofalowe wsparcie i doskonalenie strategii

Po zakończeniu interwencji nauczyciele nadal otrzymywali wsparcie w postaci supervizji, indywidualnych konsultacji oraz dodatkowych szkoleń rozwijających ich kompetencje w zakresie pracy z wymagającymi uczniami. Skuteczne strategie były systematycznie wdrażane w kolejnych klasach, a nauczyciele dzielili się swoimi doświadczeniami w ramach zespołów samokształceniowych, co pozwalało na utrwalenie tych praktyk w codziennych działaniach szkoły. Ważnym elementem było również zapewnienie wsparcia emocjonalnego dla nauczycieli, którzy mogli doświadczać stresu związanego z pracą w trudnych warunkach. Dzięki takiemu podejściu interwencja nie była jednorazowym działaniem, lecz częścią długofalowego procesu doskonalenia metod nauczania i budowania lepszego środowiska edukacyjnego.

Na etapie realizacji interwencji specjaliści mogli skorzystać ze wsparcia – w projekcie zaoferowano doradztwo merytoryczne w postaci dyżurów ekspertów. Uczestnicy zgłaszali się w tym czasie z bardzo konkretnymi pytaniami i trudnościami związanymi z realizacją działań, dotyczącymi zarówno doboru odpowiednich metod pracy, jak i sposobów dostosowania interwencji do zróżnicowanych potrzeb uczniów oraz specyfiki środowiska szkolnego.





REFLEKSJA

Ostatnim etapem projektu była refleksja nad zrealizowaną interwencją, dokumentowana w aplikacji. Każdy uczestnik przygotował szczegółowy raport, w którym przeanalizował skuteczność podjętych działań, napotkane trudności, reakcje dzieci, rodziców i nauczycieli oraz stopień dopasowania interwencji do potrzeb danej klasy/grupy przedszkolnej. Struktura raportu sprzyjała autorefleksji i pogłębionej analizie procesu, umożliwiając wyciąganie praktycznych wniosków oraz formułowanie zasad pomocnych w przyszłej pracy. Wnioski te stanowiły podstawę do dalszych działań – zarówno do wdrażania zmian w codziennej praktyce, jak i do dzielenia się doświadczeniem z innymi specjalistami.

Każdy raport podlegał ocenie merytorycznej ekspertów z zespołu projektowego. Jego pozytywna weryfikacja stanowiła podstawę do wydania kolejnego certyfikatu poświadczającego realizację danej interwencji².

RYSUNEK 6.

Reprezentacja graficzna poświadczenia cyfrowego zrealizowania interwencji „Reagowanie na zachowania zakłócające pracę w czasie lekcji” w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”



Źródło: materiały własne projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich”.

Warunkiem ukończenia ścieżki szkoleniowej było zrealizowanie 3 wybranych interwencji. Spełnienie wymogu uzyskania akceptacji eksperckiej dla 3 raportów z realizacji

² Materiał jakościowy pochodzący z raportów nauczycieli specjalistów został poddany analizie. Jej wyniki oraz wnioski z realizacji zostały opisane w publikacji pt. *Włączające strategie edukacyjne. Katalog praktyk edukacyjno-specjalistycznych w pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach* (Papuda-Dolińska i in., 2025).

interwencji było podstawą do wydania poświadczenia potwierdzającego ukończenie trzeciego etapu procesu szkoleniowego.

RYSUNEK 7.

Reprezentacja graficzna poświadczenia cyfrowego potwierdzającego ukończenie etapu interwencji w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”



Źródło: materiały własne projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich”.

Ukończenie pełnej ścieżki szkoleniowej, obejmującej 25 modułów e-learningowych, warsztaty z ekspertami oraz realizację co najmniej 3 interwencji, uprawniało do otrzymania odznaki finalnej, potwierdzającej pełnienie roli DDU.

RYSUNEK 8.

Reprezentacja graficzna poświadczenia cyfrowego ukończenia procesu szkoleniowego w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”



Źródło: materiały własne projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich”.



1.7. Wnioski z ewaluacji – ewaluacja oparta na teorii (TBE)

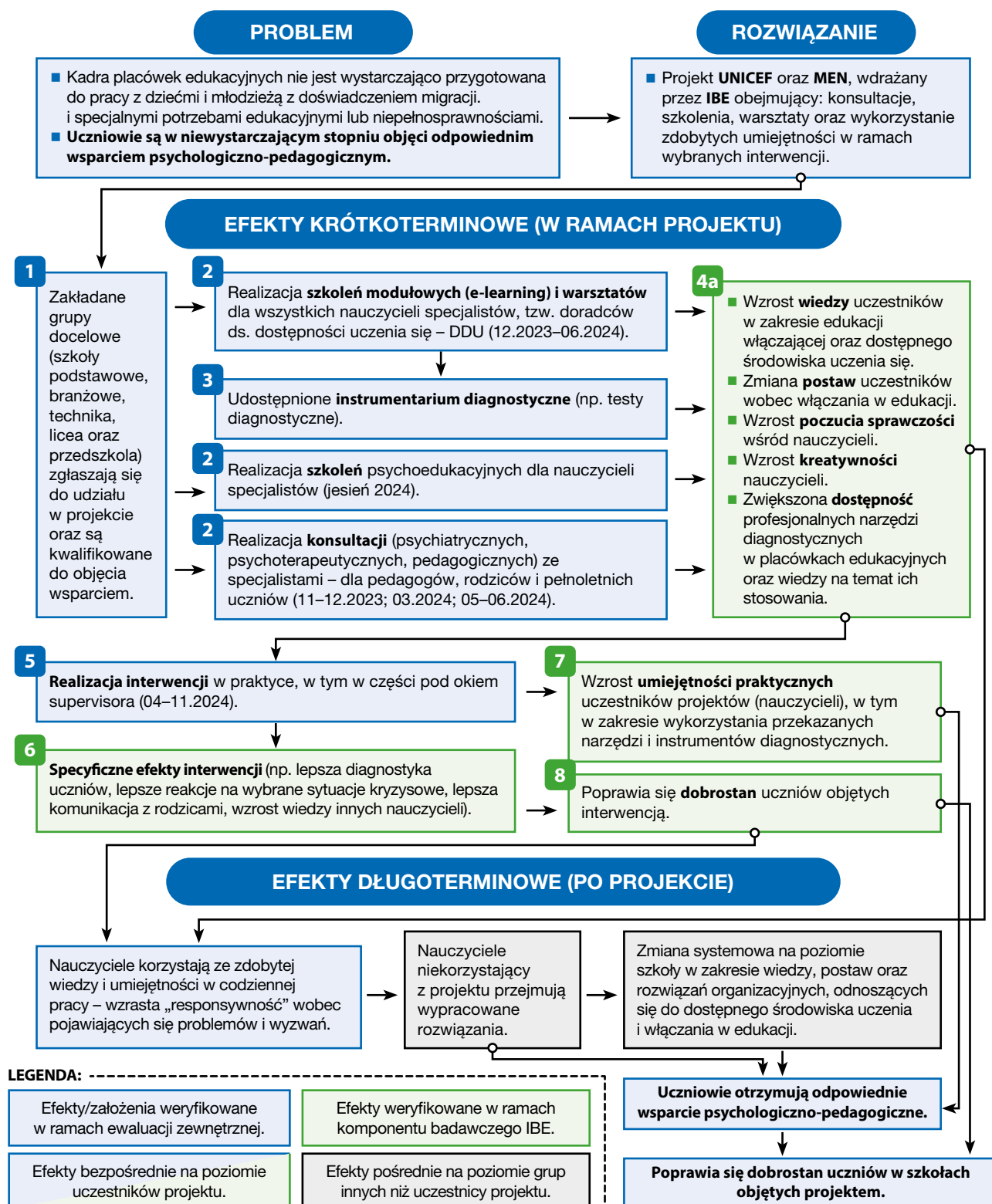
Szkolenia realizowane w ramach projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” stanowiły przedmiot ewaluacji projektu, której ramowa koncepcja bazowała na ewaluacji opartej na teorii (TBE – *theory-based evaluation*) w formie analizy kontrybucji (*contribution analysis*).

W tym ujęciu schemat badawczy obejmował cztery powiązane ze sobą etapy:

- wskazanie problemu przyczynowo-skutkowego, będącego przedmiotem weryfikacji;
- opracowanie teorii zmiany – ustalenie jej założeń oraz łańcucha efektów projektu;
- zgromadzenie istniejących dowodów, służących do weryfikacji teorii zmiany;
- ocenę oddziaływania interwencji.

Weryfikacji poddano odtworzoną na potrzeby badania teorię zmiany projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich”. Na rysunku 10 zaprezentowano graficzne ujęcie tej teorii – poszczególne bloki odpowiadają zakładanym efektom projektu, strzałki obrazują kierunek i sekwencję oddziaływania, a kolejne cyfry oznaczają kluczowe relacje przyczynowo-skutkowe. Poszczególne komponenty procesu szkoleniowego zostały ujęte w punktach 2 i 5 oraz umiejscowione pomiędzy rozwiązaniem postawionego problemu („Kadra placówek edukacyjnych nie jest wystarczająco przygotowana do pracy z dziećmi i młodzieżą z doświadczeniem migracji i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub niepełnosprawnościami”) a efektami długoterminowymi projektu („Nauczyciele korzystają ze zdobytej wiedzy i umiejętności w codziennej pracy – wzrasta «responsywność» wobec pojawiających się problemów i wyzwań”).

RYSUNEK 9. Schemat logiczny projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich”



Źródło: IDEA (2024).

W badaniu ewaluacyjnym realizowanym w połowie trwania projektu (po zakończeniu warsztatów) weryfikacji podlegała część efektów projektu (elementy logiki zaznaczone kolorem niebieskim na rysunku 10). Pozostałe efekty stanowiły przedmiot komplementarnych analiz zaplanowanych w ramach komponentu badawczego. Analizy te są prezentowane w niniejszej publikacji.

W procesie ewaluacji zastosowano różnorodne metody badawcze: analizę danych zastanych (*desk research*), badanie kwestionariuszowe zrealizowane na podstawie techniki wspomaganego komputerowo wywiadu internetowego (CAWI – *computer-assisted web interview*), pogłębione wywiady indywidualne (IDI), zogniskowane wywiady grupowe (FGI) oraz studia przypadku. W wywiadach CAWI wzięło udział 557 osób (stopa zwrotu, tzw. *response rate* = 55%). Ponadto w ramach ewaluacji przeprowadzono dziewięć wywiadów indywidualnych oraz trzy zogniskowane wywiady grupowe (13 osób), zrealizowano sześć studiów przypadku na poziomie placówek edukacyjnych uczestniczących w projekcie, w tym jedno w przedszkolu, trzy w szkołach podstawowych oraz dwa w szkołach ponadpodstawowych (technikum oraz liceum ogólnokształcące).

Wyniki ewaluacji potwierdziły, że model szkoleń został oceniony pozytywnie. W zakresie e-learningu wszystkie zaproponowane programy uzyskały wysokie oceny, ze średnimi wahającymi się między 7,94 a 8,33 w skali dziesięciopunktowej, przy minimalnych różnicach między poszczególnymi modułami. Najwyżej oceniono program „Ochrona zdrowia psychicznego, zapobieganie zaburzeniom psychicznym” (8,33), co wskazywało na szczególne znaczenie tej tematyki dla respondentów oraz na trafność programów ukierunkowanych na wsparcie emocjonalne i profilaktykę zdrowia psychicznego w kontekście rosnących wyzwań środowiska szkolnego. Na zbliżonym poziomie uplasował się program „Budowanie pozytywnego klimatu szkoły/przedszkola” (8,28), co również mogło świadczyć o dużym znaczeniu, jakie respondenci przypisywali atmosferze panującej w placówkach edukacyjnych.

Respondenci podkreślali przede wszystkim wartość merytoryczną materiałów oraz ich przydatność w bieżącej pracy z uczniami. Szczególnie wysoko duże uznanie zyskały były treści odwołujące się do rzeczywistych problemów i wyzwań, z którymi nauczyciele spotykają się w codziennej pracy. Wysoko oceniono również ilość i zróżnicowanie materiałów, w tym ćwiczeń, filmów edukacyjnych i testów podsumowujących. Uczestnicy wskazali, że różnorodność narzędzi i form przekazu pozytywnie wpływa na proces nauki i umożliwia bardziej zindywidualizowane podejście do przyswajania wiedzy. W odpowiedziach pojawiły się pozytywne opinie na temat dostępności wsparcia,



zarówno ze strony ekspertów, jak i zespołu technicznego. Uczestnicy badania w ocenie organizacyjnych aspektów szkolenia podkreślali przede wszystkim ich asynchroniczny charakter, pozwalający realizować zadania w dogodnym czasie i miejscu. Wielu z nich wskazało, że elastyczny harmonogram pozwala im lepiej dostosować naukę do własnych obowiązków zawodowych i prywatnych.

Pogłębiona analiza uzyskanych wyników ujawniła istotne zróżnicowanie perspektyw ewaluacyjnych w zależności od reprezentowanego środowiska zawodowego. Uczestnicy z techników i liceów ogólnokształcących wykazali najwyższy poziom satysfakcji, co może wskazywać na trafniejsze dopasowanie treści programowych do specyfiki dydaktycznej tych typów placówek. Personel przedszkoli i szkół podstawowych sformułował oceny niższe, przy czym w odniesieniu do środowiska przedszkolnego dane potwierdziły niepełne zaspokojenie zgłaszanych potrzeb szkoleniowych. Placówki integracyjne uzyskały wyższe wyniki ewaluacyjne niż nieintegracyjne, co może świadczyć o skuteczności programu w obszarze tematyki włączającej oraz o większym potencjale transferu wiedzy do praktyki zawodowej, zwłaszcza w pracy z uczniami posiadającymi orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Spośród specjalistów terapeuci pedagogiczni i pedagodzy specjaliści przypisali szkoleniom wysoką wartość merytoryczną, potwierdzając ich użyteczność w obszarze wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, natomiast logopedzi stanowili grupę o najwyższym poziomie niezadowolenia, co wskazuje na konieczność wzbogacenia programu o treści odpowiadające ich specyficznym potrzebom zawodowym. Stwierdzono ponadto dodatnią korelację między stażem pracy w sektorze edukacji a poziomem formułowanych ocen.

Ocena drugiego etapu szkolenia, czyli warsztatów realizowanych w trybie synchronicznym, również była bardzo pozytywna, co znalazło odzwierciedlenie w wysokich notach przypisanych poszczególnym aspektom. W szczególności podkreślano wysoki poziom merytoryczny kadry prowadzącej, doskonałą jakość dostarczonych materiałów dydaktycznych oraz zróżnicowanie tematyczne prezentowanych treści. Respondenci konsekwentnie wskazywali na znaczną przydatność zdobytej wiedzy w codziennej praktyce zawodowej, co stanowiło o jej praktycznej wartości. Ponadto format warsztatów umożliwiający aktywne uczestnictwo na żywo został uznany za kluczowy czynnik sprzyjający efektywnej wymianie doświadczeń oraz bezpośredniemu zadawaniu pytań, co wzbogacało proces uczenia się. Istotnym elementem tego etapu, wysoko ocenionym przez uczestników, była też możliwość skorzystania z indywidualnego doradztwa, które jednoznacznie potwierdziło jego dużą wartość wspierającą.



Jednocześnie zidentyfikowano pewne wyzwania w realizacji warsztatów. Głównym problemem była znaczna objętość materiału do przyswojenia w relatywnie krótkim czasie, co generowało poczucie przytłoczenia u części uczestników. Wskazywano także na preferencje dotyczące większej swobody wyboru tematów warsztatów, co pozwoliłoby na lepsze dopasowanie ich do indywidualnych potrzeb i zainteresowań uczestników.

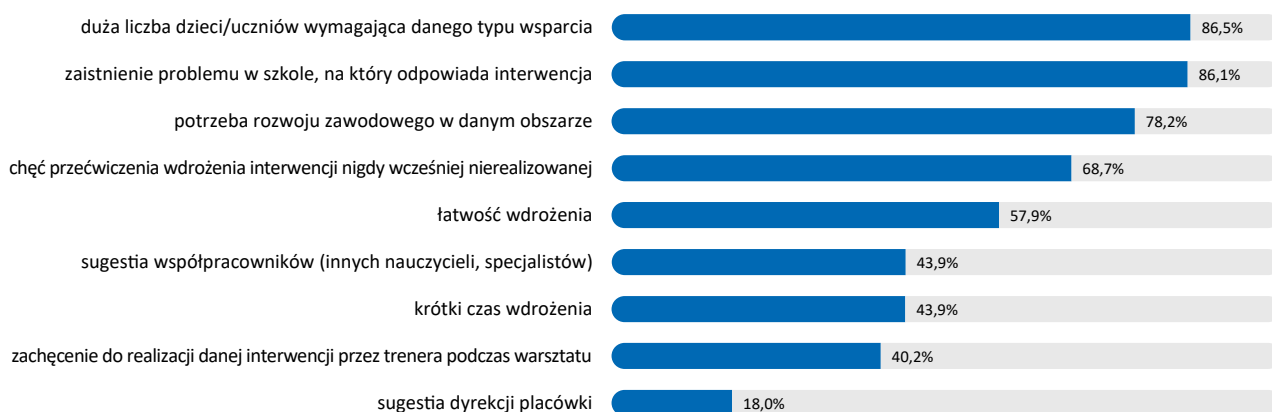
Badania ewaluacyjne były realizowane w trakcie trwania projektu, na etapie wyboru interwencji, które będą wdrażane w praktyce, dlatego ten etap projektu był oceniany w ograniczonym zakresie. W trakcie badania większość nauczycieli specjalistów była na początkowym etapie wdrażania interwencji w swoich placówkach. Niecałe 40% uczestników zadeklarowało, że miało okazję do czasu wypełnienia ankiety wdrażać w projekcie jakąś interwencję. Dlatego skupiono się na ocenie tematyki interwencji oraz deklaracjach co do wyboru interwencji, którą będą realizowane. Dla większości badanych zaproponowana tematyka interwencji stanowiła nowość – wskazało tak 62,4% respondentów. Pozostałe 37,6% uczestników zetknęło się z podobnymi działaniami w przeszłości. Realizacja interwencji to etap wdrażania wiedzy w działaniu, dlatego ważne na etapie projektowania było ich powiązanie z wymaganiami praktyki. Jak pokazały badania, prawie 95% badanych uczestników projektu wyraziło przekonanie, że interwencje oferowane w ramach programu są dopasowane do ich codziennych zadań zawodowych związanych ze wsparciem innych nauczycieli, rodziców oraz uczniów. Zaledwie 4,1% respondentów stwierdziło, że interwencje raczej nie odpowiadają ich normalnym obowiązkom, a 1,5% uczestników uznało, że zdecydowanie nie są one związane z ich codzienną pracą.

Respondenci najczęściej deklarowali chęć realizacji interwencji dotyczącej reagowania na zachowania uczniów zakłócające pracę w czasie lekcji (wskazało ją aż 51% uczestników). Interwencja ta polegała na przygotowaniu nauczycieli do wdrożenia procedur opartych na zestawie technik zarządzania grupą, które umożliwiają regulację zachowań uczniów zarówno w krótkim, jak i w długim okresie, bez niepotrzebnej eskalacji sytuacji. Drugą pod względem częstości wybieraną interwencją była ta dotycząca komunikacji z rodzicami – wskazała ją jedna trzecia uczestników. Program ten koncentrował się na przygotowaniu nauczycieli przedmiotowych do komunikacji z rodzicami uczniów w oparciu o fakty. Wymagało to rozwinięcia umiejętności pisania informacji o zachowaniu ucznia w języku faktów, określenia oczekiwanego wsparcia ze strony rodziców oraz opisanie działań, które wspierają pracę nauczyciela. Nauczyciele powinni też opanować techniki dostrzegania pozytywnych zachowań ucznia i jego mocnych stron. Trzecia interwencja, wskazana również przez prawie jedną trzecią uczestników, jest kierowana do przedszkoli

i dotyczy rozwijania umiejętności Porozumienia bez Przemocy z wykorzystaniem gry planszowej „Żyrafa”. Celem tej interwencji jest rozwijanie kompetencji społeczno-emocjonalnych dzieci w wieku przedszkolnym oraz wzmacnianie zasobów grupowych, takich jak empatia, zaufanie i umiejętność komunikacji bez przemocy.

Przeanalizowano także czynniki decydujące o wyborze interwencji. Wśród nich respondenci wymienili dużą liczbę dzieci/uczniów wymagających określonego wsparcia (86,5%) oraz wystąpienie konkretnego problemu w szkole (86,1%). Istotne były też potrzeby rozwoju zawodowego uczestników w danym obszarze (78,2%) oraz chęć przetestowania interwencji, która nigdy wcześniej nierealizowanej (68,7%). Łatwość wdrożenia interwencji była ważna dla 57,9% respondentów, a 43,9% uczestników zwróciło uwagę na krótki czas jej wdrożenia oraz sugestie współpracowników. Ponadto 40,2% respondentów przyznało, że do realizacji danej interwencji zachęcił ich trener podczas warsztatu. Zaledwie 18% uczestników uznało sugestie dyrekcji placówki za istotny czynnik przy wyborze interwencji.

WYKRES 1. Odsetek uczestników wskazujących, które czynniki miały wpływ na wybór konkretnych interwencji ($n = 208$, n ważnych, zmienne w zależności od kategorii – od 184 do 201)



Źródło: opracowanie własne.

Wyniki badania CAWI jednoznacznie potwierdzają wysoką skuteczność oraz pozytywną ocenę modelu szkoleniowego zastosowanego w projekcie. Zdecydowana większość



nauczycieli (95,5%) wysoko oceniła podejście oparte na uczeniu się poprzez działanie, obejmujące praktyczne wdrażanie interwencji przy wsparciu ekspertów. Równie wysoki poziom satysfakcji dotyczy adekwatności treści szkoleniowych – 89% respondentów uznało, że program był dobrze dopasowany do ich potrzeb, kompetencji oraz dotychczasowego doświadczenia zawodowego. Nauczyciele specjaliści podkreślali także najbardziej bezpośredni efekt udziału w projekcie, jakim był? wzrost ich wiedzy z zakresu edukacji włączającej i tworzenia dostępnego środowiska uczenia się. Wszystkie te elementy wskazują, że przyjęty model szkoleniowy był trafny, wartościowy i skutecznie wspierał rozwój kompetencji uczestników. Projekt uzyskał wysokie oceny ze strony interesariuszy, którzy podkreślali jego staranne zaplanowanie oraz wysoki poziom merytoryczny. Istotnym walorem była również elastyczność – w trakcie realizacji program był na bieżąco dostosowywany do potrzeb uczestników, czego wyrazem stało się m.in. uruchomienie odrębnej ścieżki dla przedszkoli, zgłaszających konieczność lepszego dopasowania materiałów do specyfiki pracy z młodszymi dziećmi. Choć projekt był bezpośrednio skierowany do nauczycieli specjalistów, zakładano również efekt dyfuzji oddziaływań na szersze grono interesariuszy – nauczycieli przedmiotowych, placówki, uczniów oraz rodziców. Niemal 85% respondentów potwierdziło bezpośredni wzrost wiedzy z zakresu edukacji włączającej, a 84% badanych odnotowało długofalową poprawę klimatu w placówkach, zwłaszcza w obszarze ochrony zdrowia psychicznego dzieci. Do kluczowych korzyści zaliczono ponadto dostęp do profesjonalnych narzędzi diagnostycznych (81,5% wskazań) oraz poprawę dobrostanu uczniów objętych wsparciem, choć ten efekt miał bardziej odroczony charakter. Respondenci wskazywali również na wpływ projektu na zmianę postaw kadry pedagogicznej wobec idei włączenia w edukacji (66%) oraz na integrację dzieci uchodźców z Ukrainy (64%).

Podsumowując, projekt został oceniony jako użyteczny i merytorycznie wartościowy, mimo że jego kompleksowość wiązała się ze znacznym nakładem czasu po stronie uczestników. Przyczynił się do pogłębienia wiedzy z zakresu edukacji włączającej oraz kształtowania przyjaznego klimatu instytucjonalnego.



2.

Znaczenie zasobów kompetencyjnych nauczycieli specjalistów w edukacji włączającej – konceptualizacja pojęcia i opis kluczowych zmiennych

Wdrażanie edukacji włączającej, rozumianej jako edukacja wysokiej jakości dla wszystkich uczniów, ma miejsce w systemach szkolnych w większości krajów i regionów na całym świecie. Jest to jeden z kluczowych trendów globalnych w polityce edukacyjnej. Jednocześnie proces ten jest trudny i wiąże się z koniecznością przełamywania wielu barier. W początkowej fazie wdrażania idei edukacji włączającej bardzo silny nacisk kładziono na warunki działania szkół, w tym na stosowne regulacje prawne, odpowiednią politykę edukacyjną i finansowanie szkolnictwa oraz zasoby infrastrukturalne.

Wraz z rozwojem doświadczeń zaczęto silniej akcentować sprawczość nauczycieli i specjalistów szkolnych jako kluczowych inicjatorów zmian w szkole. Zgodnie ze współczesną wiedzą znaczenie dla jakości edukacji włączającej ma zarówno sprawczość nauczycieli, jak i czynniki kontekstowe, do których zalicza się odpowiednią politykę edukacyjną, przywództwo dyrektorów szkół oraz infrastrukturę (Li i Ruppar, 2021; Miller i in., 2022).

W literaturze naukowej brakuje jednego, powszechnie akceptowanego modelu zasobów kompetencyjnych nauczycieli edukacji włączającej, a jednocześnie nie toczą się wyraźne spory o jego ostateczny kształt (Mu i in., 2015). Panuje konsensus co do kluczowych komponentów takiego modelu i ich funkcji przy jednoczesnych różnicach w zakresie szczegółowego określania cech osobowych nauczycieli, ważnych dla efektywnego wypełniania przez nich roli zawodowej w szkołach włączających. Te różnice są w pełni zasadne co najmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, koncepcja edukacji włączającej zmienia się w czasie, a jej rozumienie różni się w poszczególnych krajach, regionach i wśród różnych interesariuszy. Tytułem przykładu można wskazać, że o ile dawniej silnie koncentrowano się na zapewnieniu dostępu do powszechnej szkoły i ogólnego programu kształcenia uczniom z niepełnosprawnościami, o tyle dziś coraz bardziej akcentuje się potrzebę pokonywania barier stojących przed innymi grupami mniejszościowymi. Większość osób zajmujących się teoretycznie i praktycznie edukacją włączającą milcząco

akceptuje częstsze wykluczanie ze szkolnictwa powszechnego uczniów z relatywnie rzadszymi i głębszymi niepełnosprawnościami niż uczniów z niepełnosprawnościami częstymi. Istnieją jednak takie środowiska jak Stowarzyszenie TASH, które swoje wysiłki od pół wieku koncentruje na zapewnieniu dostępu do ogólnej edukacji uczniom z poważnymi niepełnosprawnościami (por. tash.org). Likwidowanie barier w dostępie do wspólnej edukacji o wysokiej jakości dla różnych grup uczniów wymaga od nauczycieli nieco innych kompetencji szczegółowych. Po drugie, we współczesnych szkołach włączających pracują specjaliści na różnych stanowiskach i wykonują różne zadania, choć akcentuje się potrzebę ich ścisłej współpracy. Oprócz nauczycieli pracują pedagodzy specjaliści, psychologowie, terapeuci, logopedzi i inni. Wiele osobistych zasobów kompetencyjnych niezbędnych tym osobom do pracy jest wspólnych, ale potrzebują one także specyficznej wiedzy, umiejętności i cech do prawidłowego wykonywania przypisanych im czynności zawodowych.

Badania na temat uwarunkowań efektywności nauczycieli we wdrażaniu edukacji włączającej najczęściej podkreślają znaczenie trzech grup czynników, którymi są: postawy wobec tej idei, poczucie samoskuteczności oraz posiadanie wiedzy i umiejętności metodyczno-organizacyjnych (Chrzanowska i Szumski, 2019; Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2012; Jordan i in., 2009). Ponieważ każdy z tych czynników może być rozwijany poprzez kształcenie i doszkalać zawodowe, powinny być one uwzględniane w procesie kształtowania kompetencji zawodowych nauczycieli i specjalistów szkolnych. Jednocześnie model zasobów kompetencyjnych nauczycieli edukacji włączającej i specjalistów szkolnych powinien być dalej rozwijany. W prezentowanym w niniejszym opracowaniu programie doskonalenia specjalistów postanowiliśmy poszerzyć go o zdolność do kreatywnego rozwiązywania problemów pedagogicznych występujących w edukacji włączającej. Chociaż kreatywność nauczycieli może poprawiać jakość ich pracy zawodowej (zob. np. Zainuri i Sukarno, 2022), to brakuje badań nad znaczeniem kreatywności nauczycieli w edukacji włączającej. Tymczasem w edukacji włączającej jest wiele problemów otwartych i nowych, których efektywne rozwiązanie wymaga od nauczycieli wymyślenia i zastosowania oryginalnych rozwiązań. Dostosowanie procesów edukacyjnych, metod pracy i materiałów dydaktycznych do zróżnicowanych potrzeb uczniów niejednokrotnie wymaga twórczego podejścia.

Postawy są z reguły definiowane jako względnie stabilne i uproszczone oceny ludzi, idei lub innych obiektów (por. Ajzen, 2001). Ich podstawą są oceny, które pojawiają się

automatycznie, gdy ludzie tworzą przekonania na temat obiektów (Ajzen i Fishbein, 1980). Uważa się, że postawy składają się z trzech komponentów: emocjonalnego, poznawczego i behawioralnego, choć podział ten traci współcześnie na znaczeniu z kilku powodów. Po pierwsze, okazuje się, że postawy ludzi nie muszą być spójne w trzech wymienionych sferach. Po drugie, badanie postaw za pomocą kwestionariuszy bardzo ogranicza możliwość poznania wymiaru behawioralnego, sprowadzając go co najwyżej do zachowania deklarowanego przez badanego. Po trzecie, postawa jest w gruncie rzeczy nastawieniem ludzi, które wynika z ich osobistej wiedzy o obiektach oraz emocjonalnych ustosunkowań do nich. Z kolei wiedza i emocje mają znaczenie dla zachowań (Ajzen i Fishbein, 1980).

Postawy nauczycieli względem edukacji włączającej są jednym z najważniejszych predyktorów jakości wspólnego nauczania. Szczególne znaczenie postaw wynika w tym przypadku z tego, że edukacja włączająca – jako koncepcja radykalnie sprzeczna z ukształtowanymi przez wieki funkcjami szkoły, jej strukturami, kulturą i stosowanymi w niej metodami nauczania – budzi u wielu nauczycieli opór, który z kolei obniża ich gotowość do angażowania się w jej wdrażanie.

Większość wcześniejszych badań, podsumowanych w dwóch przeglądach systematycznych, wskazuje, że wśród nauczycieli dominują neutralne lub negatywne postawy wobec włączania (Avramidis i Norwich, 2002; de Boer i in., 2011). Co więcej, postawy nauczycieli w pierwszej dekadzie XXI wieku były mniej przychylne niż postawy nauczycieli pracujących wcześniej. To zjawisko tłumaczy się powolnym wdrażaniem edukacji włączającej oraz brakiem spektakularnych sukcesów w tej dziedzinie (Boer i in., 2011). Nowsza metaanaliza badań prowadzonych w różnych krajach w latach 2000–2020 przyniosła bardziej optymistyczny obraz, gdyż odnotowano w niej pozytywne postawy o umiarkowanej sile (Guillemot i in., 2022). Co istotne, postawy te poprawiały się z czasem w analizowanym okresie. Ta zmiana może mieć co najmniej dwa hipotetyczne powody. Po pierwsze, w wielu krajach nastąpiło wyraźne upowszechnienie edukacji włączającej, co stworzyło wielu nauczycielom okazję do zdobycia osobistych doświadczeń, które przyczyniły się do urealnienia wiedzy i zdobycia odpowiednich umiejętności (zob. np. Buchner i in., 2021). Rozwój umiejętności był często wspomagany przez doskonalanie i doskonalenie zawodowe w tym obszarze, co miało miejsce także w Polsce (bezpłatne studia podyplomowe z zakresu edukacji włączającej, nowe materiały metodyczne i przewodniki w otwartym dostępie itp.). Po drugie, wzrósł nacisk kulturowy na akceptację praktyk społecznych o niedyskryminacyjnym charakterze, w tym edukacji włączającej.

Przyczyniła się do tego Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych (2006), której idee są szeroko propagowane w debatach publicznych (Schuster i in., 2021). Zgodnie z teorią planowanego zachowania uznanie dla wartości edukacji włączającej w otoczeniu nauczycieli wpływa na ich osobiste wartości, co z kolei przekłada się na ich zaangażowanie we wdrażanie edukacji włączającej (Ajzen, 2002, 2020). Ta prawidłowość znajduje pośrednie wsparcie w wynikach badań, które wskazują, że postawy nauczycieli wobec edukacji włączającej są lepsze w krajach o wyższym Wskaźniku rozwoju społecznego (Human Development Index) niż w krajach o niższym poziomie rozwoju (Guillemot i in., 2022). W badaniu prezentowanym w tym opracowaniu badaliśmy postawy nauczycieli specjalistów wobec edukacji włączającej na dwa sposoby. Pierwszym z nich była tradycyjna skala postaw, wchodząca w skład wielowymiarowego *Kwestionariusza Praktyk Włączających* (Mu i in., 2015). Deklaratywny sposób badania postaw ma jednak poważne ograniczenia. Obserwacje dowodzą bowiem, że wielu nauczycieli deklaruje przychylność wobec edukacji włączającej jako ogólnej idei, jednocześnie uznając, że jej wdrażanie do praktyki jest często niemożliwe, a nawet szkodliwe (Emmers i in., 2020; Forlin i in., 2011). Aby uchwycić skalę tego zjawiska, uzupełniliśmy pomiar postaw o nowy kwestionariusz *Dostępność Uczenia się – Szanse Aplikacji* (DU-SzA) (Knopik i in., preprint). Pozwala on na poznanie przekonań nauczycieli na temat szans na wdrożenie praktyk włączających w szkołach oraz ich zaangażowania w ten proces.

Ważne miejsce w zasobach kompetencyjnych nauczycieli i specjalistów w edukacji włączającej zajmują ich przekonania dotyczące tego, czy posiadają wiedzę, umiejętności i cechy osobowe niezbędne do efektywnego kształcenia grup zróżnicowanych. W koncepcji planowanego zachowania czynnik ten nazywany jest spostrzeganą kontrolą zachowania (Ajzen, 2002). Kontrola zachowania najczęściej utożsamiana jest z poczuciem samoskuteczności, choć bywa także rozumiana szerzej – jako poczucie sprawczości (*agency*). W badaniu zdecydowano się na wykorzystanie obu konstruktów.

Pojęcie poczucia samoskuteczności wprowadził do języka psychologii Albert Bandura w połowie lat 70. XX wieku (Bandura, 1977). Bardzo szybko zdobyło ono uznanie i jest często wykorzystywane do wyjaśniania zachowań ludzi. Poczucie samoskuteczności definiowane jest jako przekonanie człowieka na temat możliwości wykonania przez niego określonych czynności, a właściwie posiadania zasobów osobistych do ich wykonania (Bandura, 1977). Poczucie samoskuteczności, zamiennie określane jako „przekonania o własnej skuteczności”, jest czynnikiem o charakterze motywacyjnym, wpływa bowiem na podejmowanie działania, wysiłek wkładany w jego wykonanie oraz odporność na

pojawiające się przeszkody w jego realizacji. Chociaż badacze dostrzegają silny związek między przekonaniem podmiotu o umiejętności działania i wiarą w jego pozytywny wynik (sukces), to zgodnie z argumentacją twórcy pojęcia samoskuteczności jest ono odnoszone raczej do działania niż do jego efektów. Analogicznie, choć intuicja i niektóre badania empiryczne wskazują, że samoskuteczność jest w jakiejś mierze uogólnioną cechą różniącą poszczególnych ludzi, istnieje silna tradycja, zapoczątkowana przez Bandurę, by traktować poczucie skuteczności jako właściwość odnoszącą się do poszczególnych dziedzin aktywności czy wręcz do zadań, przed którymi stoi jednostka. Innymi słowy, osoba przekonana o własnych umiejętnościach wychowawczych nie musi być jednocześnie przekonana o własnej skuteczności w gospodarowaniu pieniędzmi czy wykonywaniu określonego zawodu.

W początkowym okresie upowszechniania edukacji włączającej pojęcie samoskuteczności nauczycieli nie było intensywnie używane do oceny ich potencjalnego zaangażowania w proces zmiany szkolnictwa. Jest to dość dziwne, gdyż już wtedy istniały empiryczne przesłanki, że wysoka samoskuteczność nauczycieli może być ważnym zasobem w procesie wprowadzania zmian. Badania wskazywały bowiem, że nauczyciele o wysokim poczuciu samoskuteczności posiadają wiele cech i przejawiają wiele zachowań, które mogą być szczególnie przydatne w pracy w szkołach i klasach włączających. Po pierwsze, samoskuteczność ułatwia otwartość na stosowanie nowatorskich metod pracy pedagogicznej i przełamywanie rutyny (Zielińska i in., 2025), co niewątpliwie sprzyja przystosowaniu sposobów pracy nauczycieli do nowych dla nich warunków, jakie tworzą grupy zróżnicowane (Cai i Tang, 2021; Cousins i Walker, 2000). Po drugie, nauczyciele o wyższej samoskuteczności chętniej podnoszą swoje kwalifikacje zawodowe, co jest niezbędne, jeśli programy zdobywania kwalifikacji nie uwzględniały pracy w grupach zróżnicowanych i ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Coladarci i Breton, 1997). Po trzecie, nauczyciele o wyższym poczuciu samoskuteczności silniej angażują się we współpracę z innymi pracownikami, a także w kontakty z rodzicami swoich uczniów, co ma kluczowe znaczenie dla efektywności edukacji włączającej (Hoover-Dempsey i in., 1987).

Impulsem do wyraźnej intensyfikacji badań samoskuteczności nauczycieli w edukacji włączającej było opublikowanie przez Sharmę, Loremana i Forlin artykułu „Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices” (2012). Zaprezentowano w nim kwestionariusz do badania samoskuteczności w pracy w edukacji włączającej według pierwotnej koncepcji Bandury o dziedzinowym charakterze samoskuteczności.

Kwestionariusz ma strukturę trzyczynnikową, zgodnie z koncepcją kluczowych wyzwań stojących przed nauczycielami pracującymi w placówkach włączających, do których zalicza się: nauczanie w klasach zróżnicowanych, radzenie sobie z zachowaniami trudnymi uczniów oraz współpracę z innymi nauczycielami, specjalistami i rodzicami (Malinen i in., 2013). Zaproponowany przez Sharmę i jego współpracowników *Kwestionariusz Samoskuteczności w Edukacji Włączającej* (TEIP – *Teacher Efficacy for Inclusive Practices*) jak dotąd nie ma alternatywy. Jego polska adaptacja (Narkun i Smogorzewska, 2019) także została wykorzystana w badaniach prezentowanych w niniejszej pracy.

Dotychczasowe badania wskazują na wiele istotnych następstw poczucia samoskuteczności nauczycieli dla budowania edukacji wysokiej jakości dla wszystkich uczniów. Przede wszystkim poczucie samoskuteczności jest dość silnie, pozytywnie związane z postawami wobec edukacji włączającej. Ilościowa synteza 41 badań na ten temat, prowadzonych w różnych krajach, wykazała, że oba czynniki łączy związek o umiarkowanej sile ($r = 0,35$, 95% CI: 0,31–0,39), który jest niezależny od kręgu kulturowego, płci nauczycieli i szczebla nauczania (Yada i in., 2022). Dodatkowo badanie podłużne wykazało, że poczucie samoskuteczności pozwala przewidywać postawy, ale nie zachodzi zależność odwrotna (Yada i in., 2022). A zatem przekonanie o umiejętności radzenia sobie z wyzwaniami edukacji włączającej redukuje opór nauczycieli przed upowszechnianiem włączania. Nieco mniej badań przeprowadzono na temat tego, czy poczucie samoskuteczności ma znaczenie dla jakości pracy nauczycieli w klasach włączających. Wyniki dotychczasowych doniesień są dość obiecujące. Ustalono między innymi, że nauczyciele o wyższej samoskuteczności częściej stosują praktyki włączające w swoich klasach, takie jak: personalizowanie nauczania, stosowanie rusztowań w komunikacji, ocenianie kształtujące (Schwab i Alnahdi, 2020; Sharma i in., 2021; Szumski i in., 2025; Woodcock i in., 2022).

Pojęciem bliskoznacznym dla poczucia samoskuteczności jest sprawczość. Większość badaczy uznaje, że poczucie samoskuteczności odnosi się do przekonania podmiotu o możliwości wykonania działania, natomiast poczucie sprawczości – do przekonania o zdolności do osiągnięcia pożądanego rezultatu działania (Kowalczyk-Wałędziak, 2012). Ponieważ nie wszystkie celowe aktywności jednostki prowadzą do oczekiwanych przez nich rezultatów, pojęcie sprawczości ma węższy zakres znaczeniowy. Brak oczekiwanych rezultatów jest najczęściej spowodowany niesprzyjającymi okolicznościami zewnętrznymi lub skomplikowaną naturą samej rzeczywistości, na którą ludzie próbują wpływać.

Rozróżnienie poczucia samoskuteczności i sprawczości w edukacji włączającej może mieć znaczenie właśnie z powodu złożoności tej koncepcji. Innym ważnym rozróżnieniem jest sprawstwo jako zdolność do osiągania pożądanych rezultatów oraz poczucie sprawstwa jako przekonanie podmiotu o takiej zdolności. Większość dotychczasowych badań koncentrowała się na pierwszym z wymienionych aspektów (Miller i in., 2022). Opracowanie przez Mu i in. (2015) kwestionariusza do badania kompetencji nauczycieli w edukacji włączającej, który zawiera skalę poczucia sprawczości, pozwala na testowanie znaczenia poczucia sprawczości nauczycieli w edukacji włączającej.

Oprócz czynników motywacyjnych odpowiednia wiedza i umiejętności zawodowe są powszechnie traktowane jako ważne składniki kompetencji zawodowych nauczycieli (Vantieghem i in., 2023). Trudniej jest osiągnąć konsensus odnośnie do zakresu pożądanej wiedzy i umiejętności, co wynika ze złożonej natury koncepcji edukacji włączającej. Rzeczona złożoność ma dwa źródła. Pierwszym z nich jest ogromna różnorodność cech i potrzeb uczniów, których dotyczy włączanie. Chociaż koncepcja edukacji włączającej wyraźnie ewoluje w kierunku poszukiwania rozwiązań uniwersalnych, odpowiednich dla wszystkich uczniów bez względu na ich cechy, takich jak uniwersalne projektowanie nauczania, to nie ulega wątpliwości, że uczniowie z poszczególnymi rodzajami specjalnych potrzeb czy niepełnosprawności wymagają częściowo specyficznych rozwiązań. Drugim źródłem złożoności edukacji włączającej jest to, że składają się na nią różne procesy edukacyjne, niezbędne do osiągnięcia maksymalnych efektów uczenia się i rozwoju (Vantieghem i in., 2023). Efektywna edukacja włączająca z natury rzeczy nie może się obyć bez wysokiej jakości nauczania, ale potrzebuje także dobrej diagnozy potrzeb i rozwoju uczniów, profilaktyki, poradnictwa i terapii. Nauczyciele i specjaliści pracujący w szkołach włączających powinni mieć zatem bardzo rozległą wiedzę i umiejętności.

Szczegółowe konceptualizacje modeli wiedzy i umiejętności nauczycieli w edukacji włączającej różnią się zarówno z powodu zakresu aktywności nauczycielskich, do którego się odnoszą, jak i stosowania przez autorów różnej terminologii. Odnosząc się do zakresu, można przyjąć podział dychotomiczny, który wyodrębnia modele skoncentrowane na nauczaniu w heterogenicznych klasach szkolnych, a także szersze ujęcia, obejmujące inne aktywności zawodowe nauczycieli. Przykładem modelu pierwszego rodzaju jest trójczynnikowy model Rabi i Zulkefli (2018), w którym wyodrębniono umiejętności w zakresie ewaluacji i monitoringu, stosowania strategii nauczania oraz zarządzania klasą szkolną. W bardziej uszczegółowionym ujęciu, silniej osadzonym w wynikach aktualnych



badania, Yang i in. (2025) wyróżnili pięć składowych wiedzy i umiejętności nauczycieli edukacji włączającej: projektowanie programu nauczania, stosowanie odpowiednich strategii nauczania, zarządzanie trudnymi zachowaniami uczniów, wdrażanie indywidualnych programów edukacyjnych oraz wykorzystywanie metod uniwersalnego projektowania nauczania. Oczywiście na każdą z wyróżnionych kategorii składa się wiele umiejętności szczegółowych, takich jak: adaptacja materiałów dydaktycznych do potrzeb uczniów, znajomość nowoczesnych technologii i umiejętność ich wykorzystywania w nauczaniu, umiejętność oceniania kształtującego i dostosowywanego, znajomość zasad dostosowywania środowiska fizycznego klas szkolnych do potrzeb uczniów itp. (zob. np. Rabi i Zulkefli, 2018; Smith i Tyler, 2011).

Oprócz wiedzy i umiejętności potrzebnych do prowadzenia lekcji w klasach zróżnicowanych, nauczyciele edukacji włączającej potrzebują także innych kompetencji. Szczególne miejsce wśród nich zajmuje umiejętność współpracy z innymi nauczycielami i specjalistami zatrudnionymi w szkole oraz z rodzicami uczniów. Ze względu na złożoność edukacji włączającej oraz zróżnicowane profile kwalifikacji i ról poszczególnych pracowników szkoły zaangażowanych w kształcenie i wspieranie uczniów (nauczycieli, pedagogów specjalnych, psychologów, terapeutów i innych specjalistów) współpraca stanowi spore wyzwanie (Paulsrud i Nilholm, 2023). Jednocześnie silnie warunkuje ona efektywność włączania. Oprócz współpracy wewnątrzszkolnej inkluzywność szkół może poprawiać współpraca z instytucjami zewnętrznymi, w tym z władzami lokalnymi, instytucjami wsparcia dzieci i rodzin oraz szkołami specjalnymi (Hedegaard-Soerensen i in., 2017).

Wiedzę i umiejętności nauczycieli w edukacji włączającej bada się za pomocą testów wykonaniowych, kwestionariuszy samoopisowych, mierzących subiektywne przekonania nauczycieli na temat ich kompetencji, oraz obserwacji rzeczywistych zachowań w warunkach naturalistycznych. W opisywanym w tej pracy badaniu wykorzystaliśmy dwie pierwsze metody. Ze względu na specyfikę badania interwencyjnego opracowaliśmy testy wiedzy dostosowane pod względem zakresu do tematyki szkoleń, w których brali udział uczestnicy programu. Skalę samoopisową pochodzącą z kwestionariusza Mu i in. (2015) potraktowaliśmy jako miarę uzupełniającą.

Ostatnim czynnikiem wchodzącym w zakres zasobów kompetencyjnych nauczycieli, kontrolowanym w naszym badaniu, była ich kreatywność w rozwiązywaniu problemów pedagogicznych typowych dla edukacji włączającej. Umiejętność twórczego rozwiązywania problemów nie jest silnie eksponowana w profilach

kompetencyjnych nauczycieli edukacji włączającej, choć jest obecna w niektórych z nich. W *Kwestionariuszu Postrzegania Kompetencji Zawodowych Nauczyciela* (KPKZN) wyodrębniono, obok czterech innych, kompetencje innowacyjne, rozumiane jako nowatorskie podejście nauczycieli do procesu nauczania i wychowania (Byra i Kazanowski, 2015). Autorzy narzędzia przychyliłi się do utrwalonego w literaturze przedmiotu poglądu, że nauczyciele pracujący w klasach włączających powinni odznaczać się umiejętnością wymyślania oryginalnych rozwiązań problemów zawodowych, gdyż w grupach heterogenicznych zdarza się więcej niecodziennych sytuacji niż w klasach tradycyjnych (Gajdzica, 2011). Pewnego wsparcia temu pogładowi dostarczają badania z wykorzystaniem KPKZN, w których ustalono, że nauczyciele są przekonani, iż kompetencje innowacyjne są ważniejsze w pracy z uczniami z niepełnosprawnością niż z uczniami o typowym rozwoju (Gindrich, 2024). Brakuje jednak jak dotąd wyników badań, które potwierdzałyby duże znaczenie kreatywności nauczycieli w edukacji włączającej. Ponadto brakuje także narzędzi do badania zdolności nauczycieli do twórczego rozwiązywania problemów pedagogicznych w klasach zróżnicowanych. W ramach opisywanego w tej pracy projektu podjęliśmy próbę wypełnienia tej luki. Opracowaliśmy wykonaniowy test do badania twórczego rozwiązywania problemów zawodowych nauczycieli w klasach włączających oraz dokonaliśmy oceny, czy udział w oferowanych przez nas programach szkoleń dla nauczycieli specjalistów zwiększa ich kreatywność zawodową.



3.

Badanie zasobów kompetencyjnych nauczycieli specjalistów – uczestników szkoleń w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”

Prezentowane w niniejszej pracy badania dotyczące kompetencji nauczycieli specjalistów służyły realizacji głównego celu badawczego, jakim jest ocena efektywności modelu uczenia się w działaniu we wzmacnianiu zasobów kompetencyjnych nauczycieli specjalistów biorących udział w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”.

3.1. Cel badań

Analiza dotyczy zmian w zakresie wiedzy, postaw, umiejętności praktycznych, poczucia sprawczości, identyfikacji zawodowej, samoskuteczności i kreatywności uczestników, porównywanych pomiędzy początkiem a zakończeniem udziału w projekcie.

3.2. Metodologia

3.2.1. Uczestnicy

W badaniu zastosowano schemat pretest–posttest z grupą projektową oraz grupą kontrolną, obejmujący nauczycieli i nauczycielki, zarówno specjalistów, jak i nauczycieli przedmiotów.

W fazie pretestu zebrano dane od:

- nauczycieli specjalistów (grupa projektowa) – 917 osób;
- nauczycieli przedmiotów (grupa projektowa) – 660 osób;
- nauczycieli specjalistów (grupa kontrolna) – 148 osób;
- nauczycieli przedmiotów (grupa kontrolna) – 389 osób.



W fazie posttestu liczebności poszczególnych grup były istotnie mniejsze:

- nauczyciele specjaliści (grupa projektowa) – 768 osób;
- nauczyciele przedmiotów (grupa projektowa) – 13 osób;
- nauczyciele specjaliści (grupa kontrolna) – 12 osób;
- nauczyciele przedmiotów (grupa kontrolna) – 2 osoby.

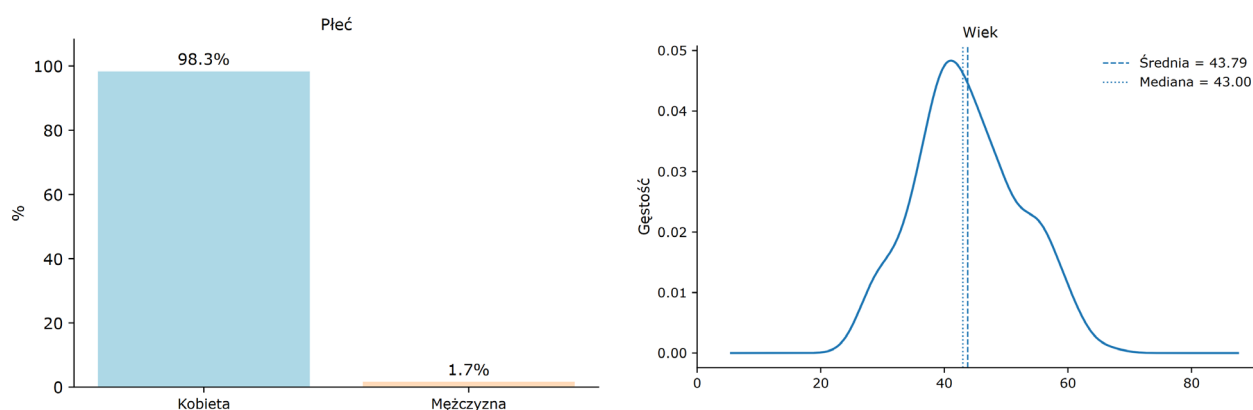
Ze względu na znaczny ubytek liczebności w większości grup, zwłaszcza wśród nauczycieli przedmiotów i uczestników grupy kontrolnej, pełne analizy porównawcze nie były możliwe. Pomimo podjętych starań, prób ponownego kontaktu oraz dodatkowych zachęt, próba kontrolna nie uzbierała się w postępie ze względu na bardzo niską responsywność i ograniczoną motywację osób niezwiązanych bezpośrednio z projektem do ponownego udziału w badaniu. W celu zapewnienia wiarygodności statystycznej oraz porównywalności danych zdecydowano się na ograniczenie analiz posttestowych do tej grupy, dla której zapewniono wystarczającą liczebność, oraz na połączenie wyników pretestu i posttestu na poziomie jednostki (tzw. dane sparowane).

Ostatecznie w badaniu wzięło udział 478 osób, co stanowi 43% całkowitej grupy nauczycieli specjalistów uczestniczących w projekcie. Ograniczenie całkowitej liczebności próby spowodowane było dostępnością danych z obu etapów badania (tj. pomiarów pretestu i posttestu). Struktura płciowa próby charakteryzuje się znaczną dysproporcją, z wyraźną dominacją kobiet. W łącznej liczbie uczestników kobiety stanowią 98,3% (470 osób), podczas gdy mężczyźni zaledwie 1,7% (8 osób). Aby sprawdzić, czy uczestnicy grupy projektowej, którzy wzięli udział w obu pomiarach (preteście i postteście), różnili się od tych, którzy uczestniczyli tylko w preteście, porównano rezultaty uzyskane przez obie te grupy w pierwszym, pretestowym pomiarze. Szczegółowe wyniki porównań znajdują się w aneksie, a kluczowy płynący z nich wniosek to obserwacja, że mimo iż uczestnicy obu pomiarów na wielu wymiarach cechowali się istotnie wyższym poziomem badanych charakterystyk niż osoby, które wzięły udział jedynie w pierwszym pomiarze (istotne statystycznie różnice odnotowano w 9 na 13 porównań), to były to różnice nieznaczące w sile (standaryzowana wielkość różnicy: d Cohena, w zakresie od $d = 0,00$ do $d = 0,28$, ze średnim $d = 0,16$). Prowadzi to do stwierdzenia, że mimo iż ubytek próby pomiędzy pomiarami nie miał w pełni losowego charakteru, a w programie uczestniczyły osoby o średnio wyższym nasileniu pozytywnych postaw, przekonania o swoich kompetencjach czy też wiedzy na temat edukacji włączającej, to różnice te były względnie niewielkie.

Podkreślenia wymaga również fakt, że w toku zaprezentowanych niżej porównań z oczywistych powodów skupiamy się na różnicach między wynikiem początkowym a końcowym w grupie uczestniczącej w obu pomiarach, dlatego wyższe wyniki początkowe w tej grupie nie mają znaczenia dla odnotowanej (bądź nie) zmiany w wyniku udziału w projekcie.

Średnia wieku badanych wyniosła 43,8 roku ($SD = 8,4$), przy czym najmłodsza osoba miała 26 lat, a najstarsza 67 lat. Mediana wieku to 43 lata.

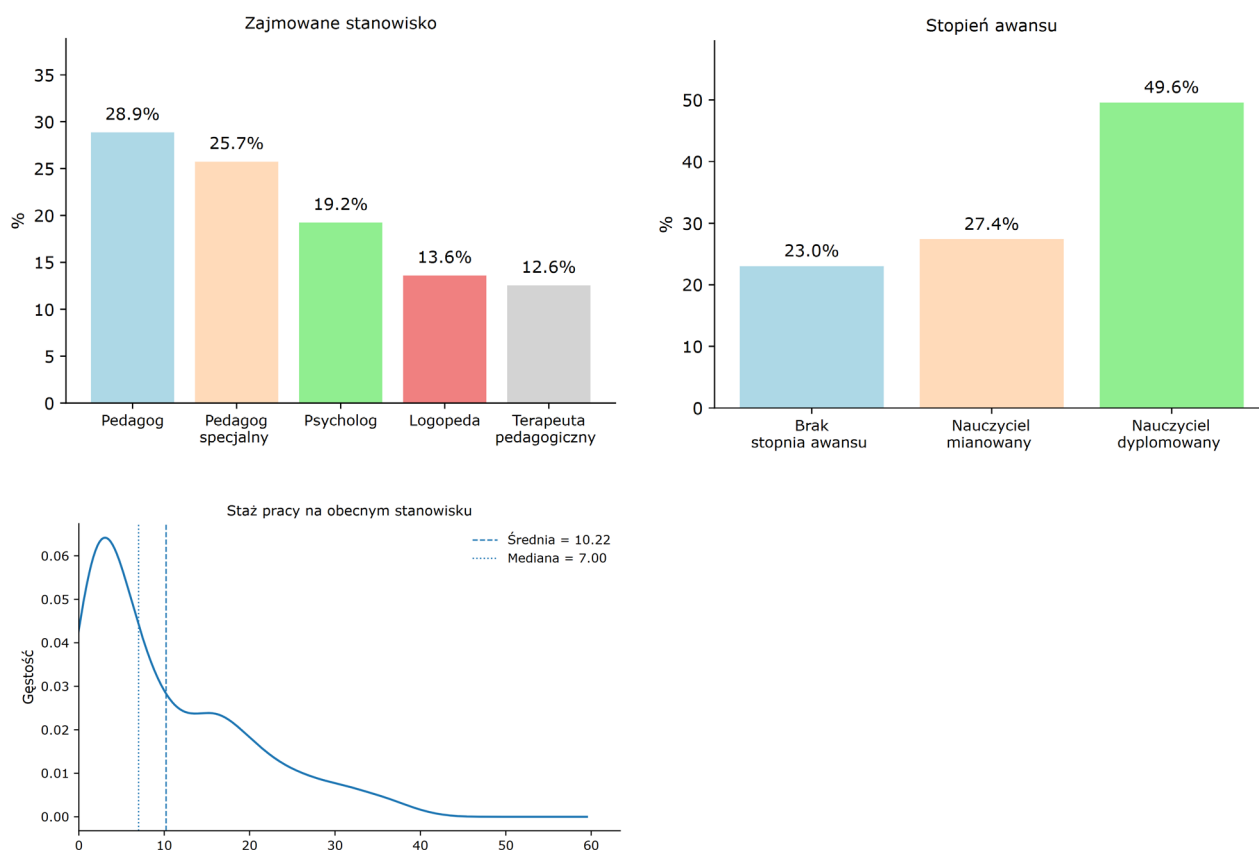
WYKRES 2. Charakterystyki demograficzne badanych nauczycieli specjalistów ($N = 478$)



Źródło: opracowanie własne.

Wśród badanych nauczycieli specjalistów najliczniejszą grupę stanowili pedagodzy (28,9%). Niewiele mniejszą grupę tworzyli pedagodzy specjaliści (25,7%) oraz psycholodzy (19,2%). Znaczącą grupę stanowili również logopedzi (13,6%), a najmniej liczną grupę tworzyli terapeuci pedagogiczni (12,6%).

Pod względem stopnia awansu zawodowego niemal połowę stanowili nauczyciele dyplomowani (49,6%, $N = 237$). Kolejną grupą byli nauczyciele mianowani (27,4%, $N = 131$). Z kolei 23% badanych ($N = 110$) nie posiadało jeszcze stopnia awansu. Średni staż pracy na obecnym stanowisku wynosił 10,2 roku ($SD = 9,4$). Mediana stażu to 7 lat, co wskazuje na zróżnicowanie w doświadczeniu zawodowym – od osób początkujących (1 rok pracy) po bardzo doświadczonych (z 40-letnim stażem).

WYKRES 3. Charakterystyki zawodowe badanych nauczycieli specjalistów (N = 478)

Źródło: opracowanie własne.

Charakterystyka zaangażowania badanych nauczycieli specjalistów w projekcie

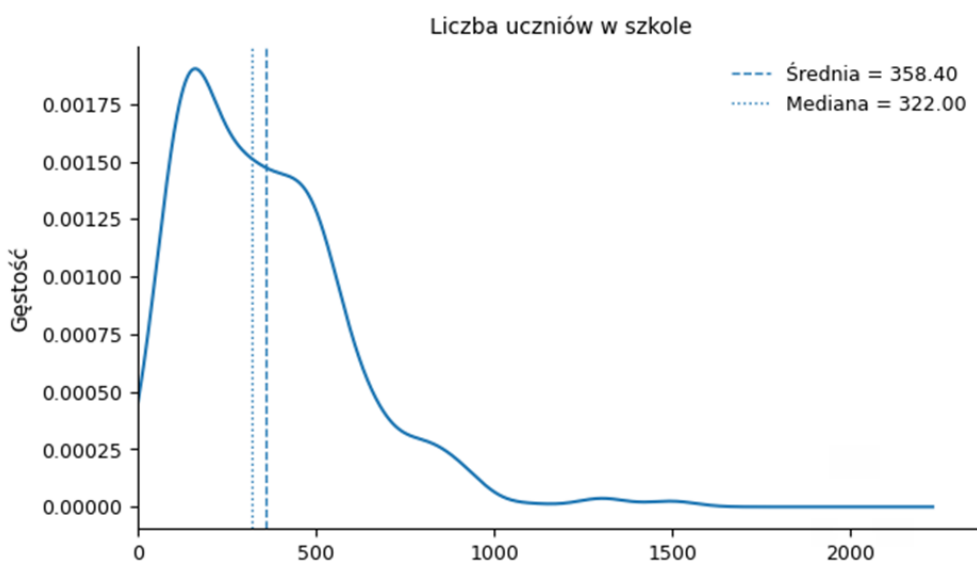
Badani nauczyciele specjaliści uczestniczyli średnio 19,7 razy w warsztatach; najczęściej podawana liczba spotkań to 21. Liczba zaakceptowanych interwencji wahała się od 1 do 7, przy czym średnio wynosiła 3,1, natomiast najczęściej wskazywaną wartością była 3. W zdecydowanej większości badani ukończyli pełny cykl e-learningu – 448 osób (93,7%) zrealizowało wszystkie moduły szkoleniowe, natomiast 30 osób (6,3%) nie ukończyło całego programu. Jeśli chodzi o interwencje zaakceptowane warunkowo³, u 457 respondentów (95,6%) nie odnotowano takiej sytuacji, natomiast w przypadku 21 uczestników (4,4%) przynajmniej jedna interwencja została zaakceptowana w ten sposób.

³ Warunkowa akceptacja raportu z interwencji wskazuje, że osoba realizująca interwencję ją przeprowadziła, ale nie zastosowała się do kluczowych etapów przewidzianych w strategii, co mogło wpłynąć na zgodność działań z założonym modelem.

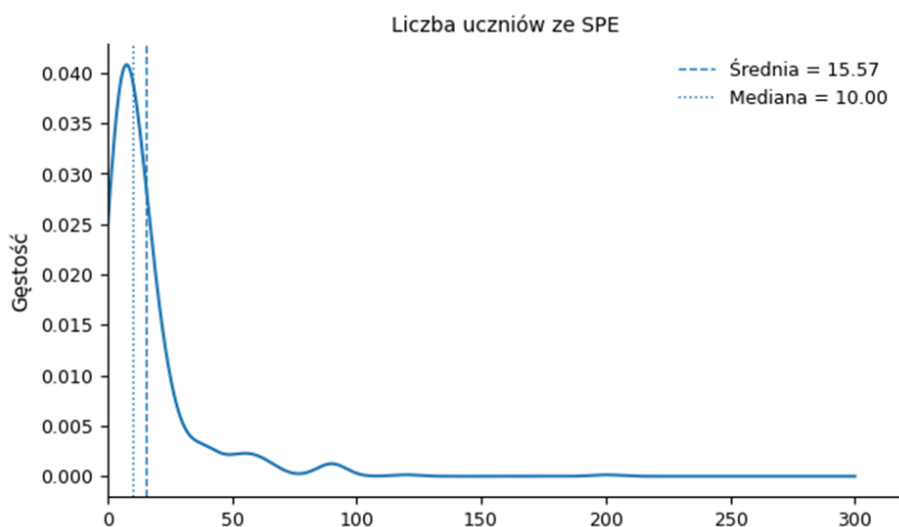
Charakterystyka szkół, w których pracują badani nauczyciele specjaliści

Szkoły, w których pracują badani, liczyły średnio 358 uczniów. Najmniejsza placówka liczyła 35, a największa – 1498 uczniów. W odniesieniu do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi średnia liczba w szkole wynosiła 16 osób, przy czym w niektórych szkołach nie było takich uczniów w ogóle, a w innych liczba ta sięgała nawet 200 osób. Jeśli chodzi o uczniów z doświadczeniem migracji z Ukrainy, średnia ich liczba w szkołach, w których pracują badani, wynosiła niemal 13, przy czym w części szkół nie było ich wcale, a w niektórych liczba dochodziła do 170 osób. Do szkół, w których pracują badani, najczęściej uczęszczało około 6 uczniów z Ukrainy.

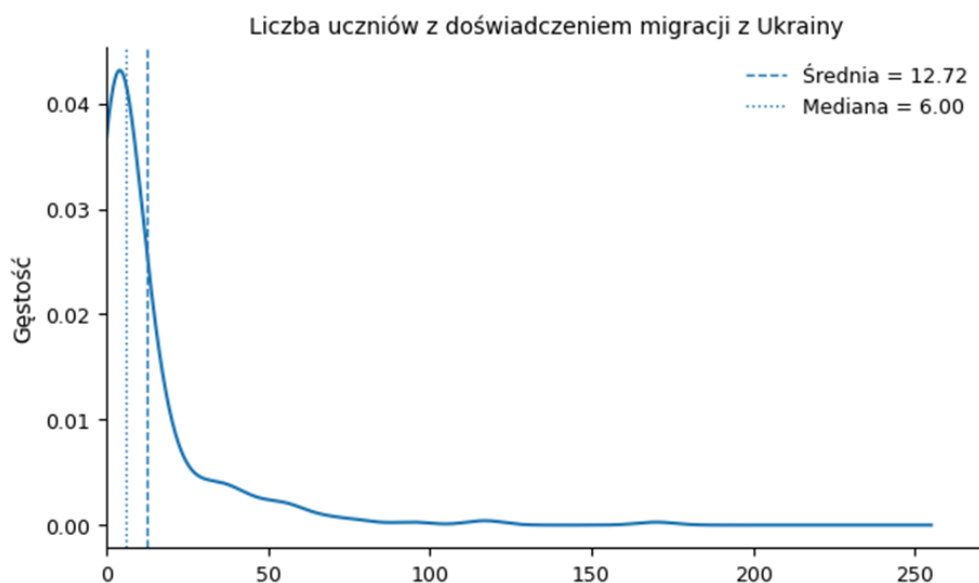
WYKRES 4. Charakterystyka szkół, w których prowadzono badania – liczba uczniów w szkole



Źródło: opracowanie własne.

WYKRES 5. Charakterystyka szkół, w których prowadzono badania – liczba uczniów ze SPE

Źródło: opracowanie własne.

WYKRES 6. Charakterystyka szkół, w których prowadzono badania – liczba uczniów z doświadczeniem migracji

Źródło: opracowanie własne.



3.2.2. Narzędzia badawcze

W badaniu wykorzystano zestaw narzędzi mających na celu ocenę postaw, poczucia skuteczności wiedzy i umiejętności oraz kreatywności w obszarze edukacji włączającej. Zastosowane narzędzia pozwalają na kompleksowe ujęcie zarówno aspektów teoretycznych, jak i praktycznych, związanych z wdrażaniem strategii włączających w różnych kontekstach edukacyjnych – od przedszkoli i szkół podstawowych po działania zawodowe nauczycieli specjalistów.

Badano cztery obszary:

- **Postawy** – nastawienie nauczycieli do edukacji włączającej i pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych.
- **Poczucie własnej skuteczności** – ocena wiary nauczycieli w możliwość efektywnego stosowania praktyk włączających.
- **Wiedzę i umiejętności** – zarówno teoretyczne przygotowanie, jak i praktyczne kompetencje w zakresie edukacji włączającej.
- **Kreatywność** – zdolność do generowania oryginalnych i skutecznych rozwiązań w sytuacjach edukacyjnych wymagających elastycznego podejścia.

Opisane narzędzia obejmują kwestionariusze samoopisowe, testy wiedzy oraz zadania praktyczne oceniające kreatywność i skuteczność w stosowaniu strategii włączających. Każde z nich zostało wcześniej zwalidowane i charakteryzuje się wysoką rzetelnością, co pozwala na wiarygodne pomiary w pretestach i posttestach.

W dalszej części przedstawiono szczegółowy opis poszczególnych narzędzi wraz z liczbą pozycji, skalą odpowiedzi, przykładowymi pozycjami oraz wskaźnikami rzetelności.

TABELA 5. Charakterystyka narzędzi wykorzystanych w badaniu

Dostępność Uczenia się – Szanse Aplikacji (DU-SzA)	
Autorzy oryginału	T. Knopik, K. Wiejak, B. Papuda-Dolińska, A. Błaszczak, M. Karwowski, P. Grygiel
Autorzy adaptacji	–
Co mierzy	Część A: Ocena możliwości wdrażania praktyk włączających w edukacji w Polsce Część B: Ocena możliwości wdrażania edukacji włączającej w miejscu pracy Część C: Wersja 1: Ocena wdrażania praktyk włączających w indywidualnych działaniach zawodowych Wersja 2: Ocena wkładu własnych działań zawodowych w realizację edukacji włączającej
Liczba pozycji	18 w każdej części
Skala odpowiedzi	Części A i B: Od 0% (<i>zupełnie nierealistyczne</i>) do 100% (<i>w pełni realistyczne</i>) Część C: Od 0% (<i>zupełnie nie przyczyniają się</i>) do 100% (<i>w pełni przyczyniają się</i>)
Przykładowe pozycje	„Nauczyciele są zaangażowani w proces oceny potrzeb edukacyjnych i rozwojowych uczniów” „Nauczyciele rozpoznają objawy ryzyka problemów uczniów w sferze zdrowia psychicznego”
Rzetelność (pretest/posttest)	Część A: 0,93 / 0,95 Część B: 0,94 / 0,95 Część C: 0,94 / 0,95
Test wiedzy na temat edukacji włączającej	
Autorzy oryginału	Zespół merytoryczny projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich”
Autorzy adaptacji	–
Co mierzy	Wiedzę nauczycieli specjalistów na temat włączających strategii edukacyjno-specjalistycznych

Test wiedzy na temat edukacji włączającej

Liczba pozycji	28 (pretest) / 29 (posttest)
Skala odpowiedzi	Pytania testowe z wyborem odpowiedzi (1 poprawna, 3 dystraktory)
Przykładowe pozycje	„Według obowiązujących przepisów prawa działania związane z WWR (wczesnym wspomaganie rozwoju) są podejmowane na podstawie: (a) opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej, (b) orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznej, (c) zgłoszenia takiej potrzeby przez nauczyciela lub rodzica bez konieczności uzyskania formalnego dokumentu, (d) opinii nauczyciela/wychowawcy” „Co jest celem wspierania uczniów z doświadczeniem migracji w polskich szkołach: (a) interioryzacja, (b) integracja, (c) akomodacja, (d) asymilacja”
Rzetelność (pretest/posttest)	0,69 / 0,84

Kwestionariusz Praktyk Włączających (KPW)

Autorzy oryginału	G. M. Mu, Y. Wang, Z. Wang, Y. Feng, M. Deng, S. Liang (2015)
Autorzy adaptacji	G. Szumski, M. Karwowski, P. Grygiel
Co mierzy	Praktyki włączające nauczycieli specjalistów w czterech podskalach: <i>Postawy, Poczucie sprawczości, Umiejętności dydaktyczne, Wiedza</i>
Liczba pozycji	34
Skala odpowiedzi	Od 1 (<i>zdecydowanie się nie zgadzam</i>) do 5 (<i>zdecydowanie się zgadzam</i>)
Przykładowe pozycje	„Dzięki edukacji włączającej uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zyskują pewność siebie” „Znam zasady i metody kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”
Rzetelność (pretest/posttest)	Wynik ogólny: 0,97 / 0,98 Postawy: 0,93 / 0,95 Poczucie sprawczości: 0,88 / 0,91 Umiejętności: 0,94 / 0,96 Wiedza: 0,95 / 0,95

Poczucie Skuteczności Nauczyciela w Edukacji Włączającej (TEIP – Teacher Efficacy for Inclusive Practice)

Autorzy oryginału	U. Sharma, T. Loreman, C. Forlin (2012)
Autorzy adaptacji	Z. Narkun, J. Smogorzewska (2019)
Co mierzy	Poczucie skuteczności nauczycieli specjalistów w edukacji włączającej (podskale: <i>Zarządzanie zachowaniami</i> , <i>Skuteczność</i> , <i>Współpraca</i>)
Liczba pozycji	18 (po 6 w każdej podskali)
Skala odpowiedzi	Od 1 (<i>zdecydowanie się nie zgadzam</i>) do 6 (<i>zdecydowanie się zgadzam</i>)
Przykładowe pozycje	„Potrafię korzystać z różnych strategii oceniania (np. ze zmodyfikowanych testów)” „Potrafię doradzić rodzicom, jak mogą wspierać swoje dziecko w szkole”
Rzetelność (pretest/posttest)	Wynik ogólny: 0,94 / 0,97 Skuteczność w radzeniu sobie z trudnymi zachowaniami (<i>efficacy in managing behaviour</i>): 0,94 / 0,96 Skuteczność w nauczaniu włączającym (<i>efficacy in using inclusive instructions</i>): 0,91 / 0,93 Skuteczność we współpracy (<i>efficacy in collaboration</i>): 0,86 / 0,93

Kreatywność Nauczyciela w Edukacji Włączającej (KNEW)

Autorzy oryginału	M. Karwowski, A. Zielińska (Zielińska, 2023)
Autorzy adaptacji	–
Co mierzy	Zdolność do generowania oryginalnych i skutecznych rozwiązań problemów o charakterze otwartym
Liczba pozycji	4 problemy: 2 wykorzystane w preteście i 2 w postteście
Skala odpowiedzi	Odpowiedzi oceniane przez stworzony i zwalidowany model sztucznej inteligencji na skali od 1 (<i>nietwórcza odpowiedź</i>) do 5 (<i>twórcza odpowiedź</i>)

Kreatywność Nauczyciela w Edukacji Włączającej (KNEW)

Przykłady zadań

Zadanie 1

Kontekst: Nauczyciele często niepokoją się „zagubieniem” uczniów z niepełnosprawnościami w czasie lekcji. Zależy im na aktywnym uczestniczeniu wszystkich uczniów w zajęciach, bez względu na doświadczane trudności. W sytuacji, kiedy niektórzy uczniowie pracują wolniej niż reszta klasy, nie podążają za tokiem lekcji, wykazują zachowania trudne, nauczyciele stają przed wyzwaniem znalezienia właściwej strategii nauczania.

Problem: Jakie działania mogą podejmować nauczyciele, by ograniczyć „zagubienie” uczniów z niepełnosprawnością w czasie lekcji?

Proszę postarać się wymyślić oryginalne, a przy tym skuteczne sposoby poradenia sobie z tym problemem. Ich jakość jest ważniejsza niż ilość, ale proszę spróbować podać co najmniej trzy różne rozwiązania.

Zadanie 2

Kontekst: Jedną z barier obecnych w procesie uczenia się uczniów z doświadczeniem migracji jest ograniczony dostęp do języka, w którym prowadzone są zajęcia. Trzynastoletnia Anastazja uczy się od roku w polskiej szkole. Pomimo wielu starań ma poczucie, że jest bardzo słabą uczennicą i nie wie, w jaki sposób to zmienić. Nie rozumie oczekiwań polskich nauczycieli i uczniów (np. podczas pracy w grupach), a przedmioty, które ją kiedyś interesowały, aktualnie uważa za trudne i rezygnuje z aktywności w tych obszarach.

Problem: Jakie działania mogą podjąć nauczyciele, aby zmienić sytuację, w której znalazła się Anastazja?

Proszę postarać się wymyślić oryginalne, a przy tym skuteczne sposoby poradenia sobie z tym problemem. Ich jakość jest ważniejsza niż ilość, ale proszę spróbować podać co najmniej trzy różne rozwiązania.

Rzetelność (pretest/posttest)

0,83 (oszacowana jako korelacja między ocenami modelu sztucznej inteligencji a ocenami sędziów w badaniu pilotażowym; zob. Zielińska i in., 2026)

Źródło: opracowanie własne.

3.2.3. Procedura badawcza

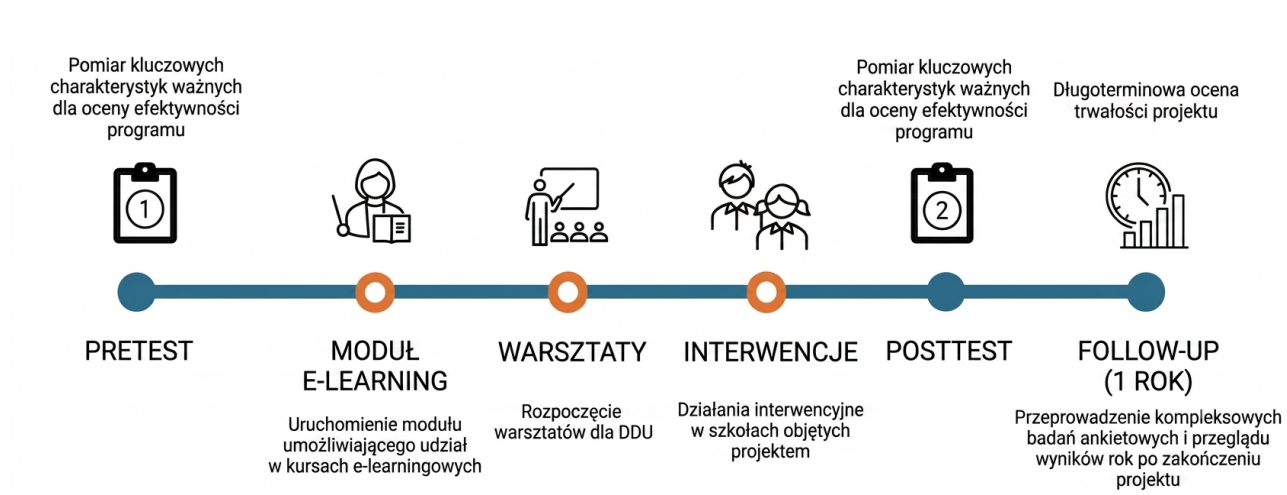
W badaniu zastosowano schemat badań podłużnych z dwoma pomiarami: pretestem i posttestem, realizowanymi w kolejnych latach szkolnych.

Harmonogram badań obejmował następujące etapy:

- Pretest (2023/2024) – pomiar początkowy.

- Faza wdrożeniowa projektu (2023/2024–2024/2025) – realizacja komponentów przyjętego modelu (e-learning, warsztaty, praca praktyczna, raportowanie interwencji).
- Posttest (2024/2025) – pomiar końcowy.
- Follow-up (2026) – długoterminowa ocena trwałości projektu

SCHEMAT 1. Schemat badań pretest–posttest w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”



Źródło: opracowanie własne.

Badanie miało charakter online i zostało przeprowadzone za pośrednictwem platformy Veles.web zintegrowanej z aplikacją projektową ASA. Uczestnicy wypełniali kwestionariusze i testy wiedzy w wersji elektronicznej.

Procedura obejmowała: informowanie uczestników o celu badania, uzyskanie świadomej zgody elektronicznej, zapewnienie anonimowości i zagwarantowanie możliwości wycofania się z udziału na każdym etapie. Dane osobowe były pseudonimizowane, przechowywane na zabezpieczonym serwerze i analizowane wyłącznie w postaci zbiorczej.

Projekt realizowano zgodnie z zasadami etyki badań społecznych i wymogami RODO. Uczestnicy zostali poinformowani o administratorze danych, sposobie ich przetwarzania oraz przysługujących im prawach. Zebrane dane nie pozwalają na identyfikację indywidualnych uczestników w publikowanych wynikach. Projekt badania uzyskał zgodę Komisji ds. Etyki Badań Instytutu Badań Edukacyjnych – Państwowego Instytutu Badawczego oraz akceptację Zespołu ds. Weryfikacji Projektów Badawczych UNICEF pod kątem ochrony uczestników badań (Review of UNICEF Research Project Materials for the

Protection of Human Subjects). Całość procedury zaprojektowano tak, by zminimalizować obciążenie uczestników oraz zapewnić im wsparcie techniczne i pełną poufność.

3.2.4. Procedura statystyczna

Różnicę pomiędzy pretestem a posttestem estymowano za pomocą modelu ukrytej różnicy (*latent difference score model*; zob. McArdle, 2009). Jest to podejście, które pozwala modelować zmianę pomiędzy dwoma pomiarami (np. pretestem i posttestem) jako konstrukt ukryty zamiast prostej różnicy arytmetycznej. W tym ujęciu każdy obserwowany wynik rozkłada się na „prawdziwy” poziom zmiennej oraz niezależny błąd pomiaru, a różnica pomiędzy poziomami latentnymi w pierwszym i drugim pomiarze staje się osobną zmienną latentną, wolną od błędu (por. panel A na schemacie 2). Formalnie model definiuje posttest jako sumę wyniku pretestu i latentnej zmiany:

$$Y_{2i} = Y_{1i} + \Delta_i$$

gdzie:

- Y_{1i} – wynik w preteście;
- Y_{2i} – wynik w postteście;
- Δ_i – latentna różnica (wolna od błędu pomiaru).

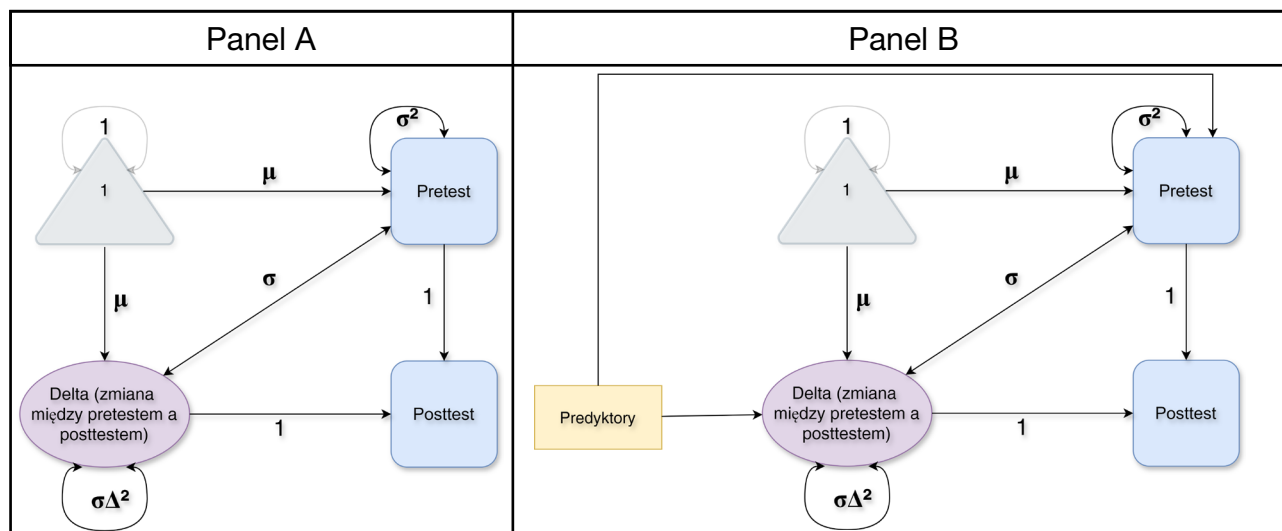
Dzięki temu unika się analizy bezpośrednich obserwowanych różnic, podatnych na zakłócenia przypadkowe, na rzecz koncentracji na ukrytym procesie zmiany. Atutem tego podejścia jest także możliwość równoczesnego testowania wpływu predyktorów na wynik początkowy (pretest) oraz na latentną zmianę (*latent difference score*), co umożliwia precyzyjne rozróżnienie czynników wpływających na poziom wyjściowy od tych odpowiedzialnych za dynamikę zmiany (por. panel B na schemacie 2). W ujęciu rozszerzonym z predyktorami (X) latentna zmiana może być modelowana jako:

$$\Delta_i = \mu\Delta + \gamma X_i + \zeta_i,$$

gdzie:

- X – predyktor;
- Δ – latentna zmiana;
- $\mu\Delta$ – średnia zmiany;
- γ – efekt predyktora;
- ζ_i – składnik resztowy.

SCHEMAT 2. Model latentnej różnicy (LDS): A – schemat podstawowy, B – model z predyktorami



Uwaga: schemat przedstawia jednowymiarowy model latentnej różnicy (LDS – *latent difference score*) dla dwóch pomiarów: pretestu i posttestu. Kwadraty oznaczają zmienne obserwowalne (wynik w preteście i postteście), elipsa oznacza zmienną latentną odpowiadającą zmianie (Δ), a trójkąt reprezentuje stałą (*intercept*). Strzałki jednokierunkowe pokazują zależności strukturalne: posttest jest funkcją pretestu i latentnej zmiany. Strzałka dwukierunkowa między Δ i pretestem wskazuje kowariancję (σ). Strzałki zwrotne przy zmiennych pokazują wariancje (σ^2 dla pretestu, $\sigma\Delta^2$ dla zmiany). Litera μ oznacza wartości średnie latentnych konstruktów.

Źródło: opracowanie własne.

Estymowanie poziomu wiedzy uczestników i jej zmian

Wyniki testu wiedzy nauczycieli zostały oszacowane na podstawie confirmacyjnej analizy czynnikowej (CFA – *confirmatory factor analysis*), obejmującej pomiar w preteście (28 pozycji) i postteście (29 pozycji). Spośród wszystkich pytań 19 powtarzało się w obu pomiarach, natomiast 9 występowało wyłącznie w preteście, a 10 wyłącznie w postteście. Dla pytań powtarzalnych przyjęto założenie skalarnej niezmienności (inwariancji) pomiarowej, wymuszając równość ładunków czynnikowych i progów odpowiedzi. Oznacza to, że zakładano, iż te same pozycje mierzą w identyczny sposób ten sam konstrukt wiedzy w obu momentach badania. Dzięki temu zapewniono porównywalność metryki i punktu odniesienia skali, czyli zachowano tę samą jednostkę pomiaru w czasie, co pozwala interpretować różnice w wynikach czynnikowych między pre- i posttestem jako rzeczywiste zmiany wiedzy, a nie efekt zmiany trudności pytań czy sposobu ich funkcjonowania (tzw. DIF – *differential item functioning*).



Pytania unikalne dla jednej fali włączono do modelu bez narzucania ograniczeń inwariancji. Dodatkowo dopuszczono kowariancje reszt odpowiadających sobie pozycji pomiędzy pretestem i posttestem, aby kontrolować wpływ czynników specyficznych dla treści pytań, niezwiązanych bezpośrednio z wiedzą. Estymacji dokonano przy użyciu estymatora WLSMV w parametryzacji THETA, rekomendowanego dla danych kategoryalnych (ponieważ odpowiedzi były kodowane dychotomicznie: niepoprawna/poprawna).

Alternatywnie można byłoby ograniczyć analizę wyłącznie do pytań powtarzalnych, co zapewniałoby pełną porównywalność wyników, ale kosztem utraty dużej części informacji (9 pozycji z pretestu i 10 pozycji z posttestu). Innym rozwiązaniem mogłoby być uwzględnienie wszystkich pytań bez narzucania inwariancji (niezmienności pomiarowej), ale wówczas trudniej byłoby jednoznacznie stwierdzić, czy obserwowane różnice w wynikach wynikają z faktycznej zmiany wiedzy, czy raczej z odmiennego funkcjonowania pozycji w czasie (efekt DIF). Zastosowany model łączy zalety obu tych podejść – z jednej strony gwarantuje wspólną metrykę i punkt odniesienia dzięki inwariantnym pozycjom powtarzalnym, a z drugiej pozwala wykorzystać pełen zasób danych, włączając także pytania specyficzne dla danego pomiaru.

Na tej podstawie obliczono wartości czynnikowe dla każdego nauczyciela, które można traktować jako rzetelną, wolną od błędów pomiarowych miarę wiedzy wykorzystywaną w dalszych analizach statystycznych

Test Kreatywność Nauczyciela Edukacji Włączającej (KNEW)

Test KNEW stawia uczestników w sytuacji problemowej. W wariancie wykorzystanym w opisywanym badaniu uczestnikom w preteście i postteście prezentowano po dwa problemy o charakterze otwartym. Zadania te odwołują się do kontekstu procesu uczenia się uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi, nauczyciele zaś proszeni są o wymyślenie jak najbardziej oryginalnych pomysłów na rozwiązanie problemu, przed jakim stoją. Akcent położony jest na oryginalność i użyteczność podawanych pomysłów, a nie na ich liczbę (płynność myślenia). Uczestnicy nad każdym problemem spędzają nie mniej niż 3 minuty, tj. przejście dalej jest możliwe dopiero po upływie tego czasu, aby pozwolić na wyjście poza narzucające się, typowe pomysły i zwiększyć prawdopodobieństwo pojawienia się rozwiązań o wysokim poziomie unikalności (Beaty i Silvia, 2012). Test KNEW jest oceniany przez opracowany w ramach projektu moduł sztucznej inteligencji o wysokiej trafności i rzetelności (Zielińska i in., 2026). Algorytm ten

– XLM RoBERTa – charakteryzuje się bardzo wysoką skutecznością w replikowaniu ocen sędziów-ekspertów. Stworzony model, oparty na 5347 rozwiązaniach wygenerowanych przez 1003 nauczycieli w badaniu walidacyjnym, cechował się korelacją w wysokości $r = 0,79$ z ocenami sędziów, gdy model oceniał odpowiedzi, które wcześniej nie były mu prezentowane. Wysoka ($r = 0,69$) była też skuteczność modelu w ocenie oryginalności pomysłów podawanych w odpowiedzi na problemy, których model nie uwzględniał w fazie uczenia. Ogólna skuteczność modelu w ocenie proponowanych rozwiązań na poziomie pojedynczego badanego (a więc wyników agregowanych z poszczególnych odpowiedzi na poszczególne zadania) to $r = 0,83$, co – biorąc pod uwagę niepełną rzetelność sędziów-ekspertów oceniających pomysły – należy uznać za niezwykle wysoką rzetelność ocen. Stworzony model ocenia oryginalność poszczególnych rozwiązań w każdym z zadań na skali 1–5, gdzie wyższa ocena oznacza, że rozwiązanie jest bardziej twórcze. Wynik globalny to średnia ocen uzyskanych przez uczestnika w preteście i postteście.



4.

Wyniki badań

Kluczowe ustalenia płynące ze zrealizowanych badań prezentujemy w dwóch zasadniczych krokach. Pierwszym z nich – o charakterze ogólnym – jest zestawienie istotności oraz poziomu zmian między pomiarem początkowym (pretest) a końcowym (posttest) w odniesieniu do wszystkich uwzględnionych w badaniu zmiennych przypisanych do czterech obszarów kompetencyjnych dyskutowanych wyżej. Są nimi: postawy wobec edukacji włączającej (cztery szczegółowe wymiary), poczucie własnej skuteczności w zakresie realizacji celów edukacji włączającej (zamiennie określane mianem samoskuteczności, obejmujące pięć szczegółowo mierzonych aspektów), wiedza/umiejętności dotyczące edukacji włączającej (mierzone na trzy różne sposoby – zarówno testem obiektywnym, jak i kwestionariuszem sprawdzającym poczucie wiedzy i umiejętności) oraz poziom kreatywności uczestników (mierzony testem wymagającym twórczego rozwiązywania problemów, które pojawiają się w warunkach szkolnych).

Na poziomie syntetycznym interesuje nas przede wszystkim odpowiedź na dwa pytania. Po pierwsze, czy zmiana wystąpiła, a jeśli tak, to jaki miała charakter i kierunek?

Naturalną hipotezą każdego projektu zorientowanego na wzmocnienie kompetencji jest oczekiwanie poprawy badanych charakterystyk, tj. istotnie wyższych rezultatów uzyskiwanych przez osoby badane po zakończeniu projektu w porównaniu do stanu przed jego rozpoczęciem. Taka hipoteza towarzyszyła również naszemu projektowi. Po drugie, jaka jest wielkość obserwowanej zmiany? Chodzi nie tylko o stwierdzenie, czy różnice między pretestem a posttestem są statystycznie istotne, lecz także o to, czy są one na tyle silne, aby można je było uznać za znaczące praktycznie. Aby odpowiedzieć na to pytanie, posługujemy się standaryzowaną różnicą średnich, tj. średnią zmianą między pretestem a posttestem, wyrażoną w jednostkach odchylenia standardowego, znaną jako współczynnik d Cohena (Cohen, 1992). W praktyce wartość tego współczynnika w 99% przypadków zawiera się w przedziale od -3 do $+3$, gdzie wartości niższe od 0 wskazują na spadek nasilenia mierzonej charakterystyki, wartości dodatnie zaś na jej wzrost.

Umowne, często stosowane w naukach społecznych, choć równie często krytykowane jako nazbyt arbitralne (Wilson i in., 2025), progi „jakościowe” interpretacji współczynnika d uznają wartość $d = 0,20$ za „mały (słaby) efekt” zmiany, $d = 0,50$ za zmianę o umiarkowanej sile, $d = 0,80$ za zmianę o dużym efekcie (znaczej sile), natomiast

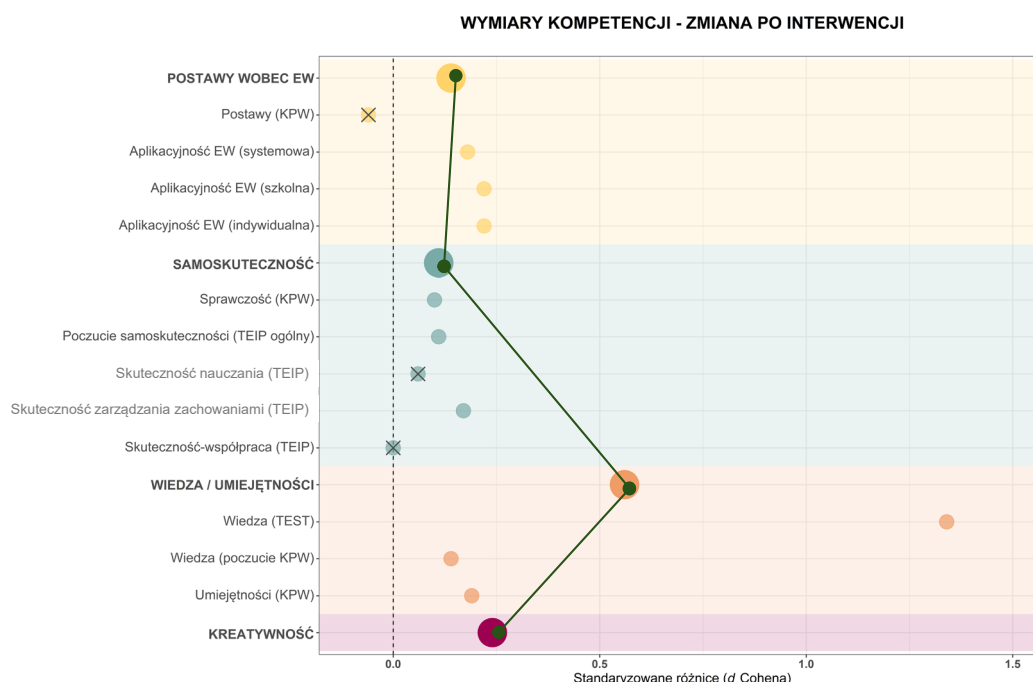
$d = 1,20$ za bardzo dużą zmianę. Choć będziemy posługiwali się tymi kryteriami, trzeba pamiętać, że rzeczywiste praktyczne znaczenie wielkości efektu zawsze należy określać w porównaniu nie z abstrakcyjnymi progami, lecz z podobnymi badaniami interwencyjnymi (Wilson i in., 2025). W przypadku rozmaitych oddziaływań edukacyjnych, zwłaszcza takich, które adresują „miękkie” obszary kompetencyjne (jak np. postawy, samoregulacja itp.), na ogół obserwowane są efekty na poziomie $d = 0,20$ – $0,25$ (Wilson i in., 2025), które należałoby uznać za wskazujące na efekt mogący mieć praktyczne znaczenie.

Bardziej szczegółowa i analitycznie pogłębiona perspektywa, którą prezentujemy w drugim kroku analiz, skupia się na poszczególnych obszarach i zmiennych uwzględnionych w badaniu. Tu interesuje nas odpowiedź na trzy pytania. Po pierwsze, sprawdzamy, czy początkowe nasilenie mierzonych charakterystyk (tj. wyniki w preteście) zależało od charakterystyk uczestników, np. od ich wykształcenia i specjalizacji, doświadczeń w pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach, ale również od typu szkoły, w której są zatrudnieni itp. Po drugie, szukamy odpowiedzi na pytanie, kogo przede wszystkim dotyczyła zmiana rezultatów w toku interwencji (o ile taka zmiana wystąpiła), a więc czy bardziej na interwencjach skorzystali uczestnicy, których początkowy poziom był relatywnie niski, wysoki lub nie miał znaczenia dla wielkości zmiany. Po trzecie wreszcie, interesuje nas to, czy różne właściwości uczestniczących w programie nauczycieli specjalistów modyfikowały (moderowały) skuteczność oddziaływań, a więc czy zaangażowanie w ich realizację albo cechy społeczno-demograficzne sprawiały, że opisywany wcześniej program był bardziej lub mniej efektywny.

4.1. Perspektywa ogólna

Rysunek 10 prezentuje podsumowanie ogólnej efektywności szkolenia opartego na modelu uczenia się przez działanie, realizowanego w ramach projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich”. Wykres obrazuje wpływ szkolenia na wzmocnienie u uczestników postaw wobec edukacji włączającej, ich poczucia własnej skuteczności, wiedzy i umiejętności (oraz ich subiektywnego poczucia) w tym zakresie, a także zdolności twórczych (kreatywności) w radzeniu sobie z wyzwaniami szkolnej codzienności.

RYSUNEK 10. Profil zmian kompetencyjnych uczestników w czterech ogólnych wymiarach



Uwaga: wartości wyrażone są w jednostkach standaryzowanej zmiany (d Cohena). „Bąble” o większej średnicy, połączone liniami, oznaczają średnią dla całego obszaru kompetencji (postawy, samoskuteczność, wiedza/umiejętności, kreatywność). Znaczniki przekreślone X oznaczają zmienne, w przypadku których zmiana między pretestem a posttestem nie była statystycznie istotna; wszystkie pozostałe wskazują na istotną poprawę rezultatów.

Źródło: opracowanie własne.

Czy szkolenia w programie „Szkoła dostępna dla wszystkich” spowodowały zmianę – a zgodnie z hipotezą: poprawę – kompetencji uczestniczących w nich nauczycieli specjalistów? Odpowiedź na tak ogólnie sformułowane pytanie jest jednoznacznie twierdząca. Średni efekt zrealizowanych oddziaływań – czyli agregacja zmiany oszacowanej w odniesieniu do postaw, samoskuteczności, wiedzy/umiejętności oraz kreatywności – wyniósł $d = 0,26$, co oznacza, że uczestnicy po zrealizowanym programie szkoleń uzyskiwali rezultaty o nieco ponad jedną czwartą odchylenia standardowego wyższe niż przed jego rozpoczęciem. Abstrakcyjność miary d nie ułatwia intuicyjnej interpretacji konkretnej wartości $0,26$. Warto osadzić tę wartość w szerszym kontekście interpretacyjnym. Zmiana o jedną czwartą odchylenia standardowego to odpowiednik 4 punktów w typowym teście inteligencji, o średniej równej 100 punktów i odchyleniu standardowym 15. Populacyjna średnia inteligencji to 100 punktów (tak są tworzone i normalizowane testy). Co za tym idzie – odnosząc się do naszego przykładu –



zaobserwowana zmiana odpowiadałaby wzrostowi średniego poziomu badanej cechy (w hipotetycznym przykładzie: inteligencji) ze średnio 100 punktów przed interwencją do 104 punktów po jej zakończeniu. Nie jest to zatem zmiana spektakularna, ale może mieć praktyczne znaczenie.

Innym sposobem osadzenia tej wartości w łatwiejszym do zrozumienia kontekście jest uświadomienie sobie, jak zmiana takiej wielkości przekładałaby się na faktyczny oczekiwany wzrost wyników poszczególnych uczestników. Otóż przy $d = 0,26$ można by oczekiwać, że u około 60% uczestników wynik po zakończeniu programu będzie wyższy niż średni rezultat uzyskany w preteście. Choć oszacowanie to wskazuje, że u znaczącej części wyniki by się nie zmieniły (albo nie byłyby wyższe od średniego wyniku w preteście), to pozytywny efekt zmiany jest widoczny.

Trzecim sposobem interpretacji i praktycznego „osadzenia” obserwowanej zmiany w edukacyjnym kontekście jest odniesienie tej wartości do wyników metaanaliz określających skuteczność innych interwencji. Wprawdzie zdecydowana większość publikowanych metaanaliz dotyczy uczniów, ale w literaturze zdarzają się również syntezy skupione na nauczycielach. Odnosząc uzyskaną wartość do „benchmarków” z metaanaliz obejmujących uczniów (Wilson i in., 2025), można stwierdzić, że przeprowadzona interwencja charakteryzowała się przyzwoitą skutecznością. Tytułem przykładu, uzyskany przez nas ogólny (tj. uśredniony) efekt jest wyższy niż skuteczność oddziaływań skupionych na redukcji zachowań antyspołecznych czy agresji uczniów (odpowiednio 0,21 i 0,16), a zbliżony w sile do oddziaływań skupionych na ich przystosowaniu szkolnym (0,24), samoocenie (0,24) czy samoregulacji (0,22) (Wilson i in., 2025). Z kolei odnosząc uzyskany przez nas ogólny efekt do interwencji skupionych na nauczycielach, można by zauważyć, że zrealizowana interwencja była bardziej skuteczna niż oddziaływania zorientowane na redukcję wypalenia zawodowego nauczycieli (0,18) (Iancu i in., 2018) oraz tylko nieznacznie słabsza niż interwencje poprawiające dobrostan nauczycieli (0,35) (Li i in., 2024).

Czy zrealizowany cykl szkolenia z podobną skutecznością poprawia wszystkie uwzględnione obszary kompetencyjne? Odpowiedź na to pytanie jest nieco trudniejsza. Ważny jest fakt, że w odniesieniu do każdego z analizowanych obszarów – postaw, poczucia własnej skuteczności, wiedzy/umiejętności oraz kreatywności – zaobserwowaliśmy statystycznie istotny wzrost rezultatów między pretestem a posttestem. Wyniki poprawiły się i efekt ten był dość uniwersalny. Na 13 szczegółowych zmiennych uwzględnionych w badaniu, ważnych z punktu widzenia teorii i podjętych



oddziaływań, jedynie w 3 przypadkach (na rysunku 11 oznaczonych przekreśleniem) nie odnotowaliśmy istotnej statystycznie poprawy. W pozostałych 10, a więc w 76% mierzonych wymiarów, zmiana miała charakter statystycznie istotny. Co więcej, obszary, które nie uległy poprawie – postawy wobec edukacji włączającej mierzone KPW oraz poczucie własnej skuteczności w zakresie nauczania uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami i współpracy mierzone TEIP – już w preteście były bardzo wysokie, co ograniczało możliwość wzrostu ze względu na tzw. efekt sufitowy (zob. np. Edwards i Soland, 2024) i ograniczoną wariancję. Można więc stwierdzić, że skuteczność szkoleń była szeroka, gdyż pozytywnie oddziaływała na 4 obszary kompetencyjne objęte programem.

W przypadku postaw wobec edukacji włączającej, mierzonych na dwa sposoby – skalą *Postawy KPW* oraz trzema skalami kwestionariusza DU-SzA, średnia odnotowana zmiana, choć istotna, była relatywnie niewielka ($d = 0,14$), ale z dostrzegalną heterogenicznością uzyskanych efektów. Jak już wspomniano, zmiany nie odnotowano przy skali *Postawy* ($d = -0,06$), której wskaźniki już w preteście były bardzo pozytywne (średnia 4,01 na skali 1–5, przy niemal identycznej i równie wysokiej średniej 3,97 w postteście). Postrzegana aplikacyjność założeń edukacji włączającej poprawiła się w odniesieniu do najbardziej odległej wobec badanych perspektywy systemowej ($d = 0,18$) oraz – w przypadku bliższych im – perspektyw szkolnej ($d = 0,22$) i indywidualnej ($d = 0,22$).

Poczucie własnej skuteczności uczestników, które ogółem również było wysokie już przed programem, uległo niewielkiej, ale statystycznie istotnej poprawie (średnie $d = 0,11$). W szczególności wzrósł poziom postrzeganej własnej sprawczości mierzonej KPW oraz ogólny rezultat (średnia samoskuteczność) mierzony TEIP ($d = 0,11$). Na zmianę ogólnego wyniku TEIP wpłynął przede wszystkim wzrost poczucia skuteczności w zakresie zarządzania i radzenia sobie z trudnymi zachowaniami uczniów ($d = 0,17$), natomiast nie odnotowaliśmy zmian w przypadku poczucia skuteczności w zakresie nauczania uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami ($d = 0,06$, pretest = 4,56, posttest = 4,68, a więc wysokie wyniki początkowe przy możliwym zakresie odpowiedzi 1–6) oraz współpracy ($d = 0,00$, identyczny i wysoki wynik w preteście i postteście – 4,93 na skali 1–6).

Najsilniejszy pozytywny skutek udziału w szkoleniach dało się odnotować w przypadku wymiaru wiedzy/umiejętności – $d = 0,57$. Co istotne, bardzo silny, pozytywny efekt zaobserwowano w przypadku mierzonej testowo wiedzy uczestników (standaryzowana różnica między pretestem a posttestem równa $d = 1,34$), co wskazuje tym samym

na bardzo znaczący przyrost wiedzy mierzonej standaryzowanym testem. Mniejsze, ale wciąż statystycznie istotne, były pozytywne zmiany w przypadku subiektywnie ocenianych wiedzy i umiejętności w zakresie edukacji włączającej, mierzonych KPW (odpowiednio $d = 0,14$ i $d = 0,19$). Ogółem zmiana w tym obszarze była więc wyraźna.

Ostatnim uwzględnionym w analizach aspektem kompetencji była kreatywność uczestników, operacjonalizowana jako zmiana ich zdolności do generowania twórczych rozwiązań problemów, na które natrafiają. Także w tym przypadku odnotowano istotną poprawę, o sile efektu mieszczącej się w przedziale między niewielkim a umiarkowanym ($d = 0,24$). Biorąc pod uwagę fakt, że szkolenia nie dotyczyły bezpośrednio wspierania kreatywności, odnotowana zmiana jest zapewne skutkiem transferu innych umiejętności, przede wszystkim wiedzy uczestników. Warto też odnotować, że uzyskany efekt (na poziomie jednej czwartej odchylenia standardowego) jest jedynie nieznacznie niższy niż opublikowana ostatnio w metaanalizach efektywność tzw. treningów twórczości (Sio i Lortie-Forgues, 2024; d między 0,29 a 0,32).

4.2. Perspektywa pogłębiona – od czego zależała skuteczność szkoleń?

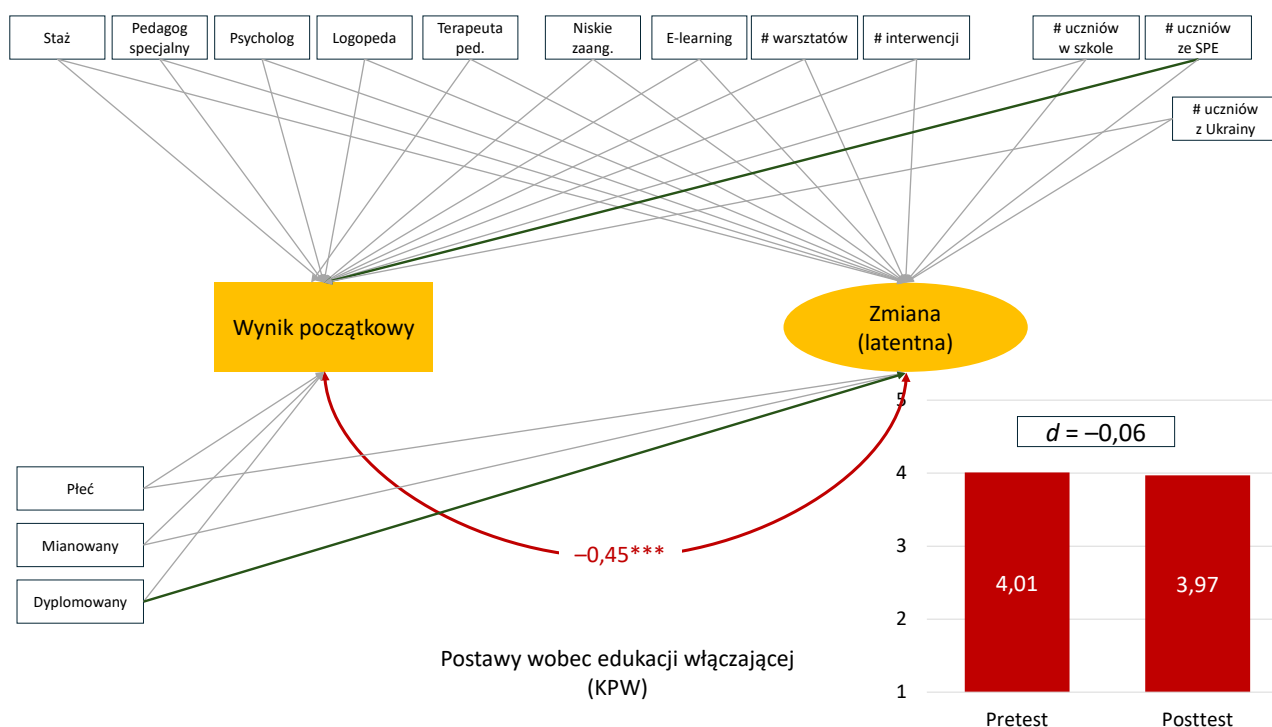
Jak wspomniano wyżej, w tej części pogłębiamy uzyskane wcześniej rezultaty, dążąc do zrozumienia, czy i w jakiej mierze poprawa wyników była związana z rezultatami początkowymi (pretest) oraz z wybranymi charakterystykami nauczycieli specjalistów oraz ich szkół.

POSTAWY

Rysunek 11 zawiera uwzględnione w modelu predyktory poziomu początkowego postaw wobec edukacji włączającej oraz latentnego czynnika zmiany. Średnia zmiana nie była wprawdzie statystycznie istotna – w dużej mierze za sprawą wysokiego poziomu początkowego – jednak odnotowania wymaga relatywnie silna i statystycznie istotna ujemna korelacja ($r = -0,45$, $p < 0,001$) pomiędzy początkowymi postawami uczestników a zmianą postaw, która dokonała się między pretestem a posttestem. Innymi słowy, dało się zauważyć wzrost pozytywnych postaw wobec edukacji włączającej wśród tych uczestników, których początkowe postawy były sceptyczne. Początkowe postawy były bardziej pozytywne wśród nauczycieli specjalistów ze szkół o większej liczbie uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami (efekt kontaktu). Odnotowano również statystycznie istotny efekt polegający na tym, że poprawa postaw była silniejsza wśród nauczycieli

dyplomowanych niż w grupie odniesienia, którą na potrzeby analizy uczynili nauczycieli bez stopnia awansu (na ogół rozpoczynających karierę). Pozostałe zmienne nie wiązały się w sposób istotny ani z początkowymi postawami, ani z ich zmianą. Tabela 6 zawiera szczegółowe zestawienie oszacowanych efektów w grupie zmiennych dotyczących uczestników, ich zaangażowania w interwencje oraz charakterystyk szkoły.

RYSUNEK 11. Relacje między początkowym nasileniem postaw wobec edukacji włączającej i poziomem zmiany oraz ich predyktory



Uwaga: czerwone linie oznaczają statystycznie istotne relacje ujemne, linie zielone – efekty pozytywne. Cienkimi szarymi liniami oznaczono relacje, które nie są statystycznie istotne.

Źródło: opracowanie własne.

TABELA 6. Postawy wobec edukacji włączającej – predyktory poziomu początkowego i zmiany

Predyktory	Pretest			Zmiana		
	Beta	SE	p	Beta	SE	p
Cechy uczestnika						
Płeć	–0,149	0,446	0,738	–0,353	0,563	0,531
Pedagog specjalny ^A	0,017	0,137	0,899	0,125	0,125	0,317
Psycholog ^A	0,000	0,138	0,997	–0,173	0,166	0,297
Logopeda ^A	0,058	0,162	0,722	–0,017	0,146	0,905
Terapeuta pedagogiczny ^A	–0,186	0,145	0,199	0,217	0,148	0,142
Nauczyciel mianowany ^B	–0,235	0,130	0,071	0,220	0,132	0,095
Nauczyciel dyplomowany ^B	–0,240	0,134	0,073	0,352	0,144	0,014
Staż pracy na obecnym stanowisku ^B	0,044	0,061	0,471	–0,020	0,067	0,766
Zaangażowanie w szkolenia i interwencje						
Interw. zaakc. warunkowo (0 = nie, 1 = tak)	0,261	0,228	0,253	0,037	0,208	0,857
E-learning – ukończone moduły	–0,058	0,179	0,746	0,310	0,224	0,166
Liczba obecności na warsztatach	0,073	0,053	0,171	–0,037	0,046	0,416
Liczba zaakceptowanych interwencji	–0,029	0,053	0,585	0,074	0,057	0,195
Cechy szkoły						
Liczba uczniów w szkole	–0,024	0,058	0,676	0,005	0,060	0,928
Liczba uczniów ze SPE	0,160	0,050	0,001	0,021	0,048	0,660
Liczba uczniów z doświadczeniem migracji z Ukrainy	–0,086	0,063	0,171	–0,060	0,052	0,247

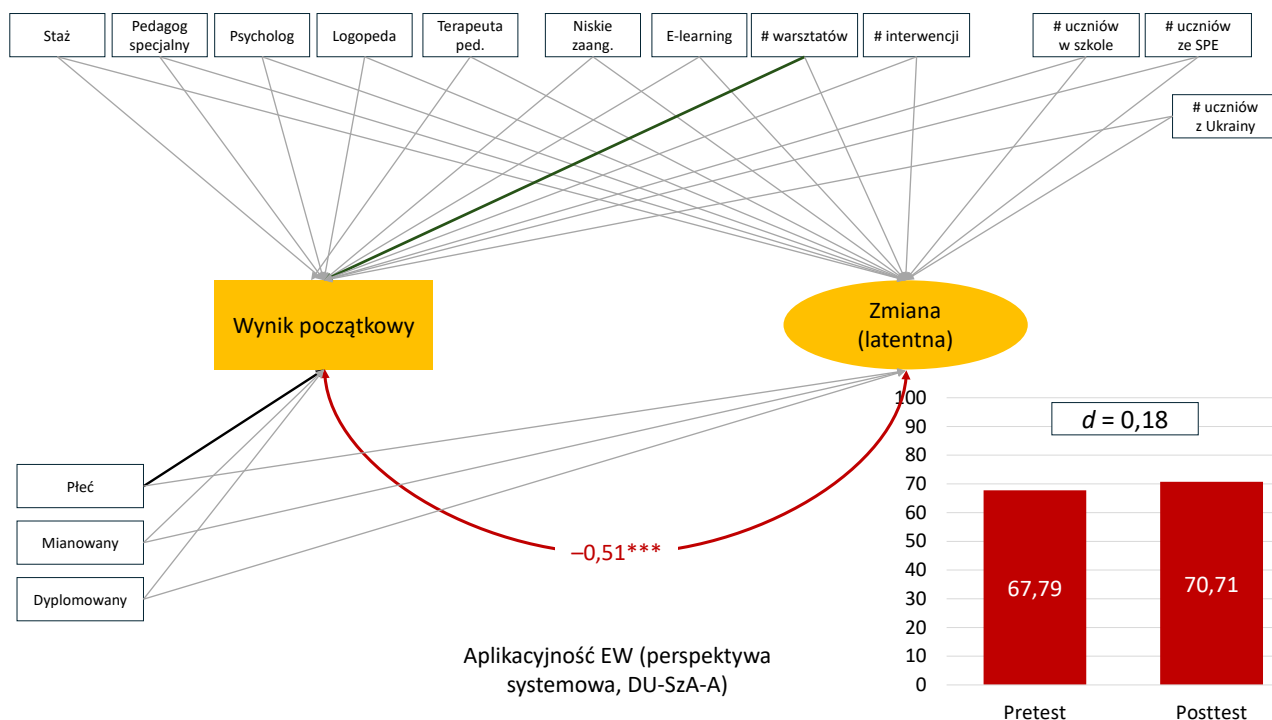
Uwaga: ^A – kategoria odniesienia = pedagog; ^B – kategoria odniesienia = brak stopnia awansu.

Współczynniki są standaryzowane. Zmienne jakościowe: płeć; pedagog specjalny; psycholog; logopeda; terapeuta pedagogiczny; interwencje zaakceptowane warunkowo; nauczyciel mianowany; nauczyciel dyplomowany; e-learning – ukończone moduły – standaryzacja STDY. Zmienne ilościowe/ciągłe: staż pracy na obecnym stanowisku; liczba obecności na warsztatach; liczba zaakceptowanych interwencji; liczba uczniów w szkole; liczba uczniów ze SPE; liczba uczniów z doświadczeniem migracji z Ukrainy – standaryzacja STDYX.

Źródło: opracowanie własne.

Kolejnym analizowanym aspektem postaw wobec włączania była ocena aplikacyjności założeń edukacji włączającej dokonywana w trzech perspektywach: systemowej, szkolnej oraz indywidualnej. Jak widać na rysunku 13, dwa istotne predyktory początkowego poziomu oceny możliwości wdrożenia tych założeń to płeć uczestników (z ocenami kobiet istotnie wyższymi niż mężczyzn) oraz liczba warsztatów, w których nauczyciele specjaliści wzięli udział. Ten drugi efekt należy interpretować jako wskazujący, że nauczyciele o silniejszym przekonaniu, iż edukacja włączająca jest możliwa do wdrażania w skali całego systemu, bardziej angażowali się w szkolenia. Także tym razem wyraźna (i relatywnie silna) była negatywna zależność pomiędzy początkową oceną aplikacyjności systemowej edukacji włączającej a zmianą tej percepcji po zakończeniu programu. Nauczyciele, którzy początkowo byli bardziej sceptyczni, doświadczali większej poprawy opinii niż ci, którzy już na starcie dostrzegali możliwości wdrażania idei włączania ($r = -0,51$, $p < 0,001$). Żaden z pozostałych uwzględnionych predyktorów nie wiązał się istotnie z poziomem zmiany, który w całej grupie był statystycznie istotny. Prowadzi to do wniosku, że skuteczność szkoleń w poprawianiu przekonania, iż edukacja włączająca jest możliwa do wdrażania na poziomie całego systemu, była dość uniwersalna. Tabela 7 prezentuje szczegółowe oszacowania modelu wielozmiennowego.

RYSUNEK 12. Relacje między początkowym nasileniem postrzeganej aplikacyjności założeń edukacji włączającej (perspektywa systemowa) i poziomem zmiany tej aplikacyjności oraz ich predyktory



Uwaga: czerwone linie oznaczają statystycznie istotne relacje ujemne, linie zielone – efekty pozytywne. Cienkimi szarymi liniami oznaczono relacje, które nie są statystycznie istotne.

Źródło: opracowanie własne.

TABELA 7. Aplikacyjność założeń edukacji włączającej (perspektywa systemowa) – predyktory poziomu początkowego i zmiany

Predyktory	Pretest			Zmiana		
	Beta	SE	p	Beta	SE	p
Cechy uczestnika						
Płeć	-0,853	0,372	0,022	0,281	0,300	0,349
Pedagog specjalny ^A	0,124	0,127	0,329	0,163	0,131	0,214
Psycholog ^A	-0,019	0,135	0,890	0,040	0,145	0,783

Predyktory	Pretest			Zmiana		
	Beta	SE	p	Beta	SE	p
Logopeda ^A	0,215	0,177	0,225	-0,009	0,150	0,954
Terapeuta pedagogiczny ^A	0,109	0,139	0,430	-0,044	0,144	0,761
Nauczyciel mianowany ^B	0,096	0,131	0,465	0,098	0,140	0,487
Nauczyciel dyplomowany ^B	-0,135	0,143	0,344	0,198	0,149	0,183
Staż pracy na obecnym stanowisku ^B	0,062	0,058	0,288	0,010	0,056	0,862
Zaangażowanie w szkolenia i interwencje						
Interw. zaakc. warunkowo (0 = nie, 1 = tak)	0,046	0,250	0,853	0,036	0,317	0,910
E-learning – ukończone moduły	-0,150	0,247	0,543	0,335	0,229	0,143
Liczba obecności na warsztatach	0,136	0,059	0,022	-0,001	0,058	0,990
Liczba zaakceptowanych interwencji	-0,037	0,057	0,513	0,030	0,053	0,572
Cechy szkoły						
Liczba uczniów w szkole	0,065	0,067	0,331	0,011	0,060	0,857
Liczba uczniów ze SPE	0,008	0,055	0,882	0,060	0,068	0,370
Liczba uczniów z doświadczeniem migracji z Ukrainy	-0,081	0,071	0,255	-0,044	0,063	0,485

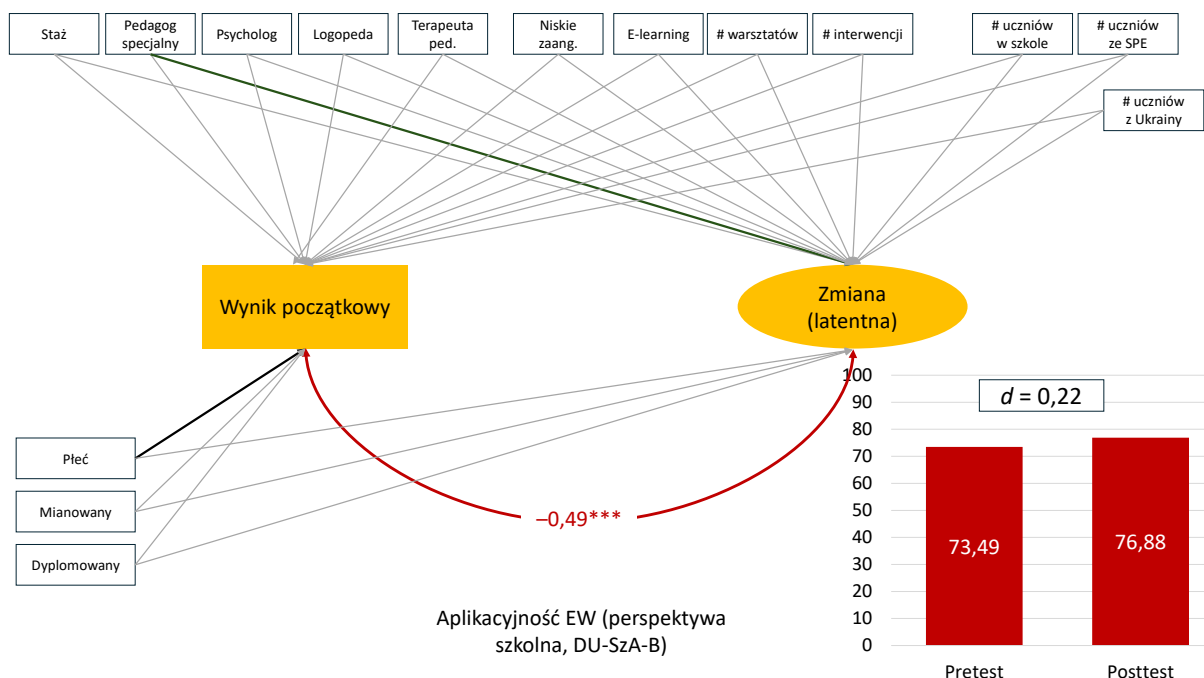
Uwaga: ^A – kategoria odniesienia = pedagog; ^B – kategoria odniesienia = brak stopnia awansu. Współczynniki są standaryzowane. Zmienne jakościowe: płeć; pedagog specjalny; psycholog; logopeda; terapeuta pedagogiczny; interwencje zaakceptowane warunkowo; nauczyciel mianowany; nauczyciel dyplomowany; e-learning – ukończone moduły – standaryzacja STDY. Zmienne ilościowe/ciągłe: staż pracy na obecnym stanowisku; liczba obecności na warsztatach; liczba zaakceptowanych interwencji; liczba uczniów w szkole; liczba uczniów ze SPE; liczba uczniów z doświadczeniem migracji z Ukrainy – standaryzacja STDYX.

Źródło: opracowanie własne.

W przypadku bardziej „lokalnej” i skontekstualizowanej oceny możliwości wdrażania założeń edukacji włączającej – tym razem ograniczonej do szkoły, w której pracowali uczestnicy – uzyskany pozytywny efekt ($d = 0,22$) również okazał się wyraźnie silniejszy w przypadku

nauczycieli specjalistów początkowo nastawionych bardziej sceptycznie ($r = -0,49, p < 0,001$). Okazało się także, że poprawa postaw była większa w przypadku pedagogów specjalnych niż pedagogów (kategoria odniesienia). Podobnie jak w poprzednim przypadku kobiety, stanowiące zdecydowaną większość uczestników programu, oceniały początkowy poziom możliwości wdrażania edukacji włączającej wyżej niż mężczyźni, ale czynnik płci nie miał wpływu na zmianę tych opinii, zatem poprawa następowała zarówno wśród mężczyzn, jak i kobiet. Żaden z pozostałych czynników z poziomu uczestnika (charakterystyki społeczno-demograficzne), udziału w szkoleniach oraz szkoły nie różnicował nasilenia pozytywnych efektów – były one względnie uniwersalne i obserwowane niezależnie od cech uczestników. Tabela 8 prezentuje szczegółowe parametry oszacowań relacji regresyjnych przewidujących poziom początkowy i wielkość zmiany.

RYSUNEK 13. Relacje między początkowym nasileniem postrzeganej aplikacyjności założeń edukacji włączającej (perspektywa szkolna) i poziomem zmiany tej aplikacyjności oraz ich predyktory



Uwaga: czerwone linie oznaczają statystycznie istotne relacje ujemne, linie zielone – efekty pozytywne. Cienkimi szarymi liniami oznaczono relacje, które nie są statystycznie istotne.

Źródło: opracowanie własne.

TABELA 8. Aplikacyjność założeń edukacji włączającej (perspektywa szkolna) – predyktory poziomu początkowego i zmiany

Predyktory	Pretest			Zmiana		
	Beta	SE	p	Beta	SE	p
Cechy uczestnika						
Płeć	-1,089	0,384	0,005	0,418	0,346	0,227
Pedagog specjalny ^A	-0,045	0,121	0,708	0,280	0,125	0,026
Psycholog ^A	-0,110	0,133	0,407	0,080	0,151	0,596
Logopeda ^A	0,091	0,173	0,600	-0,051	0,152	0,739
Terapeuta pedagogiczny ^A	0,070	0,148	0,634	0,040	0,140	0,776
Nauczyciel mianowany ^B	0,088	0,129	0,495	0,146	0,136	0,286
Nauczyciel dyplomowany ^B	-0,157	0,141	0,265	0,196	0,142	0,167
Staż pracy na obecnym stanowisku ^B	0,026	0,055	0,633	0,035	0,054	0,515
Zaangażowanie w szkolenia i interwencje						
Interw. zaakc. warunkowo (0 = nie, 1 = tak)	-0,017	0,217	0,938	0,031	0,308	0,920
E-learning – ukończone moduły	-0,150	0,204	0,462	0,104	0,199	0,602
Liczba obecności na warsztatach	0,074	0,045	0,097	0,017	0,053	0,741
Liczba zaakceptowanych interwencji	-0,081	0,054	0,136	0,107	0,061	0,082
Cechy szkoły						
Liczba uczniów w szkole	0,042	0,071	0,549	0,023	0,065	0,729
Liczba uczniów ze SPE	0,025	0,065	0,693	0,100	0,061	0,102
Liczba uczniów z doświadczeniem migracji z Ukrainy	-0,104	0,074	0,163	-0,036	0,069	0,601

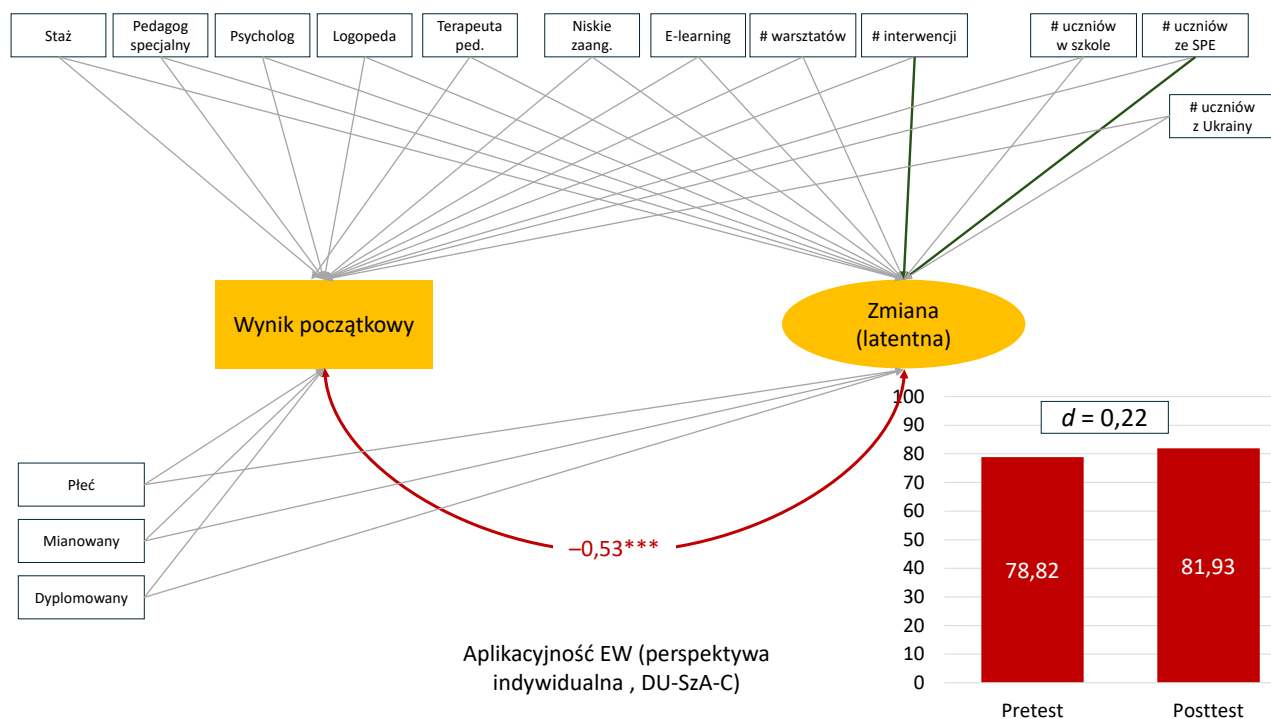
Uwaga: ^A – kategoria odniesienia = pedagog; ^B – kategoria odniesienia = brak stopnia awansu.

Współczynniki są standaryzowane. Zmienne jakościowe: płeć; pedagog specjalny; psycholog; logopeda; terapeuta pedagogiczny; interwencje zaakceptowane warunkowo; nauczyciel mianowany; nauczyciel dyplomowany; e-learning – ukończone moduły – standaryzacja STDY. Zmienne ilościowe/ciągłe: staż pracy na obecnym stanowisku; liczba obecności na warsztatach; liczba zaakceptowanych interwencji; liczba uczniów w szkole; liczba uczniów ze SPE; liczba uczniów z doświadczeniem migracji z Ukrainy – standaryzacja STDYX.

Źródło: opracowanie własne.

Ostatnim elementem z grupy postaw wobec włączania była ocena możliwości realizacji założeń edukacji włączającej, tym razem jednak w odniesieniu do samej osoby badanej – uczestnika projektu. Także tym razem ogólny efekt był pozytywny, $d = 0,22$, i podobnie jak poprzednio, poprawa postaw była większa w przypadku początkowo bardziej zdystansowanych uczestników, $r = -0,53$, $p < 0,001$. Co jednak ważne, efekt zmiany okazał się silniejszy w przypadku tych uczestników, którzy byli bardziej zaangażowani w szkolenia – tj. wzięli udział w większej liczbie proponowanych warsztatów. Okazało się również, że uczestnicy pochodzący ze szkół z większą liczbą uczniów ze specjalnymi i zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi bardziej poprawili swoją percepcję realności zmian, co może sugerować, że więcej możliwości faktycznej aplikacji wiedzy i umiejętności zdobytych podczas szkoleń skutkowało bardziej dynamiczną zmianą (poprawą) postaw. Tabela 9 zestawia szczegółowe oszacowania predykcji poziomu początkowego oraz zmiany.

RYSUNEK 14. Relacje między początkowym nasileniem postrzeganej aplikacyjności założeń edukacji włączającej (perspektywa indywidualna) i poziomem zmiany tej aplikacyjności oraz ich predyktory



Uwaga: czerwone linie oznaczają statystycznie istotne relacje ujemne, linie zielone – efekty pozytywne. Cienkimi szarymi liniami oznaczono relacje, które nie są statystycznie istotne.

Źródło: opracowanie własne.

TABELA 9. Aplikacyjność założeń edukacji włączającej (perspektywa indywidualna) – predyktory poziomu początkowego i zmiany

Predyktory	Pretest			Zmiana		
	Beta	SE	p	Beta	SE	p
Cechy uczestnika						
Płeć	-0,401	0,401	0,317	-0,316	0,440	0,474

Predyktory	Pretest			Zmiana		
	Beta	SE	p	Beta	SE	p
Pedagog specjalny ^A	0,041	0,120	0,732	0,225	0,131	0,086
Psycholog ^A	-0,106	0,139	0,446	0,062	0,147	0,675
Logopeda ^A	0,014	0,170	0,936	-0,059	0,151	0,697
Terapeuta pedagogiczny ^A	-0,050	0,150	0,738	0,100	0,157	0,523
Nauczyciel mianowany ^B	0,214	0,128	0,093	0,034	0,139	0,809
Nauczyciel dyplomowany ^B	-0,047	0,145	0,744	0,137	0,144	0,343
Staż pracy na obecnym stanowisku ^B	0,065	0,058	0,259	0,048	0,057	0,393
Zaangażowanie w szkolenia i interwencje						
Interw. zaakc. warunkowo (0 = nie, 1 = tak)	-0,077	0,236	0,742	0,236	0,287	0,411
E-learning – ukończone moduły	-0,105	0,174	0,545	0,110	0,197	0,575
Liczba obecności na warsztatach	0,096	0,051	0,058	0,000	0,057	1,000
Liczba zaakceptowanych interwencji	-0,069	0,049	0,164	0,148	0,053	0,005
Cechy szkoły						
Liczba uczniów w szkole	0,028	0,071	0,698	0,019	0,060	0,749
Liczba uczniów ze SPE	0,086	0,064	0,180	0,121	0,048	0,011
Liczba uczniów z doświadczeniem migracji z Ukrainy	-0,133	0,072	0,065	-0,037	0,067	0,581

Uwaga: ^A – kategoria odniesienia = pedagog; ^B – kategoria odniesienia = brak stopnia awansu.

Współczynniki są standaryzowane. Zmienne jakościowe: płeć; pedagog specjalny; psycholog; logopeda; terapeuta pedagogiczny; interwencje zaakceptowane warunkowo; nauczyciel mianowany; nauczyciel dyplomowany; e-learning – ukończone moduły – standaryzacja STDY. Zmienne ilościowe/ciągłe: staż pracy na obecnym stanowisku; liczba obecności na warsztatach; liczba zaakceptowanych interwencji; liczba uczniów w szkole; liczba uczniów ze SPE; liczba uczniów z doświadczeniem migracji z Ukrainy – standaryzacja STDYX.

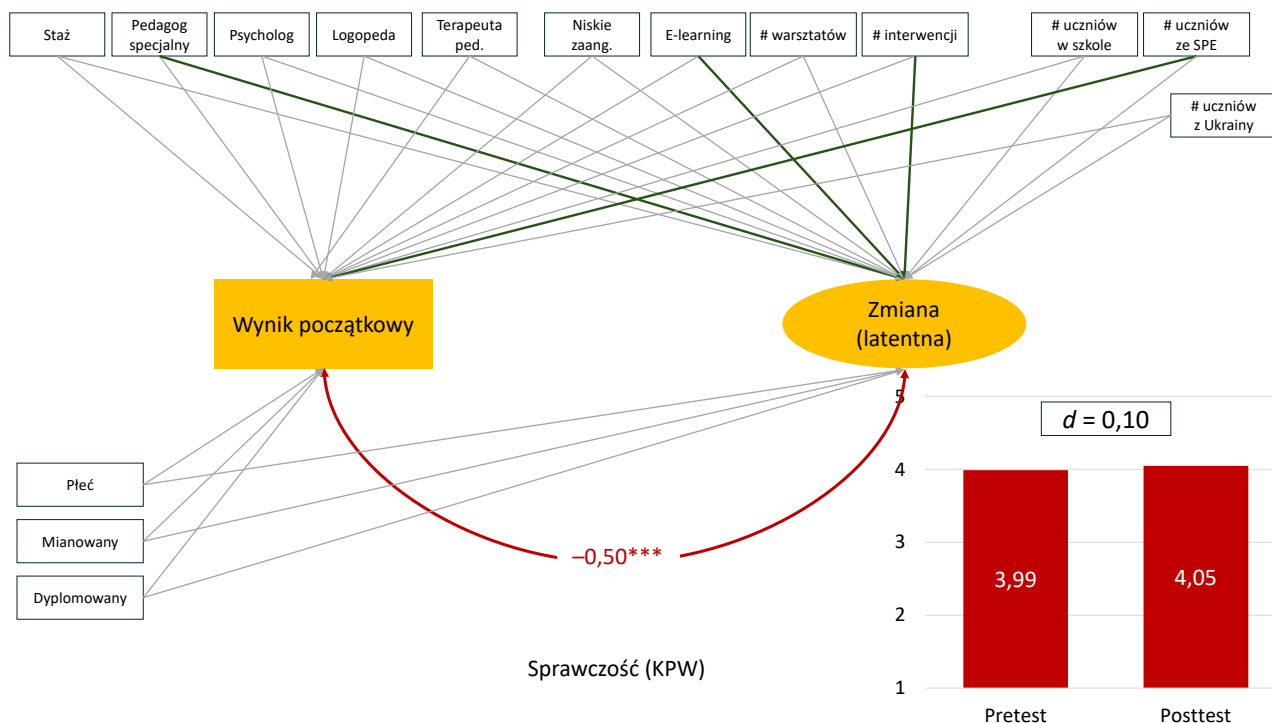
Źródło: opracowanie własne.

Pierwsza sfera analizowanych kompetencji, tj. postawy uczestników wobec edukacji włączającej, uległa relatywnie niewielkiej, ale znaczącej poprawie dzięki zrealizowanym szkoleniom. Zaprezentowane w tym rozdziale analizy pokazały, że poprawa ta była systematycznie większa w przypadku tych uczestników, którzy początkowo byli mniej przekonani do możliwości i sensowności wdrażania włączania w praktyce szkolnej i w swoich własnych działaniach. To ważny wniosek, ponieważ pokazuje, że podjęte działania skutecznie niwelowały dystans i sceptycyzm, zapewne wyposażając nauczycieli w konkretne umiejętności pozwalające im widzieć siebie jako aktorów zmian. W dalszej części analizy poddano, czy podobne tendencje odnotowano w przypadku poczucia własnej skuteczności w funkcjonowaniu w warunkach wymagających kompetencji w zakresie włączania.

POCZUCIE WŁASNEJ SKUTECZNOŚCI

Zestaw składowych zaliczonych do szerokiej grupy czynników związanych z samoskutecznością otwiera poczucie sprawczości w realizacji praktyk włączających, mierzone jedną ze skal kwestionariusza KPW. Zmiana w zakresie sprawczości była istotna, choć relatywnie niewielka ($d = 0,10$). Jednocześnie, podobnie jak w poprzednich przypadkach, miała ona wyraźnie silniejszy charakter wśród tych nauczycieli specjalistów, których początkowy poziom sprawczości był niższy ($r = -0,50, p < 0,001$). Również tym razem szkolenia szczególnie pozytywnie działały na tych, którzy początkowo w siebie wątpili, a dzięki programowi zdobyli nowe kompetencje, budujące wiarę w swoje możliwości. Co równie istotne, predyktorami poziomu indywidualnej zmiany – poprawy samoskuteczności – były także inne czynniki. Po pierwsze, zmiana była większa wśród nauczycieli specjalistów, którzy bardziej angażowali się w szkolenia, a więc tych, którzy wzięli udział w zajęciach e-learningowych i po zakończeniu programu wykazali się większą liczbą zrealizowanych interwencji. Po drugie, okazało się, że pedagodzy specjaliści poprawili swoje poczucie sprawczości bardziej niż grupa porównawcza (pedagodzy). Podobnie jak wcześniej, zaobserwowano wyższy poziom początkowego poczucia sprawstwa w przypadku tych uczestników, którzy rekrutowali się ze szkół z większą liczbą uczniów ze specjalnymi potrzebami. Tabela 10 zawiera parametry współczynników dla wszystkich uwzględnionych w modelu predyktorów.

RYSUNEK 15. Relacje między początkowym nasileniem postrzeganej sprawczości (mierzonej KPW) i poziomem zmiany oraz ich predyktory



Uwaga: czerwone linie oznaczają statystycznie istotne relacje ujemne, linie zielone – efekty pozytywne. Cienkimi szarymi liniami oznaczono relacje, które nie są statystycznie istotne.

Źródło: opracowanie własne.

TABELA 10. Poczucie sprawczości w zakresie realizacji założeń edukacji włączającej – predyktory poziomu początkowego i zmiany

Predyktory	Pretest			Zmiana		
	Beta	SE	p	Beta	SE	p
Cechy uczestnika						
Płeć	0,026	0,323	0,935	-0,944	0,680	0,165
Pedagog specjalny ^A	-0,205	0,138	0,136	0,380	0,128	0,003

Predyktory	Pretest			Zmiana		
	Beta	SE	p	Beta	SE	p
Psycholog ^A	-0,052	0,124	0,675	0,150	0,148	0,308
Logopeda ^A	-0,035	0,149	0,814	0,149	0,136	0,271
Terapeuta pedagogiczny ^A	0,063	0,153	0,683	0,139	0,151	0,358
Nauczyciel mianowany ^B	0,051	0,141	0,716	0,000	0,140	0,998
Nauczyciel dyplomowany ^B	0,076	0,138	0,584	0,178	0,144	0,217
Staż pracy na obecnym stanowisku ^B	0,088	0,057	0,119	-0,025	0,068	0,713
Zaangażowanie w szkolenia i interwencje						
Interw. zaakc. warunkowo (0 = nie, 1 = tak)	0,053	0,286	0,853	0,249	0,228	0,274
E-learning – ukończone moduły	-0,297	0,214	0,165	0,512	0,218	0,019
Liczba obecności na warsztatach	-0,040	0,053	0,451	-0,045	0,051	0,385
Liczba zaakceptowanych interwencji	-0,019	0,055	0,734	0,127	0,054	0,018
Cechy szkoły						
Liczba uczniów w szkole	-0,079	0,060	0,188	0,071	0,055	0,193
Liczba uczniów ze SPE	0,173	0,067	0,010	0,013	0,057	0,815
Liczba uczniów z doświadczeniem migracji z Ukrainy	-0,096	0,060	0,107	-0,056	0,053	0,290

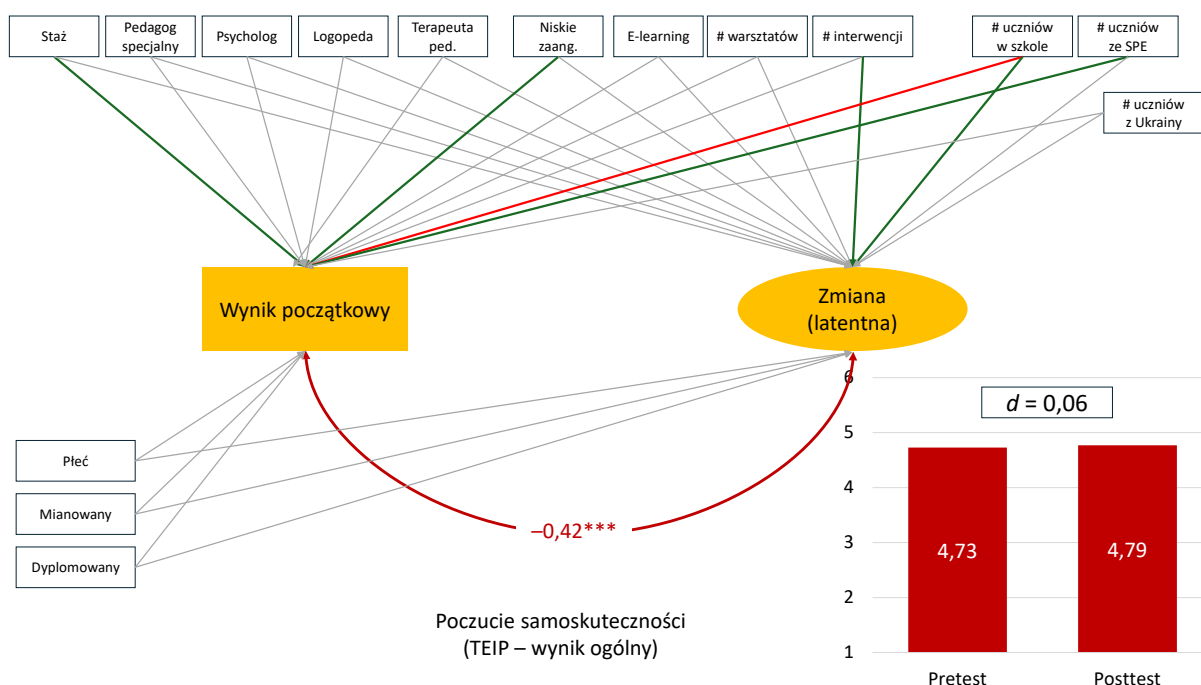
Uwaga: ^A – kategoria odniesienia = pedagog; ^B – kategoria odniesienia = brak stopnia awansu. Współczynniki są standaryzowane. Zmienne jakościowe: płeć; pedagog specjalny; psycholog; logopeda; terapeuta pedagogiczny; interwencje zaakceptowane warunkowo; nauczyciel mianowany; nauczyciel dyplomowany; e-learning – ukończone moduły – standaryzacja STDY. Zmienne ilościowe/ciągłe: staż pracy na obecnym stanowisku; liczba obecności na warsztatach; liczba zaakceptowanych interwencji; liczba uczniów w szkole; liczba uczniów ze SPE; liczba uczniów z doświadczeniem migracji z Ukrainy – standaryzacja STDYX.

Źródło: opracowanie własne.

Drugim elementem poczucia własnej skuteczności był ogólny, średni wynik uczestników uzyskany w kwestionariuszu TEIP, opracowanym *explicite* do pomiaru tego konstruktu w odniesieniu do realizacji założeń edukacji włączającej w różnych obszarach funkcjonowania nauczyciela specjalisty. Także w tym przypadku zmiana była relatywnie niewielka, choć istotna ($d = 0,11$), a jej wielkość była ujemnie związana z początkowym poziomem poczucia skuteczności ($r = -0,42$, $p < 0,001$). Początkowa samoskuteczność była wyższa w przypadku bardziej doświadczonych uczestników, ale też tych spośród nich, którzy pracowali w mniejszych szkołach, cechujących się jednak większą liczbą uczniów ze specjalnymi potrzebami. Na uwagę zasługuje ujemna zależność między początkowym poziomem postrzeganej własnej skuteczności a zaangażowaniem uczestników w program (określanym poprzez liczbę warunkowo zaliczonych interwencji). Wynik ten sugeruje, że nauczyciele specjaliści, którzy już na starcie byli przeświadczeni o swoich kompetencjach, poświęcali mniej uwagi i zaangażowania podejmowanym działaniom.

Sam poziom zmiany (poprawa własnej skuteczności) był pozytywnie związany z dwoma czynnikami. Zmiana była większa w przypadku nauczycieli ze średnio większych szkół oraz – co ma duże znaczenie dla wnioskowania o skuteczności podejmowanych działań – tych uczestników, którzy byli bardziej zaangażowani w program. Liczba zrealizowanych interwencji była istotnym predyktorem wielkości zmiany (poprawy) samoskuteczności. Tabela 11 prezentuje szczegółowe parametry oszacowanych współczynników w modelu.

RYSUNEK 16. Relacje między początkowym nasileniem postrzeganej ogólnej samoskuteczności (wynik łączny TEIP) i poziomem zmiany oraz ich predyktory



Uwaga: czerwone linie oznaczają statystycznie istotne relacje ujemne, linie zielone – efekty pozytywne. Cienkimi szarymi liniami oznaczono relacje, które nie są statystycznie istotne.

Źródło: opracowanie własne.

TABELA 11. Poczucie samoskuteczności (TEIP, wynik ogólny) w zakresie realizacji założeń edukacji włączającej – predyktory poziomu początkowego i zmiany

Predyktory	Pretest			Zmiana		
	Beta	SE	p	Beta	SE	p
Cechy uczestnika						
Płeć	-0,153	0,352	0,664	-0,568	0,709	0,423
Pedagog specjalny ^A	-0,079	0,132	0,548	0,213	0,132	0,107
Psycholog ^A	-0,018	0,129	0,891	0,037	0,154	0,809
Logopeda ^A	-0,056	0,159	0,723	0,045	0,153	0,769

Predyktory	Pretest			Zmiana		
	Beta	SE	p	Beta	SE	p
Terapeuta pedagogiczny ^A	0,095	0,132	0,470	0,203	0,144	0,160
Nauczyciel mianowany ^B	0,254	0,139	0,068	-0,126	0,139	0,363
Nauczyciel dyplomowany ^B	0,135	0,144	0,349	-0,006	0,156	0,969
Staż pracy na obecnym stanowisku ^B	0,126	0,060	0,037	-0,004	0,071	0,955
Zaangażowanie w szkolenia i interwencje						
Interw. zaakc. warunkowo (0 = nie, 1 = tak)	0,590	0,247	0,017	0,081	0,206	0,694
E-learning – ukończone moduły	-0,294	0,209	0,160	0,265	0,229	0,247
Liczba obecności na warsztatach	0,006	0,049	0,898	-0,076	0,050	0,131
Liczba zaakceptowanych interwencji	-0,002	0,053	0,967	0,117	0,061	0,054
Cechy szkoły						
Liczba uczniów w szkole	-0,116	0,060	0,055	0,120	0,063	0,056
Liczba uczniów ze SPE	0,142	0,065	0,030	0,030	0,050	0,551
Liczba uczniów z doświadczeniem migracji z Ukrainy	-0,046	0,066	0,481	-0,083	0,056	0,141

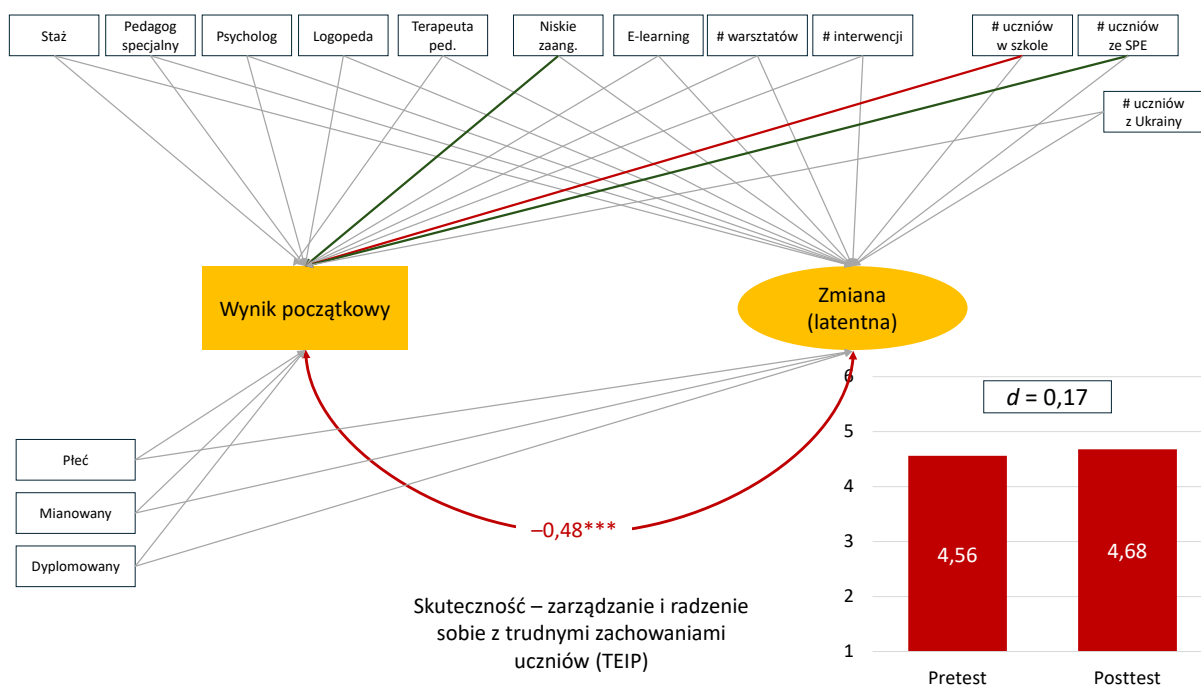
Uwaga: ^A – kategoria odniesienia = pedagog; ^B – kategoria odniesienia = brak stopnia awansu. Współczynniki są standaryzowane. Zmienne jakościowe: płeć; pedagog specjalny; psycholog; logopeda; terapeuta pedagogiczny; interwencje zaakceptowane warunkowo; nauczyciel mianowany; nauczyciel dyplomowany; e-learning – ukończone moduły – standaryzacja STDY. Zmienne ilościowe/ciągłe: staż pracy na obecnym stanowisku; liczba obecności na warsztatach; liczba zaakceptowanych interwencji; liczba uczniów w szkole; liczba uczniów ze SPE; liczba uczniów z doświadczeniem migracji z Ukrainy – standaryzacja STDYX.

Źródło: opracowanie własne.

Poczucie własnej skuteczności w zakresie zarządzania i radzenia sobie z trudnymi zachowaniami uczniów było kolejnym szczegółowym obszarem objętym analizą. Tytułem przypomnienia należy wskazać, że wśród ogółu uczestników zmiana samoskuteczności w tym zakresie była istotna ($d = 0,17$), choć już początkowy poziom postrzeganych kompetencji był wysoki (jak widać na rysunku 18, średnia w preteście to 4,56 na skali 1–6). Jednocześnie,

mimo że zmiana po programie była relatywnie niewielka, również tym razem miała ona bardziej wyrazisty charakter wśród tych uczestników, których początkowy poziom skuteczności był niski ($r = -0,48, p < 0,001$). Okazało się więc ponownie, że oddziaływania miały pozytywny wpływ, wzmacniający wiarę we własne możliwości, w przypadku tych badanych, którzy początkowo w siebie wątpili. Początkowa samoskuteczność była wyższa w przypadku uczestników zatrudnionych w mniejszych szkołach, ale z większą liczbą uczniów ze specjalnymi potrzebami. Nauczyciele specjaliści, którzy przed programem byli przekonani o swoich kompetencjach, mieli tendencję do mniejszego angażowania się w działania, o czym świadczy istotna relacja między poziomem początkowej samoskuteczności a liczbą warunkowo zaliczonych interwencji. Żaden z uwzględnionych w modelu predyktorów (poza poziomem początkowym) nie był istotnie związany z poziomem zmiany, co skłania do uznania, że skuteczność podejmowanych oddziaływań w zakresie budowania przekonania, iż jest się w stanie efektywnie radzić sobie z trudnymi zachowaniami uczniów, miała charakter uniwersalny – niezależna od cech nauczycieli czy szkoły, w jakiej są zatrudnieni (zob. również tabela 12).

RYSUNEK 17. Relacje między początkowym nasileniem samoskuteczności w zakresie zarządzania i radzenia sobie z trudnymi zachowaniami uczniów i poziomem zmiany oraz ich predyktory



Uwaga: czerwone linie oznaczają statystycznie istotne relacje ujemne, linie zielone – efekty pozytywne. Cienkimi szarymi liniami oznaczono relacje, które nie są statystycznie istotne.

Źródło: opracowanie własne.

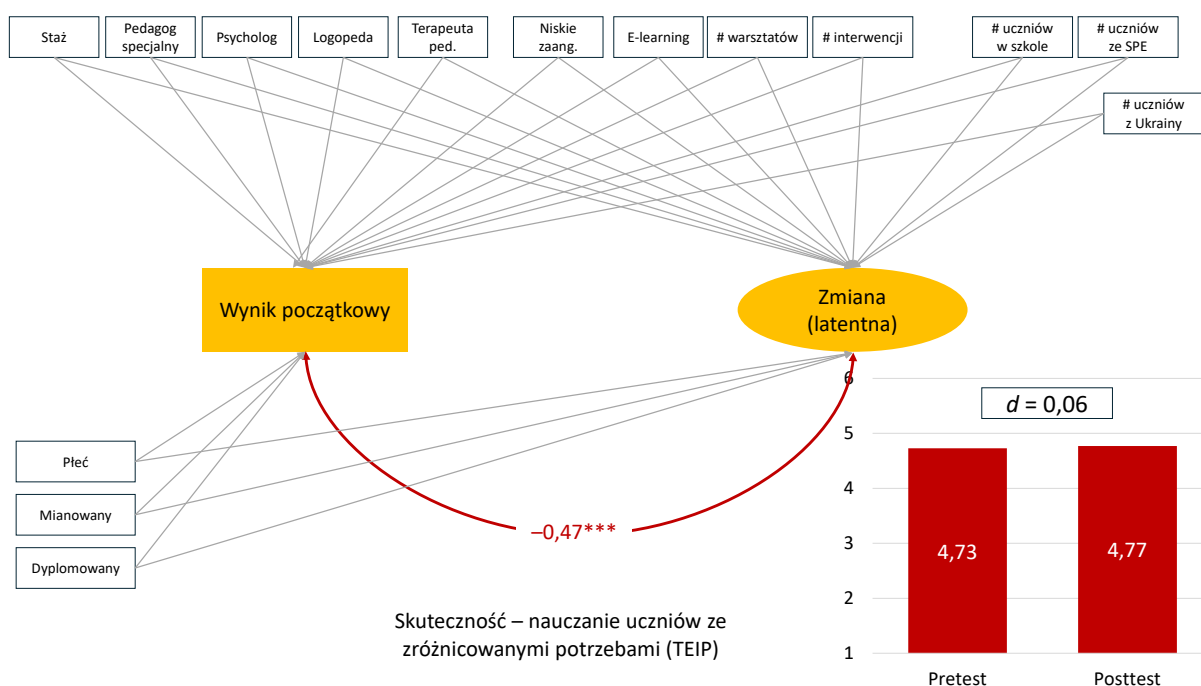
TABELA 12. Poczucie skuteczności w zakresie zarządzania i radzenia sobie z trudnymi zachowaniami uczniów – predyktory poziomu początkowego i zmiany

Predyktory	Pretest			Zmiana		
	Beta	SE	p	Beta	SE	p
Cechy uczestnika						
Płeć	-0,132	0,378	0,728	-0,656	0,625	0,294
Pedagog specjalny ^A	0,002	0,138	0,986	0,066	0,137	0,632
Psycholog ^A	0,031	0,128	0,808	-0,083	0,153	0,588
Logopeda ^A	0,023	0,151	0,878	-0,122	0,153	0,426
Terapeuta pedagogiczny ^A	0,093	0,128	0,469	0,161	0,147	0,271
Nauczyciel mianowany ^B	0,117	0,144	0,416	-0,014	0,142	0,919
Nauczyciel dyplomowany ^B	0,029	0,142	0,841	0,030	0,150	0,839
Staż pracy na obecnym stanowisku ^B	0,083	0,056	0,135	0,012	0,068	0,854
Zaangażowanie w szkolenia i interwencje						
Interw. zaakc. warunkowo (0 = nie, 1 = tak)	0,775	0,214	0,001	-0,199	0,178	0,264
E-learning – ukończone moduły	-0,362	0,188	0,055	0,285	0,229	0,212
Liczba obecności na warsztatach	0,014	0,053	0,797	-0,082	0,058	0,158
Liczba zaakceptowanych interwencji	0,026	0,051	0,610	0,077	0,058	0,184
Cechy szkoły						
Liczba uczniów w szkole	-0,132	0,062	0,034	0,095	0,064	0,136
Liczba uczniów ze SPE	0,150	0,073	0,039	0,014	0,057	0,811
Liczba uczniów z doświadczeniem migracji z Ukrainy	0,017	0,065	0,790	-0,106	0,060	0,078

Źródło: opracowanie własne.

Poziom własnej skuteczności uczestników w zakresie nauczania uczniów ze specjalnymi i zróżnicowanymi potrzebami poprawiał się bardzo nieznacznie (i nieistotnie) dzięki udziałowi w szkoleniach ($d = 0,06$). Podobnie jak w poprzednio analizowanych przypadkach, także tym razem zmiana była większa w przypadku uczestników o niższych wynikach początkowych ($r = -0,47$, $p < 0,001$). Żaden z pozostałych uwzględnionych w modelu czynników (zob. również tabela 14) nie różnicował ani poziomu początkowego postrzeganej samoskuteczności uczestników w analizowanym zakresie, ani stopnia jej zmiany. Jednocześnie jednak widoczna była pozytywna tendencja do związku między wielkością zmiany a liczbą zaakceptowanych interwencji (miara zaangażowania).

RYSUNEK 18. Relacje między początkowym nasileniem samoskuteczności w zakresie nauczania uczniów ze specjalnymi potrzebami i poziomem zmiany oraz ich predyktory



Uwaga: czerwone linie oznaczają statystycznie istotne relacje ujemne, linie zielone – efekty pozytywne. Cienkimi szarymi liniami oznaczono relacje, które nie są statystycznie istotne.

Źródło: opracowanie własne.

TABELA 13. Poczucie skuteczności w zakresie współpracy – predyktory poziomu początkowego i zmiany

Predyktory	Pretest			Zmiana		
	Beta	SE	p	Beta	SE	p
Cechy uczestnika						
Płeć	0,023	0,331	0,945	-0,399	0,644	0,536
Pedagog specjalny ^A	-0,060	0,138	0,662	0,132	0,136	0,331
Psycholog ^A	0,048	0,130	0,713	0,035	0,155	0,821
Logopeda ^A	-0,059	0,161	0,714	0,032	0,153	0,832
Terapeuta pedagogiczny ^A	0,132	0,140	0,343	0,060	0,150	0,689
Nauczyciel mianowany ^B	0,175	0,144	0,227	-0,041	0,147	0,781
Nauczyciel dyplomowany ^B	0,172	0,145	0,237	0,004	0,158	0,982
Staż pracy na obecnym stanowisku ^B	0,110	0,060	0,070	0,014	0,070	0,844
Zaangażowanie w szkolenia i interwencje						
Interw. zaakc. warunkowo (0 = nie, 1 = tak)	0,291	0,269	0,280	0,084	0,243	0,731
E-learning – ukończone moduły	-0,167	0,217	0,442	0,129	0,199	0,516
Liczba obecności na warsztatach	0,027	0,046	0,556	-0,053	0,048	0,270
Liczba zaakceptowanych interwencji	-0,031	0,060	0,605	0,112	0,061	0,065
Cechy szkoły						
Liczba uczniów w szkole	-0,074	0,060	0,215	0,082	0,064	0,196
Liczba uczniów ze SPE	0,057	0,067	0,393	0,068	0,056	0,225
Liczba uczniów z doświadczeniem migracji z Ukrainy	-0,058	0,062	0,349	-0,048	0,059	0,413

Uwaga: ^A – kategoria odniesienia = pedagog; ^B – kategoria odniesienia = brak stopnia awansu.

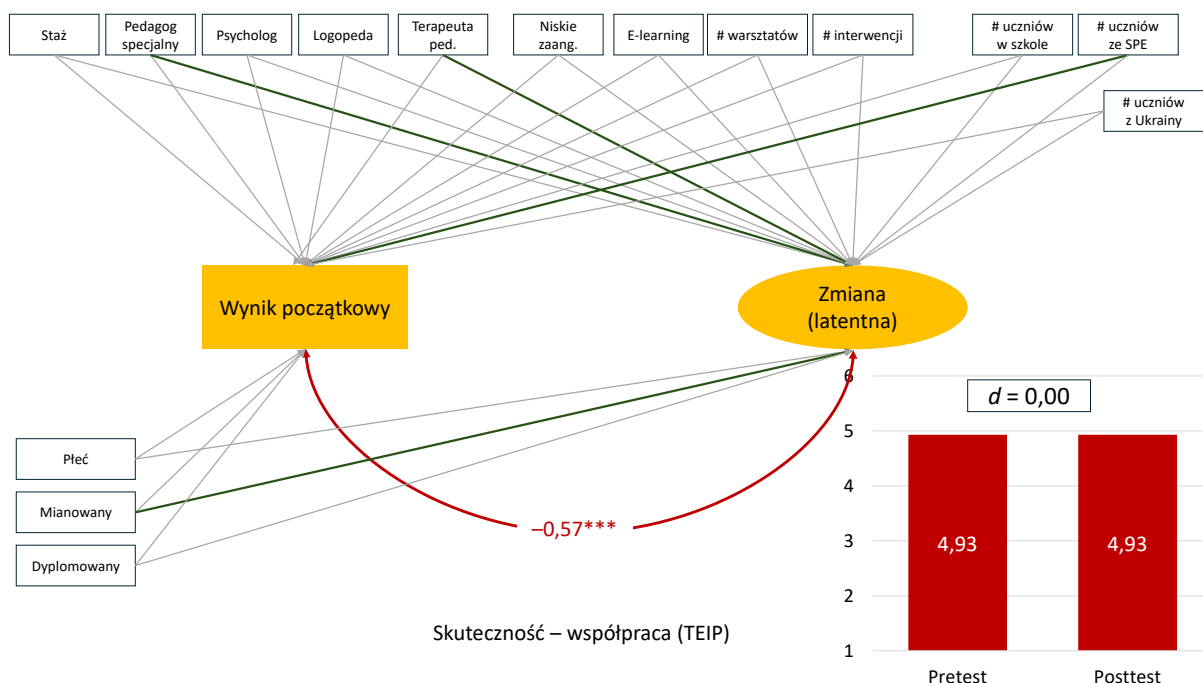


Współczynniki są standaryzowane. Zmienne jakościowe: płeć; pedagog specjalny; psycholog; logopeda; terapeuta pedagogiczny; interwencje zaakceptowane warunkowo; nauczyciel mianowany; nauczyciel dyplomowany; e-learning – ukończone moduły – standaryzacja STDY. Zmienne ilościowe/ciągłe: staż pracy na obecnym stanowisku; liczba obecności na warsztatach; liczba zaakceptowanych interwencji; liczba uczniów w szkole; liczba uczniów ze SPE; liczba uczniów z doświadczeniem migracji z Ukrainy – standaryzacja STDYX.

Źródło: opracowanie własne.

Ostatni analizowany aspekt nauczycielskiej samoskuteczności dotyczył jej poczucia w zakresie współpracy. Choć średni poziom wśród wszystkich uczestników po programie był identyczny jak przed nim ($d = 0,00$), wysoka i statystycznie istotna wariancja oszacowanej zmiany sugerowała, że mimo braku zmian na ogólnym, średnim poziomie, mogą być one obecne w podgrupach nauczycieli specjalistów. Tak rzeczywiście było. Zreplikowano obserwowany wcześniej efekt polegający na istotnej statystycznie ujemnej relacji między początkową samoskutecznością a wielkością zmiany, co wskazuje tym samym, że była ona większa w przypadku osób o początkowo niskich wynikach ($r = -0,57$, $p < 0,001$). Średnio wyższe wyniki przed programem uzyskiwali nauczyciele specjaliści zatrudnieni w szkołach o większej liczbie uczniów ze specjalnymi potrzebami. Sam poziom zmiany – poprawa postrzeganych własnych kompetencji w zakresie współpracy – był wyższy w przypadku pedagogów specjalnych i terapeutów pedagogicznych niż grupy odniesienia (pedagogów) oraz wśród nauczycieli mianowanych w porównaniu z nauczycielami specjalistami bez stopnia awansu (zob. również tabela 14).

RYSUNEK 19. Relacje między początkowym nasileniem samoskuteczności w zakresie współpracy i poziomem zmiany oraz ich predyktory



Uwaga: czerwone linie oznaczają statystycznie istotne relacje ujemne, linie zielone – efekty pozytywne. Cienkimi szarymi liniami oznaczono relacje, które nie są statystycznie istotne.

Źródło: opracowanie własne.

TABELA 14. Poczucie skuteczności w zakresie nauczania – predyktory poziomu początkowego i zmiany

Predyktory	Pretest			Zmiana		
	Beta	SE	p	Beta	SE	p
Cechy uczestnika						
Płeć	-0,354	0,259	0,171	-0,342	0,584	0,558
Pedagog specjalny ^A	-0,175	0,133	0,188	0,356	0,131	0,006
Psycholog ^A	-0,213	0,126	0,092	0,204	0,139	0,141

Predyktory	Pretest			Zmiana		
	Beta	SE	p	Beta	SE	p
Logopeda ^A	-0,194	0,150	0,198	0,262	0,145	0,071
Terapeuta pedagogiczny ^A	-0,039	0,134	0,770	0,331	0,141	0,019
Nauczyciel mianowany ^B	0,316	0,124	0,011	-0,222	0,124	0,073
Nauczyciel dyplomowany ^B	0,107	0,138	0,435	-0,019	0,141	0,893
Staż pracy na obecnym stanowisku ^B	0,110	0,064	0,083	-0,020	0,064	0,750
Zaangażowanie w szkolenia i interwencje						
Interw. zaakc. warunkowo (0 = nie, 1 = tak)	0,469	0,276	0,089	0,280	0,241	0,244
E-learning – ukończone moduły	-0,253	0,215	0,238	0,283	0,228	0,215
Liczba obecności na warsztatach	-0,041	0,049	0,396	-0,045	0,049	0,358
Liczba zaakceptowanych interwencji	0,004	0,059	0,940	0,105	0,063	0,097
Cechy szkoły						
Liczba uczniów w szkole	-0,070	0,062	0,263	0,108	0,060	0,070
Liczba uczniów ze SPE	0,191	0,051	0,001	-0,034	0,050	0,500
Liczba uczniów z doświadczeniem migracji z Ukrainy	-0,081	0,068	0,229	-0,054	0,056	0,335

Uwaga: ^A – kategoria odniesienia = pedagog; ^B – kategoria odniesienia = brak stopnia awansu.

Współczynniki są standaryzowane. Zmienne jakościowe: płeć; pedagog specjalny; psycholog; logopeda; terapeuta pedagogiczny; interwencje zaakceptowane warunkowo; nauczyciel mianowany; nauczyciel dyplomowany; e-learning – ukończone moduły – standaryzacja STDY. Zmienne ilościowe/ciągłe: staż pracy na obecnym stanowisku; liczba obecności na warsztatach; liczba zaakceptowanych interwencji; liczba uczniów w szkole; liczba uczniów ze SPE; liczba uczniów z doświadczeniem migracji z Ukrainy – standaryzacja STDYX.

Źródło: opracowanie własne.

W przypadku analizowanych aspektów składających się na poczucie własnej skuteczności w zakresie realizacji założeń edukacji włączającej – ważnego czynnika o charakterze motywacyjnym – efekty szkoleń były pozytywne, ale charakteryzowały się relatywnie niewielką siłą. Jak jednak pokazały analizy zaprezentowane w tej części, brak spektakularnych zmian w dużej mierze wynikał z „efektu sufitowego”, tj. relatywnie wysokiego poziomu mierzonych charakterystyk już w preteście. Podobnie jak w przypadku postaw, także tym razem każdorazowo zaobserwowano pozytywny efekt, czyli wzrost poczucia skuteczności, w odniesieniu do tych uczestników, których początkowe rezultaty były niskie. W co najmniej dwóch przypadkach – ogólnej samoskuteczności oraz samoskuteczności w radzeniu sobie z trudnymi zachowaniami uczniów – okazało się, że wysoka początkowa samoskuteczność skutkowała niższym zaangażowaniem w realizację działań przewidzianych w programie. Sugeruje to, że przesadna wiara w siebie może demotywować. Co kluczowe z punktu widzenia oceny uniwersalności realizowanego programu dla poprawy poczucia skuteczności uczestników, brak było wielu systematycznych indywidualnych czy szkolnych moderatorów poziomu szacowanej zmiany, co wskazuje na względną uniwersalność realizowanych działań w poprawianiu nauczycielskiej samoskuteczności.

WIEDZA/UMIEJĘTNOŚCI

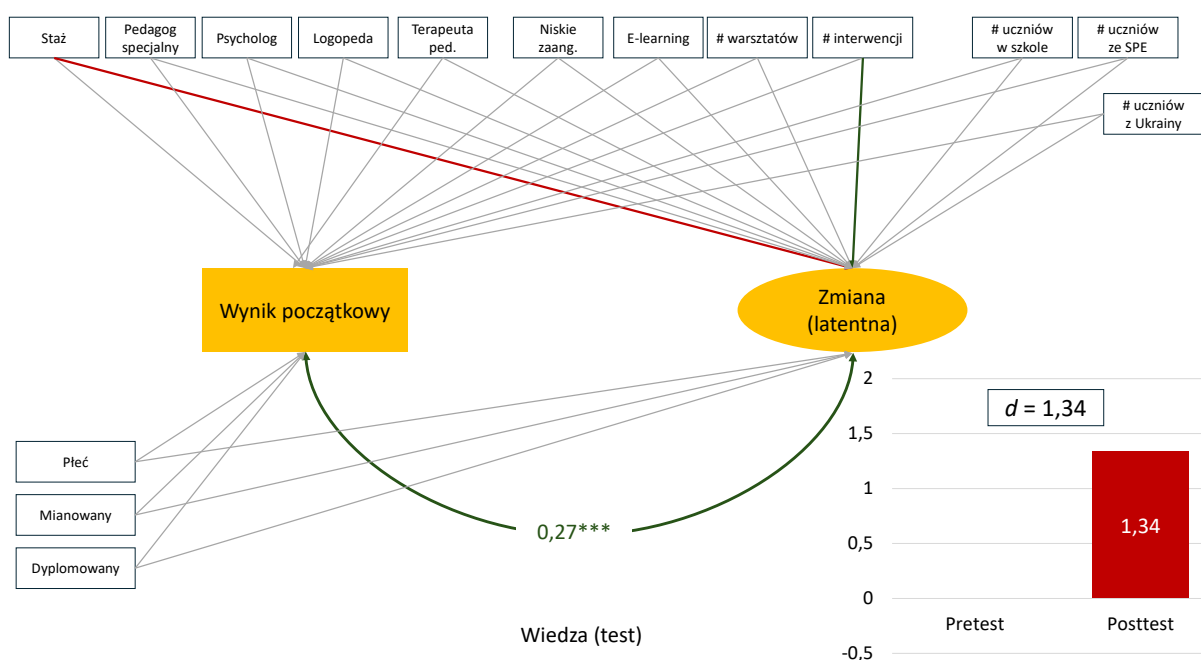
Trzecią sferą kompetencji uwzględnionych w analizach był obszar wiedzy i umiejętności uczestników. Pomiar charakterystyk obejmował z jednej strony faktyczną wiedzę nauczycieli specjalistów (dwukrotnie mierzoną testowo), a z drugiej ich poczucie wiedzy i umiejętności. Informacji dostarczyły stosowne skale KPW.

W przypadku wiedzy mierzonej obiektywnym testem zmiana miała charakter bardzo znaczący. Wzrost nie tylko był statystycznie istotny, lecz także bardzo duży w jednostkach siły efektu ($d = 1,34$). W odróżnieniu od wcześniej obserwowanych wzorów zależności, tym razem widoczna była słaba, lecz pozytywna relacja między początkowym poziomem wiedzy a jej wzrostem ($r = 0,27$, $p < 0,001$). Choć poprawa wiedzy dzięki udziałowi w programie była niemal uniwersalna, bo około 90% uczestników uzyskało w pościeście rezultat lepszy niż w pomiarze początkowym, to skala wzrostu była pozytywnie, a nie negatywnie powiązana z bazową wiedzą.

Jak pokazuje rysunek 20, żaden z uwzględnionych w modelu czynników nie różnicował w sposób istotny rezultatu w preteście. Wzrost wiedzy był istotnie większy w przypadku mniej doświadczonych nauczycieli (negatywny efekt stażu) oraz tych uczestników, którzy

zrealizowali większą liczbę interwencji, a więc byli bardziej zaangażowani w program, co dobrze świadczy o jego skuteczności (zob. również tabela 15).

RYSUNEK 20. Relacje między początkowym nasileniem wiedzy (mierzonej testowo) i poziomem zmiany oraz ich predyktory



Uwaga: czerwone linie oznaczają statystycznie istotne relacje ujemne, linie zielone – efekty pozytywne. Cienkimi szarymi liniami oznaczono relacje, które nie są statystycznie istotne.

Źródło: opracowanie własne.

TABELA 15. Wiedza na temat edukacji włączającej (test) – predyktory poziomu początkowego i zmiany

Predyktory	Pretest			Zmiana		
	Beta	SE	p	Beta	SE	p
Cechy uczestnika						
Płeć	–0,080	0,372	0,829	0,032	0,42	0,940
Pedagog specjalny ^A	–0,193	0,123	0,118	0,035	0,123	0,777
Psycholog ^A	–0,078	0,134	0,561	–0,077	0,140	0,581
Logopeda ^A	–0,258	0,172	0,133	0,020	0,157	0,898
Terapeuta pedagogiczny ^A	–0,147	0,159	0,353	0,027	0,161	0,867
Nauczyciel mianowany ^B	–0,098	0,128	0,445	–0,002	0,145	0,987
Nauczyciel dyplomowany ^B	–0,133	0,138	0,335	0,085	0,147	0,561
Staż pracy na obecnym stanowisku ^B	–0,042	0,055	0,440	–0,124	0,057	0,029
Zaangażowanie w szkolenia i interwencje						
Interw. zaakc. warunkowo (0 = nie, 1 = tak)	–0,223	0,193	0,248	0,134	0,221	0,544
E-learning – ukończone moduły	0,414	0,230	0,071	–0,289	0,253	0,252
Liczba obecności na warsztatach	–0,005	0,051	0,915	–0,026	0,052	0,624
Liczba zaakceptowanych interwencji	0,086	0,056	0,124	0,089	0,045	0,050
Cechy szkoły						
Liczba uczniów w szkole	0,051	0,072	0,482	0,005	0,063	0,937
Liczba uczniów ze SPE	0,023	0,062	0,715	–0,024	0,052	0,644
Liczba uczniów z doświadczeniem migracji z Ukrainy	0,004	0,071	0,953	0,027	0,058	0,637

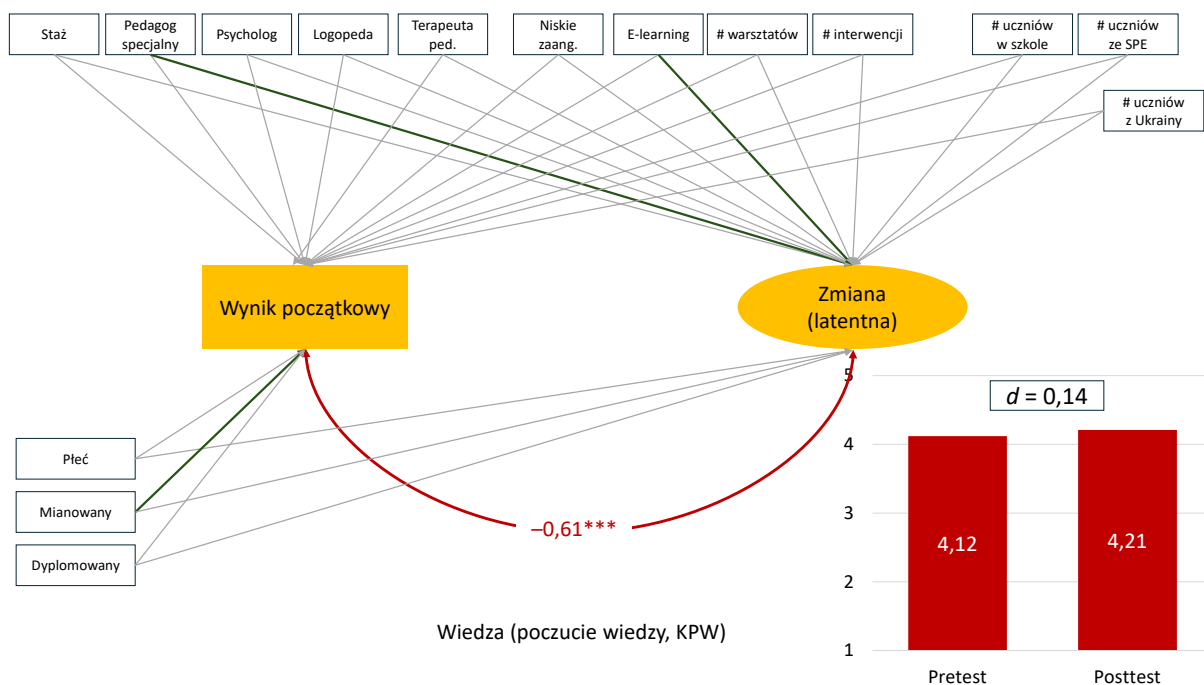
Uwaga: ^A – kategoria odniesienia = pedagog; ^B – kategoria odniesienia = brak stopnia awansu.

Współczynniki są standaryzowane. Zmienne jakościowe: płeć; pedagog specjalny; psycholog; logopeda; terapeuta pedagogiczny; interwencje zaakceptowane warunkowo; nauczyciel mianowany; nauczyciel dyplomowany; e-learning – ukończone moduły – standaryzacja STDY. Zmienne ilościowe/ciągłe: staż pracy na obecnym stanowisku; liczba obecności na warsztatach; liczba zaakceptowanych interwencji; liczba uczniów w szkole; liczba uczniów ze SPE; liczba uczniów z doświadczeniem migracji z Ukrainy – standaryzacja STDYX.

Źródło: opracowanie własne.

W przypadku bardziej subiektywnego poczucia wiedzy na temat potrzeb uczniów wymagających szczególnego wsparcia poziom oszacowanej zmiany był mniejszy ($d = 0,14$), choć wyniki w postteście były istotnie wyższe niż w preteście, pomimo na ogół wysokiego początkowego poziomu (zob. rysunek 21, średnia 4,12 na skali 1–5). Wzrost przekonania o posiadaniu wiedzy był większy w przypadku uczestników startujących z niższego poziomu ($r = -0,61$, $p < 0,001$). Początkowo oceniana wiedza była wyższa wśród nauczycieli mianowanych niż tych bez stopnia awansu, poza tym jednak nie różniła się w sposób znaczący między nauczycielami o różnych charakterystykach społeczno-demograficznych czy też zatrudnionych w szkołach różnej wielkości (zob. tabela 16). Jednocześnie wzrost wiedzy po szkoleniach był większy wśród pedagogów specjalnych niż pedagogów oraz bardziej zaangażowanych uczestników, co można wywnioskować na podstawie pozytywnego związku między oszacowanym wzrostem a udziałem w modułach e-learningowych.

RYSUNEK 21. Relacje między początkowym nasileniem samoskuteczności w zakresie postrzeganej wiedzy i poziomem jej zmiany oraz ich predyktory



Uwaga: czerwone linie oznaczają statystycznie istotne relacje ujemne, linie zielone – efekty pozytywne. Cienkimi szarymi liniami oznaczono relacje, które nie są statystycznie istotne.

Źródło: opracowanie własne.

TABELA 16. Wiedza na temat edukacji włączającej (poczucie wiedzy, KPW) – predyktory poziomu początkowego i zmiany

Predyktory	Pretest			Zmiana		
	Beta	SE	p	Beta	SE	p
Cechy uczestnika						
Płeć	-0,131	0,369	0,723	-0,808	0,740	0,275
Pedagog specjalny ^A	-0,101	0,138	0,464	0,263	0,128	0,040
Psycholog ^A	0,056	0,125	0,654	0,048	0,148	0,746

Predyktory	Pretest			Zmiana		
	Beta	SE	p	Beta	SE	p
Logopeda ^A	-0,044	0,163	0,786	0,113	0,140	0,420
Terapeuta pedagogiczny ^A	0,024	0,133	0,856	0,103	0,171	0,546
Nauczyciel mianowany ^B	0,148	0,134	0,269	-0,010	0,138	0,939
Nauczyciel dyplomowany ^B	0,099	0,138	0,471	0,144	0,150	0,339
Staż pracy na obecnym stanowisku ^B	0,070	0,058	0,225	-0,048	0,072	0,502
Zaangażowanie w szkolenia i interwencje						
Interw. zaakc. warunkowo (0 = nie, 1 = tak)	0,215	0,208	0,303	0,194	0,173	0,262
E-learning – ukończone moduły	-0,287	0,200	0,150	0,541	0,268	0,044
Liczba obecności na warsztatach	-0,027	0,063	0,671	-0,047	0,058	0,420
Liczba zaakceptowanych interwencji	-0,047	0,053	0,374	0,130	0,056	0,020
Cechy szkoły						
Liczba uczniów w szkole	-0,055	0,057	0,334	0,063	0,055	0,250
Liczba uczniów ze SPE	0,177	0,068	0,010	-0,017	0,058	0,775
Liczba uczniów z doświadczeniem migracji z Ukrainy	-0,096	0,060	0,112	-0,029	0,051	0,565

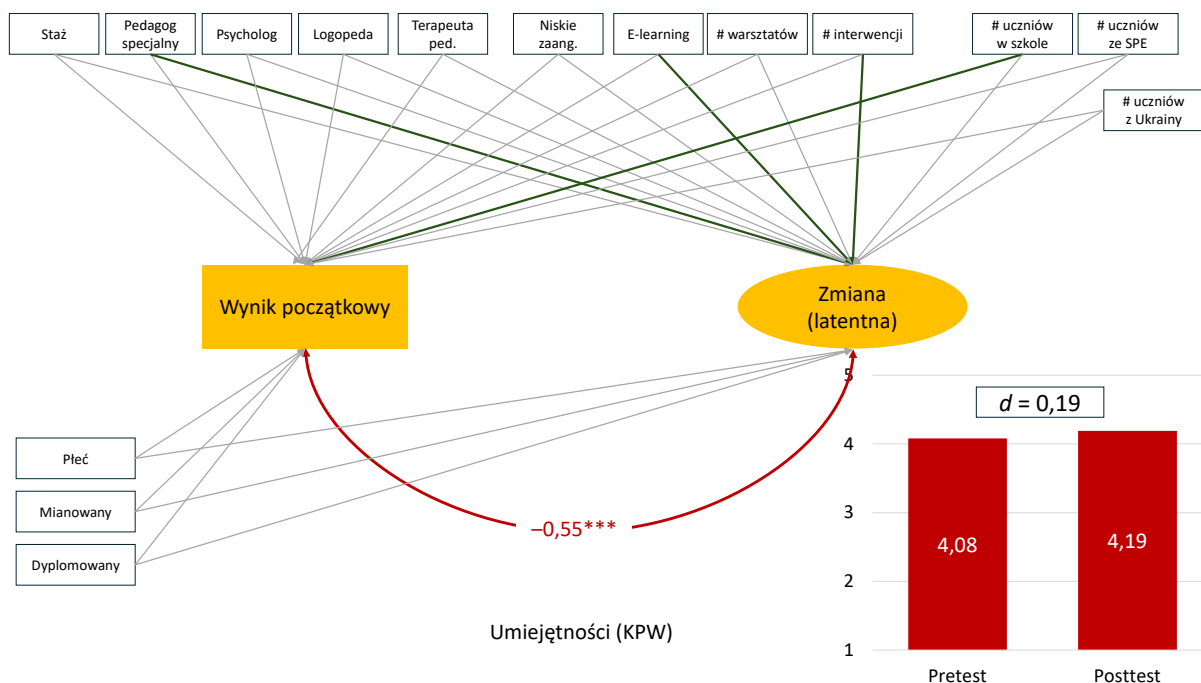
Uwaga: ^A – kategoria odniesienia = pedagog; ^B – kategoria odniesienia = brak stopnia awansu. Współczynniki są standaryzowane. Zmienne jakościowe: płeć; pedagog specjalny; psycholog; logopeda; terapeuta pedagogiczny; interwencje zaakceptowane warunkowo; nauczyciel mianowany; nauczyciel dyplomowany; e-learning – ukończone moduły – standaryzacja STDY. Zmienne ilościowe/ciągłe: staż pracy na obecnym stanowisku; liczba obecności na warsztatach; liczba zaakceptowanych interwencji; liczba uczniów w szkole; liczba uczniów ze SPE; liczba uczniów z doświadczeniem migracji z Ukrainy – standaryzacja STDYX.

Źródło: opracowanie własne.

Ostatnim analizowanym wymiarem wchodzącym w skład kompetencyjnego czynnika wiedzy/umiejętności była samoocena umiejętności uczestników, mierzona skalą KPW.

Także tym razem średnia zmiana była statystycznie istotna ($d = 0,19$), z wyraźnie silniejszym efektem odnotowanym wśród nauczycieli specjalistów, którzy początkowo nisko oceniali swoje umiejętności ($r = -0,55$, $p < 0,001$). W preteście nieco wyższy poziom umiejętności deklarowali uczestnicy zatrudnieni w większych szkołach. Poza tym uwzględnione czynniki nie różnicowały poziomu, z którym uczestnicy rozpoczynali program (zob. tabela 17). Poziom zmiany (tj. wzrostu) postrzeganych umiejętności okazał się natomiast większy wśród pedagogów specjalnych niż (stanowiących grupę odniesienia) pedagogów oraz – co szczególnie istotne – był wyraźnie związany z zaangażowaniem w realizowane działania. Nauczyciele specjaliści, którzy wzięli udział w zajęciach e-learningowych oraz zrealizowali większą liczbę interwencji, byli właśnie tymi osobami, których poziom umiejętności wzrósł wyraźnie i istotnie bardziej niż wśród mniej zaangażowanych uczestników.

RYSUNEK 22. Relacje między początkowym nasileniem postrzeganych umiejętności i poziomem zmiany oraz ich predyktory



Uwaga: czerwone linie oznaczają statystycznie istotne relacje ujemne, linie zielone – efekty pozytywne. Cienkimi szarymi liniami oznaczono relacje, które nie są statystycznie istotne.

Źródło: opracowanie własne.

TABELA 17. Umiejętności w zakresie edukacji włączającej (poczucie, KPW) – predyktory poziomu początkowego i zmiany

Predyktory	Pretest			Zmiana		
	Beta	SE	p	Beta	SE	p
Cechy uczestnika						
Płeć	0,217	0,274	0,427	-0,859	0,616	0,163
Pedagog specjalny ^A	-0,246	0,135	0,070	0,350	0,126	0,005
Psycholog ^A	-0,178	0,133	0,179	0,193	0,149	0,195
Logopeda ^A	-0,075	0,149	0,616	0,128	0,143	0,373
Terapeuta pedagogiczny ^A	-0,035	0,142	0,803	0,186	0,164	0,259
Nauczyciel mianowany ^B	0,273	0,139	0,049	-0,076	0,136	0,577
Nauczyciel dyplomowany ^B	0,259	0,140	0,065	0,014	0,148	0,924
Staż pracy na obecnym stanowisku ^B	0,077	0,057	0,176	-0,064	0,068	0,347
Zaangażowanie w szkolenia i interwencje						
Interw. zaakc. warunkowo (0 = nie, 1 = tak)	0,178	0,223	0,424	0,103	0,165	0,535
E-learning – ukończone moduły	-0,126	0,198	0,526	0,510	0,244	0,037
Liczba obecności na warsztatach	-0,055	0,055	0,317	-0,051	0,053	0,339
Liczba zaakceptowanych interwencji	-0,022	0,047	0,645	0,065	0,053	0,223
Cechy szkoły						
Liczba uczniów w szkole	-0,108	0,059	0,069	0,082	0,056	0,140
Liczba uczniów ze SPE	0,108	0,068	0,111	0,015	0,057	0,789
Liczba uczniów z doświadczeniem migracji z Ukrainy	-0,011	0,061	0,863	-0,044	0,049	0,372

Uwaga: ^A – kategoria odniesienia = pedagog; ^B – kategoria odniesienia = brak stopnia awansu. Współczynniki



są standaryzowane. Zmienne jakościowe: płeć; pedagog specjalny; psycholog; logopeda; terapeuta pedagogiczny; interwencje zaakceptowane warunkowo; nauczyciel mianowany; nauczyciel dyplomowany; e-learning – ukończone moduły – standaryzacja STDY. Zmienne ilościowe/ciągłe: staż pracy na obecnym stanowisku; liczba obecności na warsztatach; liczba zaakceptowanych interwencji; liczba uczniów w szkole; liczba uczniów ze SPE; liczba uczniów z doświadczeniem migracji z Ukrainy – standaryzacja STDYX.

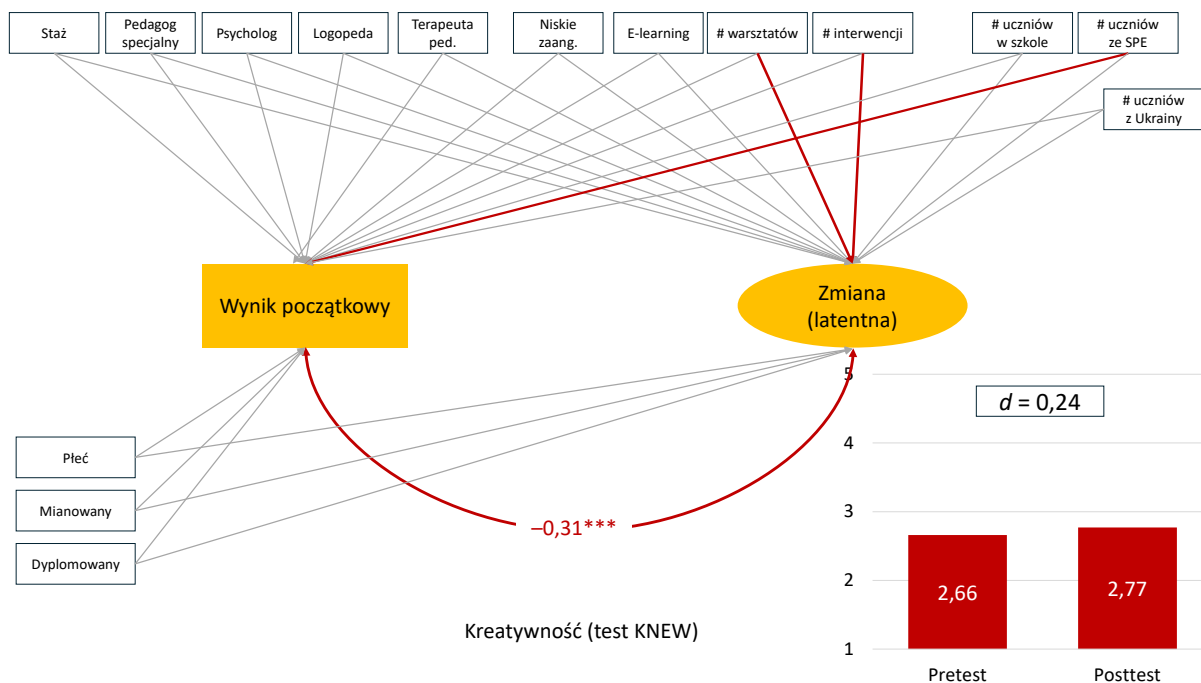
Źródło: opracowanie własne.

Wiedza i umiejętności uczestników programu – trzeci z obszarów kompetencji objętych badaniem – wyraźnie i istotnie poprawiły się pomiędzy pomiarem początkowym a posttestowym. Najbardziej wyrazistą zmianę odnotowano w przypadku wiedzy uczestników mierzonej w sposób testowy – mniej polegającej na deklaracjach, wrażeniach i odczuciach, bardziej zaś na obiektywnym pomiarze. W pomiarze tym niemal wszyscy uczestnicy po zakończeniu programu uzyskali wynik co najmniej porównywalny z rezultatem pretestowym, a 90% zanotowało zmianę *in plus*. W odniesieniu do aż 80% uczestników poprawa wiedzy była na tyle znacząca, że jej oszacowany poziom w postteście był o co najmniej pół odchylenia standardowego wyższy niż rezultat początkowy. Wzrost wiedzy i umiejętności – w przypadku zarówno obiektywnego, testowego pomiaru, jak i poczucia wiedzy i umiejętności mierzonych kwestionariuszowo – był pozytywnie związany z zaangażowaniem uczestników w działania projektowe. Szczególnie zyskiwali ci spośród nauczycieli specjalistów, którzy wyróżniali się też ze względu na liczbę zrealizowanych przez siebie interwencji czy udział w modułach e-learningowych.

KREATYWNOŚĆ

Ostatnią sferą kompetencji objętą analizami był wpływ programu na zdolność generowania rozwiązań, które byłyby jednocześnie nowe i sensowne – adekwatne do postawionego problemu. Średni poziom zmiany był pozytywny i statystycznie istotny ($d = 0,24$). Wzrost był większy w przypadku uczestników z niższymi rezultatami początkowymi ($r = -0,31$, $p < 0,001$). Uwzględnione w modelu predyktory w niewielkim stopniu wiązały się z wynikami początkowymi i estymowaną zmianą. Okazało się, że wyższe początkowe rezultaty uzyskiwali uczestnicy ze szkół z mniejszą liczbą uczniów ze specjalnymi potrzebami. Nieco zaskakujące okazało się to, że zmiana między pretestem a posttestem była nieznacznie, ale jednak istotnie większa w przypadku nieco mniej zaangażowanych uczestników (zob. rysunek 23, tabela 18). W szczególności liczba warsztatów, w których uczestniczyli nauczyciele specjaliści, oraz zrealizowanych przez nich interwencji były negatywnymi predyktorami poziomu zmiany kreatywności.

RYSUNEK 23. Relacje między początkowym nasileniem postrzeganych umiejętności i poziomem zmiany oraz ich predyktory



Uwaga: czerwone linie oznaczają statystycznie istotne relacje ujemne, linie zielone – efekty pozytywne. Cienkimi szarymi liniami oznaczono relacje, które nie są statystycznie istotne.

Źródło: opracowanie własne.

TABELA 18. Kreatywność uczestników (test KNEW) – predyktory poziomu początkowego i zmiany

Predyktory	Pretest			Zmiana		
	Beta	SE	p	Beta	SE	p
Cechy uczestnika						
Płeć	-0,884	0,633	0,162	-0,299	0,294	0,310
Pedagog specjalny ^A	0,017	0,200	0,932	-0,246	0,185	0,185
Psycholog ^A	-0,028	0,233	0,905	-0,274	0,211	0,194

Predyktory	Pretest			Zmiana		
	Beta	SE	p	Beta	SE	p
Logopeda ^A	-0,261	0,204	0,202	-0,402	0,252	0,111
Terapeuta pedagogiczny ^A	0,265	0,274	0,333	-0,251	0,233	0,280
Nauczyciel mianowany ^B	-0,070	0,211	0,739	0,127	0,190	0,504
Nauczyciel dyplomowany ^B	-0,081	0,222	0,716	-0,036	0,210	0,864
Staż pracy na obecnym stanowisku ^B	-0,047	0,093	0,612	0,090	0,074	0,223
Zaangażowanie w szkolenia i interwencje						
Interw. zaakc. warunkowo (0 = nie, 1 = tak)	0,282	0,294	0,338	0,393	0,255	0,124
E-learning – ukończone moduły	0,131	0,228	0,565	0,305	0,212	0,150
Liczba obecności na warsztatach	0,085	0,079	0,282	-0,173	0,077	0,025
Liczba zaakceptowanych interwencji	0,021	0,090	0,818	-0,140	0,067	0,039
Cechy szkoły						
Liczba uczniów w szkole	0,025	0,098	0,796	0,039	0,101	0,701
Liczba uczniów ze SPE	-0,158	0,063	0,012	0,041	0,091	0,653
Liczba uczniów z doświadczeniem migracji z Ukrainy	0,016	0,100	0,872	-0,012	0,091	0,898

Uwaga: ^A – kategoria odniesienia = pedagog; ^B – kategoria odniesienia = brak stopnia awansu. Współczynniki są standaryzowane. Zmienne jakościowe: płeć; pedagog specjalny; psycholog; logopeda; terapeuta pedagogiczny; interwencje zaakceptowane warunkowo; nauczyciel mianowany; nauczyciel dyplomowany; e-learning – ukończone moduły – standaryzacja STDY. Zmienne ilościowe/ciągłe: staż pracy na obecnym stanowisku; liczba obecności na warsztatach; liczba zaakceptowanych interwencji; liczba uczniów w szkole; liczba uczniów ze SPE; liczba uczniów z doświadczeniem migracji z Ukrainy – standaryzacja STDYX.

Źródło: opracowanie własne.

5.

Dyskusja wyników

Celem przeprowadzonych badań była ocena efektywności modelu uczenia się w działaniu we wzmacnianiu zasobów kompetencyjnych nauczycieli specjalistów w edukacji włączającej biorących udział w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”. Przyjęty model doskonalenia zawodowego, oparty m.in. na założeniach uczenia się przez doświadczenie (Kolb, 1984) oraz koncepcji refleksyjnego praktyka (Schön, 1983), zakładał aktywne uczestnictwo nauczycieli w procesie rozwoju ich kompetencji zawodowych poprzez łączenie teorii z praktyką, refleksję nad własnym działaniem oraz wdrażanie opracowanych rozwiązań w środowisku szkolnym. Analiza danych pochodzących z pomiaru pretest–posttest potwierdziła, że przyjęty model sprzyja rozwojowi kluczowych zasobów kompetencyjnych nauczycieli specjalistów – w wymiarze zarówno poznawczym, jak i motywacyjno-sprawczym.

WZROST ZASOBÓW KOMPETENCYJNYCH NAUCZYCIELI SPECJALISTÓW

Wyniki badań wskazują na istotny wzrost poziomu kompetencji nauczycieli specjalistów we wszystkich analizowanych obszarach, w szczególności w zakresie wiedzy i umiejętności zawodowych. Taki profil efektów pozostaje spójny z ustaleniami literatury przedmiotu, która wskazuje, że interwencje skoncentrowane na „twardych” komponentach kompetencji (jak np. wiedza deklaratywna i proceduralna) przynoszą szybciej uchwytne korzyści niż te ukierunkowane na konstrukty bardziej dyspozycyjne (postawy, przekonania), wymagające dłuższej ekspozycji, praktyki i wsparcia kontekstowego (Guskey, 2002; Kennedy, 2016). Z tym wyjaśnieniem spójne jest to, że odnotowano również systematyczną zmianę w zakresie postaw wobec edukacji włączającej oraz poczucia samoskuteczności i sprawczości zawodowej. Średnie przyrosty wskaźników w poszczególnych skalach wahały się w granicach 15–25%, przy czym najwyższe wartości odnotowano w wymiarze samoskuteczności nauczycieli oraz przekonań o możliwościach wdrażania praktyk włączających.

Uzyskane rezultaty są spójne z ustaleniami wcześniejszych badań nad efektywnością doskonalenia zawodowego nauczycieli, które wskazują, że najgłębsze – a co za tym idzie najbardziej pożądane – zmiany kompetencyjne zachodzą wtedy, gdy szkolenie obejmuje element praktyczny i wymaga bezpośredniego zastosowania nowych umiejętności

w codziennej pracy (Bausmith i Barry, 2011; Darling-Hammond i in., 2017). Desimone (2009) dokonała przeglądu ram kształcenia zawodowego nauczycieli i wskazała na warunki konieczne do tego, by następujące w efekcie podjętych form doskonalenia zmiany wykraczały poza przyrost wiedzy oraz prowadziły do zmiany postaw i przekonań. Są to: koncentracja treści na konkretnych obszarach czy formach działań; aktywne uczenie się i sprzężenie z praktyką, co znalazło odzwierciedlenie w konkretnych interwencjach; uczenie się poprzez działanie realizowane wobec określonych osób w miejscu pracy. Warunki te oraz uzyskane wyniki potwierdzają również założenia modelu Kolba (1984), zgodnie z którym proces uczenia się dorosłych jest najbardziej efektywny, gdy obejmuje cztery fazy: doświadczenie, refleksję, uogólnienie i zastosowanie. W projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich” każda z tych faz znalazła swój odpowiednik – od e-learningu, przez warsztaty z ekspertami, po praktyczne wdrożenia interwencji w środowisku szkolnym.

Odnotowany w badaniach przyrost umiejętności w zakresie rozpoznawania i adekwatnego reagowania na potrzeby uczniów oraz współpracy z innymi specjalistami wskazuje, że zastosowany model doskonalenia zawodowego sprzyjał wzmocnieniu kompetencji relacyjnych i zespołowych uznawanych za warunek skutecznej edukacji włączającej. W świetle tych rezultatów warto zaznaczyć, że projekt podkreślał znaczenie i konieczność współpracy między specjalistami przy realizacji interwencji – zarówno tych diagnostycznych (realizowanych zespołowo, z integracją danych i kryteriów), jak i polegających na planowaniu i udzielaniu wielostronnego wsparcia (z koordynacją interwencji w czasie i między zadaniami poszczególnych specjalistów). Wymóg realizacji działań praktycznych w szkole stworzył okazję do codziennej współpracy uczestników, a interwencje nie tylko uczyły tego, co i jak należy robić, ale też często podpowiadały, z kim i w jaki sposób. Uzyskane wglądy są zbieżne z doniesieniami badań jakościowych i wskazują na to, że szkolenia ukierunkowane na praktyczne kompetencje i współpracę specjalistów mają znaczącą przewagę nad szkoleniami czysto treściowymi oraz sprzyjają lepszemu przygotowaniu środowiska szkolnego do wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Carvalho i in., 2024).

Równolegle odnotowano wyraźny postęp w obszarze wiedzy metodycznej i umiejętności praktycznych związanych z pracą z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Prowadzi to do wniosku, że moduły szkoleniowe zostały zaprojektowane w sposób sprzyjający przenoszeniu nowej wiedzy i umiejętności do codziennych zadań zawodowych nauczycieli. Kluczem było tu zorganizowanie procesu uczenia się wokół realnych wyzwań, przed jakimi stają specjaliści w szkołach, a także cyklu kształcenia, który wymagał nie tylko zapoznania się z materiałem.



ZMIANA POSTAW WOBEC EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ I WZMOCNIENIE SPRAWCZOŚCI

Badanie wykazało również istotną zmianę postaw wobec edukacji włączającej. Nauczyciele specjaliści po uczestnictwie w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich” częściej identyfikowali się z jej wartościami, dostrzegali korzyści z pracy w środowiskach zróżnicowanych oraz zgłaszali mniejszy poziom obaw związanych z wdrażaniem praktyk włączających. Wskaźniki pozytywnych postaw wzrosły średnio o około 20%, co stanowi wyraźny efekt edukacyjny w porównaniu z wcześniejszymi badaniami, w których postawy nauczycieli wobec włączania były umiarkowane lub ambiwalentne (de Boer i in., 2011).

Udział w projekcie zwiększył u nauczycieli przekonanie, że posiadają zasoby i narzędzia niezbędne do skutecznego wspierania uczniów o zróżnicowanych potrzebach, a w konsekwencji wzmocnił ich poczucie sprawczości (por. Imants i Van der Wal, 2020), rozumiane zarówno jako wiara we własne możliwości, jak i zdolność do inicjowania zmian w środowisku pracy. Wyniki te można interpretować w świetle teorii planowanego zachowania (Ajzen, 2002), według której postawy, przekonania i poczucie kontroli nad działaniem wpływają na intencje i zachowania jednostki. Jest to spójne z ustaleniami Priestley i in. (2021), którzy wskazują, że nauczyciele z wysokim poziomem poczucia sprawczości są bardziej aktywni w kształtowaniu praktyk edukacyjnych i podejmowaniu inicjatyw pedagogicznych w swoich szkołach.

Zjawisko to ma duże znaczenie dla efektywności edukacji włączającej. Badania wskazują, że wysokie poczucie samoskuteczności i sprawczości nauczycieli jest jednym z najważniejszych predyktorów pozytywnych postaw wobec włączania i wdrażania praktyk inkluzyjnych w klasach szkolnych (Yada i in., 2022). Wzrost tego wskaźnika w badaniu można zatem uznać za kluczowy efekt modelu szkoleniowego.

ZNACZENIE KONTEKSTU INSTYTUCJONALNEGO I WSPÓŁPRACY

Wyniki analizy różnic między grupami uczestników wskazują, że efektywność modelu była zróżnicowana w zależności od stażu pracy i doświadczenia badanych. Uczestnicy z krótszym stażem pracy odnotowali znacząco większe przyrosty wiedzy i umiejętności, co może wynikać z większej otwartości na zmianę i elastyczności poznawczej, ale też z niższego początkowego poziomu kompetencji. Z kolei nauczyciele o dłuższym stażu częściej deklarowali wzmocnienie w obszarze refleksyjności i współpracy interdyscyplinarnej. Wskazuje to na potrzebę różnicowania form doskonalenia zawodowego w zależności od



etapu kariery nauczyciela, co znajduje potwierdzenie w badaniach nad cyklem rozwoju zawodowego (Day i Gu, 2007).

Możliwość korzystania z doradztwa merytorycznego mogła przyczynić się do obserwowanego wzrostu zasobów kompetencyjnych, zarówno w zakresie wiedzy i umiejętności zawodowych, jak i poczucia samoskuteczności i sprawczości zawodowej. Wyniki te są spójne z ustaleniami raportu OECD (2020a–b), w którym podkreślono, że mentoring i coaching stanowią jedno z najskuteczniejszych form ciągłego rozwoju zawodowego (CPD), które sprzyjają trwałemu rozwojowi kompetencji i wdrażaniu zmian w praktyce nauczania.

PROFIL BENEFICJENTA

Analizując charakterystykę uczestników, którzy na udziale w programie zyskali najwięcej, można zauważyć prawidłowość: im niższy był wynik wyjściowy uczestnika, tym większą poprawę odnotowano po zakończeniu programu. Osoby startujące z najniższego pułapu miały po prostu więcej przestrzeni do rozwoju. Największy wzrost wiedzy, zmianę postaw czy samoskuteczności odnotowano wśród tych nauczycieli, którzy w punkcie wyjścia charakteryzowali się średnio niższym poziomem mierzonych kompetencji. Zjawisko to można interpretować w świetle modeli uczenia się dorosłych oraz teorii zmiany postaw, szczególnie w modelu refleksyjnego uczenia się (Brookfield, 2017). Nauczyciele, którzy byli początkowo sceptyczni wobec edukacji włączającej, po uzyskaniu narzędzi umożliwiających skuteczne reagowanie na potrzeby uczniów oraz po refleksji nad ich stosowaniem i użytecznością dokonali korekty własnych przekonań. Wyjaśnienia te wspierają analizy Sharmy i in. (2008) oraz Avramidisa i Norwicha (2002), którzy wykazali, że rozwijanie u nauczycieli praktycznych umiejętności pracy z uczniami ze zróżnicowanymi potrzebami prowadzi do redukcji lęku i negatywnych postaw wobec inkluzji. Dlatego też w programach szkoleniowych dotyczących edukacji włączającej najbardziej zyskują osoby o niższym poziomie kompetencji wyjściowych, gdyż to właśnie u nich następuje największa zmiana w zakresie postrzegania realności i sensowności inkluzji (Sokal i Sharma, 2014). W ten sam sposób można wyjaśnić dynamiczny przyrost wiedzy wśród nauczycieli mniej doświadczonych. Niższy wyjściowy poziom kompetencji zawodowych oraz gotowość do uczenia się i zbierania doświadczeń sprzyjają łatwiejszemu zdobywaniu wiedzy i umiejętności.

Istotnym moderatorem obserwowanej w badaniach zmiany zasobów kompetencyjnych okazał się także kontekst zawodowy. Pedagodzy specjaliści, dysponujący zwykle bogatszym doświadczeniem w pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach



edukacyjnych, częściej zyskiwali więcej – zarówno w zakresie wiedzy praktycznej, jak i samoskuteczności – w porównaniu z innymi specjalistami. Badania i doświadczenie pokazują, że nauczyciele, którzy mają częsty kontakt z uczniami ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi, łatwiej przekładają treści szkoleniowe na praktykę, co zwiększa skuteczność treningów zawodowych opartych na uczeniu się poprzez działanie (Freitas i Franco, 2022). Ponadto szkoły o większej liczbie uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami stanowią środowisko bardziej sprzyjające utrwalaniu nowo uzyskanych umiejętności, ponieważ oferują naturalne pole do wdrażania poznanych strategii.

Podsumowując, z proponowanego w projekcie programu szkoleniowego najbardziej skorzystali nauczyciele o niższej bazie kompetencyjnej (młodszy, mniej doświadczeni, czasem bardziej sceptyczni) oraz ci, którzy funkcjonują w środowiskach sprzyjających praktycznej aplikacji wiedzy (mają relatywnie najwięcej kontaktu z dziećmi ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi).

ODNIESIENIE DO EUROPEJSKICH MODELI DOSKONALENIA ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI

Uzyskane wyniki wpisują się w szersze europejskie tendencje dotyczące rozwoju kompetencji nauczycieli dla edukacji włączającej, co potwierdzają analizy porównawcze z wybranych projektów o podobnym profilu.

W projekcie Teacher Professional Learning for Inclusion (TPL4I), realizowanym przez Europejską Agencję ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej w 26 krajach europejskich, podkreślono znaczenie opracowania i wdrożenia spójnego profilu kompetencji nauczyciela edukacji włączającej (Donnelly i Kefallinou, 2017). Model ten – podobnie jak w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich” – akcentował łączenie wiedzy teoretycznej z praktyką, refleksyjność oraz współpracę interdyscyplinarną jako kluczowe czynniki rozwoju profesjonalnego. W projekcie TPL4I ustalono, że trwała zmiana praktyki nauczycielskiej wymaga powiązania polityki szkoleniowej z realnymi warunkami pracy nauczycieli – te powiązania wykorzystano także w modelu szkoleń nauczycieli specjalistów w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”.

Z kolei projekt Inclusive Schools 2.0, finansowany z programu Erasmus+, koncentrował się na budowaniu sieci współpracy między szkołami i wprowadzaniu otwartych kursów online (MOOC) dla nauczycieli, co umożliwiało szerokie upowszechnianie praktyk inkluzyjnych. Elementem wspólnym z projektem „Szkoła dostępna dla wszystkich” było oparcie procesu doskonalenia na aktywnym uczeniu się, wymianie doświadczeń

i praktycznym wdrażaniu nowych rozwiązań w szkołach. W obu przypadkach efekty obejmowały nie tylko przyrost wiedzy, lecz także zmianę postaw wobec inkluzji i wzmocnienie poczucia sprawczości nauczycieli.

Warto również odnieść się do greckiego Pilotażowego Programu Wzmacniania Odporności Psychiczej Uczniów z Grup Wrażliwych, który – choć adresowany do uczniów – opierał się na warsztatach doświadczeniowych i edukacji nieformalnej, angażujących zarówno nauczycieli, jak i rodziców. Program ten pokazuje, że element pracy na zasobach, refleksji i współpracy trójstronnej (uczniowie–rodzice–nauczyciele) sprzyja budowaniu środowiska włączającego, co w polskim projekcie znalazło odzwierciedlenie w rozwijaniu kompetencji relacyjnych i zespołowych nauczycieli specjalistów.

Porównanie z powyższymi inicjatywami prowadzi do wniosku, że model wdrożony w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich” realizuje kluczowe europejskie rekomendacje dotyczące integracji uczenia się formalnego i nieformalnego, refleksyjnego praktykowania oraz współpracy między nauczycielami (por. [Inclusive Schools 2.0, 2023](#); [TPL4I, 2022](#)). Jednocześnie tym, co go wyróżnia na tle pozostałych przedstawionych inicjatyw, jest silnie zaznaczony komponent wdrożeniowy i doradczy, który sprzyja utrwalaniu kompetencji w codziennej praktyce szkolnej.



6.

Trwałość efektów interwencji w perspektywie czasowej – analiza wyników badania *follow-up*

Ocena skuteczności interwencji szkoleniowych rzadko wyczerpuje się na pomiarze bezpośrednich efektów kształcenia. Zgodnie z klasycznym modelem ewaluacji szkoleń (Kirkpatrick, 1994) pełna ocena programu rozwojowego wymaga uwzględnienia nie tylko poziomu reakcji uczestników i przyrostu wiedzy, lecz przede wszystkim trwałości zmian zachowania w realnym środowisku zawodowym. Perspektywę tę uzupełniają badania nad transferem uczenia się, które konsekwentnie pokazują, że efekty szkoleniowe są narażone na stopniowe zanikanie w warunkach niewystarczającego wsparcia organizacyjnego i środowiskowego – zjawisko określane w literaturze jako erozja efektów szkolenia (ang. *training decay*) lub zjawisko wygasania efektów (*fade-out*) (Ballue i in., 2024; Cilliers i in., 2022). Szczęólnego znaczenia nabiera zatem pytanie nie tylko o to, czy interwencja działa, tj. czy pozwala zrealizować założony cel, ale również czy jej efekty utrzymują się w czasie.

Niniejszy rozdział prezentuje wyniki badania odroczonego (*follow-up*), zrealizowanego w celu ewaluacji długofalowej trwałości efektów autorskiego modelu szkoleniowego, stanowiącego aplikację założeń uczenia się przez działanie (*action learning*) D. Kolba (1984) oraz refleksyjnej praktyki zawodowej w rozumieniu D. Schöna (1983). Model ten został zoperacjonalizowany w strukturze triady: wiedza teoretyczna – wsparcie mentoringowe – praktyczna implementacja (zob. rozdział 1.3). Badanie *follow-up* stanowi bezpośrednie uzupełnienie empirycznego schematu pretest–posttest, służącego ocenie pierwotnej efektywności interwencji, i zostało przeprowadzone po upływie dziewięciu miesięcy od zakończenia działań projektowych. Przyjęty horyzont czasowy odpowiada rekomendacjom metodologicznym wskazującym, że pomiary odroczone powinny być realizowane nie wcześniej niż po kilku miesiącach, aby możliwe było odróżnienie trwałych zmian kompetencyjnych od krótkotrwałych efektów motywacyjnych towarzyszących bezpośrednio samej interwencji szkoleniowej (Hill i in., 2016).

Celem pomiaru odroczonego było zweryfikowanie, czy uzyskany w fazie szkoleniowej przyrost zasobów kompetencyjnych nauczycieli specjalistów – w wymiarach wiedzy,



umiejętności, postaw i poczucia samoskuteczności – ma charakter stabilny w warunkach codziennej praktyki szkolnej. Wyniki zostały poddane analizie wariancji z powtarzanymi pomiarami (ANOVA), uwzględniającej trzy punkty czasowe: pretest, posttest oraz *follow-up*, z analizą kontrastów pozwalającą na precyzyjne określenie momentu i kierunku istotnych zmian.

W badaniu odroczonym udział wzięli uczestnicy projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich”, reprezentujący te same grupy zawodowe, które stanowiły trzon interwencji: logopedzi, psycholodzy, pedagodzy specjaliści, pedagodzy ogólni oraz terapeuci pedagogiczni. Zastosowane narzędzia badawcze i procedura statystyczna umożliwiły odniesienie uzyskanych wyników do wcześniejszych faz pomiaru w obrębie kluczowych komponentów: postaw, poczucia samoskuteczności, wiedzy oraz umiejętności. Ze względu na ograniczone możliwości organizacyjne w badaniu *follow-up* zrezygnowano z części narzędzi wykorzystanych w pełnoskalowych fazach projektu – pominięto test wiedzy oraz kwestionariusz KNEW.

Przed przystąpieniem do interpretacji wyników badania odroczonego należy odnieść się do kwestii metodologicznych warunkujących ich porównywalność z wcześniejszymi fazami pomiaru. Analizy przeprowadzone w ramach badania pretest–posttest opierały się na modelowaniu z estymacją ukrytej różnicy, realizowanym na pełnej próbie projektowej. Badanie *follow-up* zostało natomiast przeprowadzone z zastosowaniem analizy wariancji z powtarzanymi pomiarami (ANOVA), obejmującej wyłącznie uczestników dysponujących kompletnymi danymi ze wszystkich trzech punktów pomiarowych (N= 68–70).

Konsekwencją tego ograniczenia jest istotne zmniejszenie mocy statystycznej analiz, co oznacza wyższy próg wykrywalności efektów – szczególnie tych o małej lub średniej wielkości. Różnice w poziomach istotności między fazami badania należy zatem interpretować ostrożnie: ich źródłem może być nie tyle rzeczywisty zanik efektu interwencji, ile ograniczenia metodologiczne wynikające z dostępności danych. Tam, gdzie wyniki *follow-up* wykazują spójny z wcześniejszymi pomiarami kierunek zmiany przy nieistotnym statystycznie efekcie, zasadne jest traktowanie ich jako tendencji zgodnej z wcześniejszymi ustaleniami, nie zaś jako dowodu na brak efektu.

6.1. Charakterystyka demograficzna próby

W badaniu wzięło udział 100 nauczycieli specjalistów ze szkół i przedszkoli uczestniczących w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”. Charakterystyka

demograficzna i instytucjonalna badanej próby (N=100) wskazuje na szerokie zróżnicowanie profilu placówek zaangażowanych w realizację projektu. Analiza struktury zatrudnienia respondentów ze względu na typ placówki (M1) jednoznacznie wskazuje, że dominującym środowiskiem badawczym były szkoły podstawowe, w których pracowało aż 77% ankietowanych. Pozostała część próby rozkłada się na przedszkola (10%), licea ogólnokształcące (8%) oraz technika (5%). Biorąc pod uwagę status prawno-organizacyjny analizowanych podmiotów (M2), badanie objęło niemal wyłącznie sektor szkolnictwa publicznego. Zdecydowana większość respondentów (93,0%) realizowała projekt w placówkach publicznych, podczas gdy sektor niepubliczny reprezentowany był przez zaledwie 7% badanych. W kontekście specyfiki włączenia edukacyjnego kluczowym wskaźnikiem była również odpowiedź na pytanie o integracyjny charakter instytucji (M3). Trzy czwarte badanych (75,0%) zadeklarowało, że ich placówka nie jest szkołą ani przedszkolem integracyjnym.

Ostatnim istotnym elementem charakterystyki próby jest lokalizacja geograficzno-administracyjna badanych szkół i przedszkoli (M4), cechująca się wysokim stopniem zrównoważenia. Największą pojedynczą grupę stanowią placówki zlokalizowane na wsiach, w których zatrudnionych było blisko jedna trzecia badanych (32%). Pozostała część próby (68%) reprezentuje zróżnicowane środowiska miejskie. W strukturze miast wskaźniki rozłożyły się w sposób niemal równomierny: 20% respondentów pracowało w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców, 18% w metropoliach powyżej 300 tys. mieszkańców, 17% w miastach średniej wielkości (od 100 tys. do 300 tys.), a 13% w małych ośrodkach miejskich poniżej 20 tys. mieszkańców.

TABELA 19. Struktura badanej próby ze względu na typ placówki, status prawno-organizacyjny oraz profil integracyjny (N=100)

Cecha demograficzna/ instytucjonalna	Kategoria odpowiedzi	Częstość (N)	Procent (%)
Typ placówki (M1)	szkoła podstawowa	77	77,0
	przedszkole	10	10,0
	liceum ogólnokształcące	8	8,0
	technikum	5	5,0

Cecha demograficzna/ instytucjonalna	Kategoria odpowiedzi	Częstość (N)	Procent (%)
Status placówki (M2)	publiczna	93	93,0
	niepubliczna	7	7,0
Profil integracyjny (M3)	Nie	75	75,0
	Tak	25	25,0
Ogółem		100	100,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie uzyskanych danych empirycznych (N=100).

TABELA 20. Struktura badanej próby ze względu na lokalizację administracyjną placówki (N=100)

Miejsce lokalizacji placówki (M4)	Częstość (N)	Procent (%)
Wieś	32	32,0
miasto od 20 do 100 tys. mieszkańców	20	20,0
miasto powyżej 300 tys. mieszkańców	18	18,0
miasto od 100 do 300 tys. mieszkańców	17	17,0
miasto poniżej 20 tys. mieszkańców	13	13,0
Ogółem	100	100,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie uzyskanych danych empirycznych (N=100).

Uzupełnieniem charakterystyki badanej próby jest analiza struktury zatrudnienia respondentów pod kątem pełnionych przez nich ról zawodowych w placówkach oświatowych (M5). Najliczniej reprezentowaną grupą specjalistów w badanej próbie są pedagodzy specjaliści (45%). Kolejnymi istotnymi i równolicznymi grupami w strukturze próby są psychologowie oraz pedagodzy szkolni – każda z tych specjalności była reprezentowana przez blisko jedną czwartą badanych (po 24,0%). Dopełnieniem zespołów wsparcia biorących udział w projekcie byli terapeuci pedagogiczni (16%) oraz logopedzi (12%). Suma wskazań dotyczących specjalności przekracza liczbę badanych

(N = 100), ponieważ część respondentów posiada więcej niż jedną specjalność i jest zatrudniona w ramach części etatu na różnych stanowiskach specjalistycznych.

TABELA 21. Struktura zawodowa respondentów i pełnione funkcje w placówkach realizujących projekt

Lp.	Stanowisko / Pełniona funkcja w placówce (M5)	Częstość (N)	Procent (%)
1.	Pedagog specjalny	45	45,0
2.	Psycholog	24	24,0
3.	Pedagog	24	24,0
4.	Terapeuta pedagogiczny	16	16,0
5.	Logopeda	12	12,0
6.	Żadne z powyższych	6	6,0
	Ogółem (liczba respondentów) ⁴	100	

Źródło: opracowanie własne na podstawie uzyskanych danych empirycznych (N=100).

Ostatnim elementem dopełniającym charakterystykę demograficzno-zawodową uczestników projektu jest analiza ich stopnia awansu zawodowego oraz płci. Ponad połowę respondentów stanowią nauczyciele dyplomowani (52%), natomiast drugą najliczniejszą grupą są nauczyciele mianowani, którzy reprezentują 37% badanej próby. Grupa nauczycieli początkujących stanowiła 11% próby. W sferze struktury płci (M7) rozkład danych ujawnia niemal całkowitą homogeniczność próby. Kobiety stanowiły aż 99% uczestników badania, podczas gdy mężczyźni byli reprezentowani przez zaledwie pojedynczy przypadek (1%). Specyfika ta jest naturalną cechą demograficzną szkolnych zespołów wsparcia w większości placówek w kraju.

⁴ Suma wskazań dotyczących specjalności przekracza liczbę badanych (N = 100), ponieważ część respondentów posiada więcej niż jedną specjalność i jest zatrudniona w ramach części etatu na różnych stanowiskach specjalistycznych.

TABELA 22. Struktura badanej próby ze względu na stopień awansu zawodowego oraz płeć (N=100)

Cecha demograficzno-zawodowa	Kategoria odpowiedzi	Częstość (N)	Procent (%)
Stopień awansu (M6)	Nauczyciel dyplomowany	52	52,0
	Nauczyciel mianowany	37	37,0
	Nauczyciel początkujący	11	11,0
Płeć (M7)	Kobieta	99	99,0
	Mężczyzna	1	1,0
Ogółem		100	100,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie uzyskanych danych empirycznych (N=100).

Średnia długość doświadczenia zawodowego w analizowanej grupie wynosi $M=17,12$ roku, co wskazuje na wieloletnią praktykę pedagogiczno-psychologiczną większości respondentów. Najmniej doświadczony uczestnik badania pracował w oświacie od 2 lat (minimum = 2), z kolei najdłuższy staż w próbie wyniósł aż 37 lat (maksimum = 37).

TABELA 23. Statystyki opisowe dotyczące stażu pracy respondentów w placówkach edukacyjnych

Zmienna	N	Minimum	Maksimum	Średnia (M)	Odchylenie standardowe (SD)
M6. Liczba pełnych lat doświadczenia zawodowego w pracy w placówkach edukacyjnych	100	2	37	17,12	9,33

Źródło: opracowanie własne na podstawie uzyskanych danych empirycznych (N=100).

Badani odpowiadali również na pytanie o liczbę nauczycieli specjalistów uczestniczących w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich” w ich placówce. Liczba zaangażowanych



nauczycieli w poszczególnych placówkach wahała się od 1 do 25 osób. Średnia liczba nauczycieli specjalistów biorących udział w projekcie na jedną szkołę wynosi 3,32, przy odchyleniu standardowym wynoszącym 3,54.

TABELA 24. Udział nauczycieli specjalistów w projekcie

Statystyka	Wartość
Liczba placówek reprezentowana przez badanych nauczycieli (N)	100
Średnia liczba nauczycieli	3,32
Odchylenie standardowe	3,54
Minimum	1
Maksimum	25
Dominanta	2

Źródło: opracowanie własne na podstawie uzyskanych danych empirycznych (N=100).

6.2. Wyniki badania *follow-up*

Celem badania *follow-up* było ustalenie, w jakim stopniu zmiany zaobserwowane bezpośrednio po interwencji zostały utrzymane w dłuższej perspektywie czasowej. Analiza obejmuje zasadniczo te same zmienne, które podlegały ocenie w pretestcie i posttestcie, a uzyskane wyniki poddano analizie wariancji z powtarzanymi pomiarami (ANOVA). W interpretacji uwzględniono zarówno ogólną istotność efektu w czasie, jak i kierunek oraz trwałość zmian między poszczególnymi punktami pomiarowymi. Wyniki przedstawiono w postaci statystyki $F(df_efekt, df_błąd)$, wartości p oraz cząstkowego eta-kwadrat (η^2p) jako miary wielkości efektu. Przyjęte progi interpretacyjne dla η^2p : mały efekt $\geq 0,01$; średni $\geq 0,06$; duży $\geq 0,14$ (Cohen, 1988).

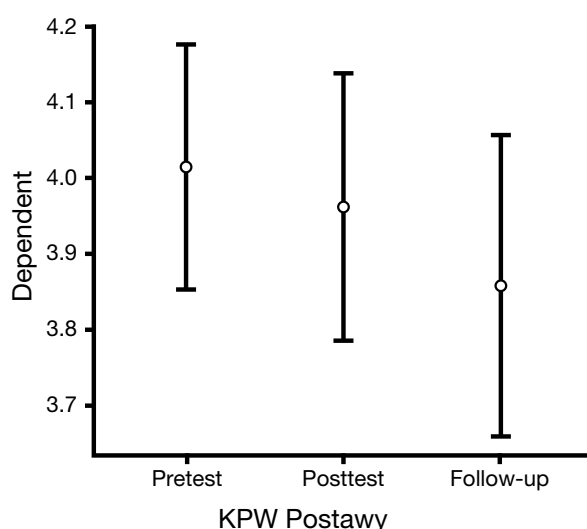
Postawy wobec edukacji włączającej

Postawy nauczycieli wobec edukacji włączającej zoperacjonalizowano w tych badaniach jako ogólne nastawienie do pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych

oraz gotowość do wdrażania praktyk włączających w codziennej praktyce zawodowej. Zmiany w postawach analizowano za pomocą dwóch narzędzi: skali postaw wchodzącej w skład Kwestionariusza Praktyk Włączających (KPW) oraz kwestionariusza (DU-SzA), obejmującego trzy odrębne wymiary oceny.

Analiza wyników skali postaw KPW nie wykazała istotnych statystycznie zmian w czasie, $F(2,134) = 1,88$; $p = 0,157$; $\eta^2p = 0,027$. Wielkość efektu jest mała, a żadna z różnic między poszczególnymi punktami pomiarowymi – pretestem, posttestem i *follow-up* – nie osiągnęła progu istotności statystycznej.

WYKRES 7. Średnie wartości skali postaw KPW w trzech punktach pomiarowych



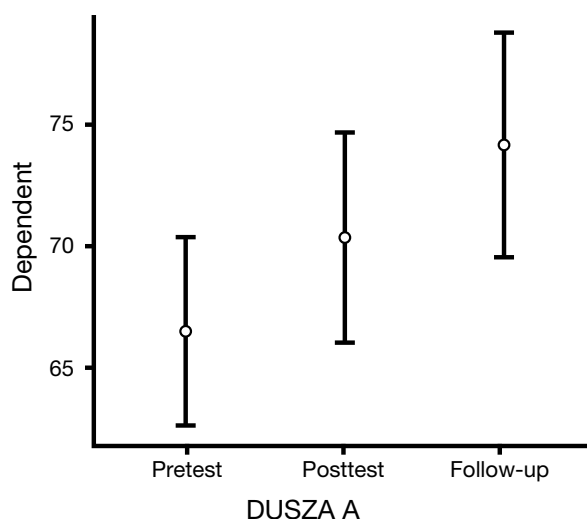
Źródło: opracowanie własne.

Kwestionariusz (DU-SzA) pozwala na bardziej zróżnicowaną analizę postaw dzięki wyodrębnieniu trzech wymiarów: oceny możliwości wdrażania praktyk włączających w Polsce (wymiar A), oceny możliwości wdrażania edukacji włączającej we własnym miejscu pracy (wymiar B) oraz oceny wkładu własnych działań zawodowych w realizację edukacji włączającej (wymiar C).

Wymiar A – ocena systemowych możliwości wdrażania edukacji włączającej w Polsce – ujawnił istotny statystycznie efekt zmiany w czasie, $F(2,134) = 5,49$; $p = 0,005$; $\eta^2p = 0,076$, odpowiadający średniej wielkości efektu. Analiza porównań szczegółowych

wskazuje, że istotna różnica zachodzi między pretestem a badaniem *follow-up*, natomiast zmiana bezpośrednio po interwencji nie była jeszcze wyraźna. Wynik ten koresponduje z kierunkiem zmian zaobserwowanych w fazie pretest–posttest, przy czym pełna istotność statystyczna ujawniła się dopiero w pomiarze odroczonym. Może to wynikać zarówno z rzeczywistego opóźnionego efektu interwencji, jak i z różnic w mocy statystycznej obu analiz.

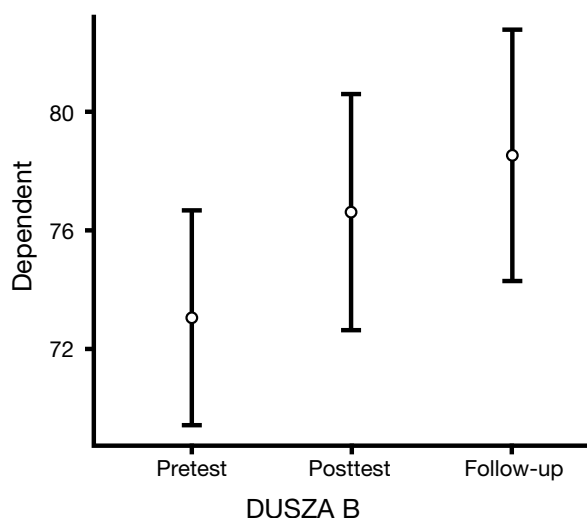
WYKRES 8. Średnie wartości skali DuSZA w trzech punktach pomiarowych



Źródło: opracowanie własne.

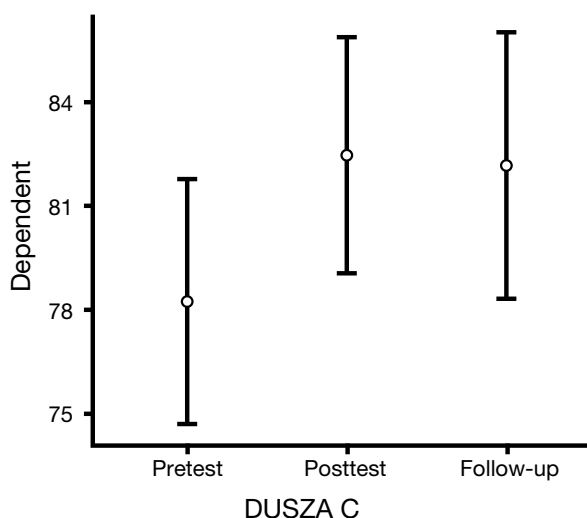
Wymiar B – dotyczący postrzegania możliwości wdrożenia edukacji włączającej we własnym środowisku zawodowym – również wykazał istotną zmianę, $F(2,134) = 3,41$; $p = 0,036$; $\eta^2p = 0,048$, przy małej wielkości efektu. Podobnie jak w wymiarze A, istotna okazała się jedynie różnica między pomiarem pierwszym a trzecim (pretest–*follow-up*). Wynik ten jest spójny z kierunkiem zmian z fazy pretest–posttest; różnica w poziomie istotności statystycznej między obiema analizami może wynikać z mniejszej liczebności próby w badaniu *follow-up*.

WYKRES 9. Średnie wartości skali (DU-SzA) B w trzech punktach pomiarowych



Źródło: opracowanie własne.

Wymiar C – obejmujący ocenę własnego wkładu w realizację edukacji włączającej – osiągnął wynik na granicy konwencjonalnego progu istotności, $F(2,134) = 2,90$; $p = 0,058$; $\eta^2p = 0,041$. Z metodologicznego punktu widzenia rezultatu tego nie należy ani jednoznacznie odrzucać, ani przeceniać. Istotna różnica zarysowała się między pretestem a posttestem, co sugeruje krótkoterminowy efekt interwencji w zakresie poczucia osobistego sprawstwa. Brak istotnej statystycznie różnicy między posttestem a badaniem *follow-up* wskazuje, że osiągnięty wzrost poczucia osobistego sprawstwa utrzymał się w czasie – choć ze względu na graniczny poziom istotności całego efektu interpretacja ta wymaga ostrożności.

WYKRES 10. Średnie wartości skali DuSZA C w trzech punktach pomiarowych

Źródło: opracowanie własne.

Zmiany w obszarze postaw – podsumowanie i dyskusja

Obserwowane w badaniach różnice w wynikach wynikają bezpośrednio z odmiennej specyfiki teoretycznej obu narzędzi, które w różny sposób operacjonalizują postawy wobec edukacji włączającej. Kwestionariusz KPW bada głównie przekonania normatywne, koncentrując się na ideologicznej słuszności inkluzji, jej moralnej konieczności oraz wewnętrznych zasobach nauczyciela. Z kolei narzędzie (DU-SzA) mierzy przekonania ewaluacyjne (wartościujące), weryfikując, jak nauczyciele specjaliści oceniają realizm, wykonalność oraz praktyczne szanse powodzenia działań włączających w swoim rzeczywistym, nierzadko ograniczonym pod względem zasobów środowisku pracy.

W związku z tym rozbieżność w uzyskanych wynikach odzwierciedla dwa różne wymiary postaw: ideologiczne poparcie dla samej idei oraz pragmatyczną ocenę możliwości jej wdrożenia. O ile ogólna miara postaw z KPW nie wykazała istotnych zmian w czasie, o tyle bardziej szczegółowe wymiary kwestionariusza (DU-SzA) ujawniły selektywne i często rozłożone w czasie efekty. Najsilniejsza i najtrwalsza zmiana dotyczyła oceny systemowych uwarunkowań edukacji włączającej w Polsce, podczas gdy słabszy efekt odnotowano w odniesieniu do postrzegania własnego miejsca pracy oraz osobistego wkładu zawodowego.

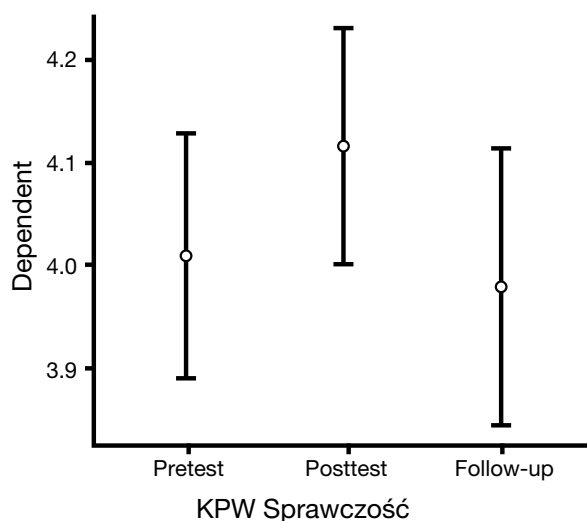
Wyniki te wykazują częściową spójność z literaturą przedmiotu (Schwab, 2018; Savolainen i in., 2020), wskazującą na wysoką stabilność czasową postaw wobec inkluzji. Badania podłużne dowodzą, że ogólne nastawienie nauczycieli ewoluuje znacznie wolniej niż ich wiedza czy umiejętności, a bezpośrednim motorem zmian w tym obszarze jest poczucie własnej skuteczności. Trwała modyfikacja głębokich struktur przekonań normatywnych wymaga zatem dłuższego czasu ekspozycji, bezpośredniego doświadczenia oraz warunków środowiskowych sprzyjających internalizacji nowych wartości, co w praktyce zdecydowanie wykracza poza ramy jednorazowych oddziaływań szkoleniowych – nawet tak złożonych jak proces szkoleniowy w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich” (ASA).

Samoskuteczność

Samoskuteczność nauczycieli rozumiana jest jako wiara we własną zdolność do efektywnego stosowania praktyk włączających w pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. W badaniach analizowano ją za pomocą dwóch narzędzi: skali sprawczości z Kwestionariusza Praktyk Włączających (KPW) oraz kwestionariusza TEIP (Teacher Efficacy for Inclusive Practices), obejmującego trzy wymiary: skuteczność, radzenie sobie i współpracę.

Analiza skali sprawczości KPW wykazała istotną statystycznie zmianę w czasie, $F(2,134) = 3,48$; $p = 0,034$; $\eta^2p = 0,049$, przy małej wielkości efektu. Kluczową obserwacją jest jednak kierunek tego trendu: poczucie sprawczości wzrosło bezpośrednio po interwencji, po czym uległo istotnemu obniżeniu w pomiarze odroczonym (*follow-up*). Oznacza to, że szkolenie wywołało krótkoterminowy wzrost wiary we własne kompetencje, który nie został utrzymany w dłuższej perspektywie czasowej. Wynik ten można interpretować jako efekt stopniowego zanikania motywacji i entuzjazmu towarzyszących szkoleniu, co wskazuje na potrzebę wsparcia środowiskowego i działań wzmacniających po zakończeniu interwencji.

WYKRES 11. Średnie wartości skali KPW– sprawczość w trzech punktach pomiarowych

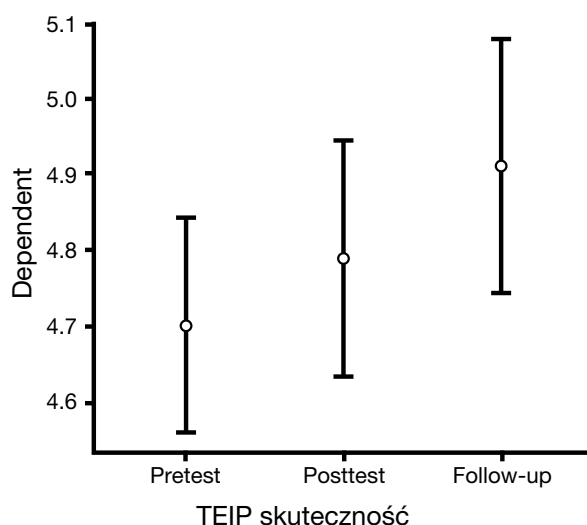


Źródło: opracowanie własne.

Skala *Teacher Efficacy for Inclusive Practices* (TEIP) pozwala na bardziej szczegółową analizę samoskuteczności nauczycieli dzięki wyodrębnieniu trzech komponentów: przekonania o własnej skuteczności dydaktycznej, poczucia radzenia sobie z trudnościami oraz nastawienia do współpracy z innymi.

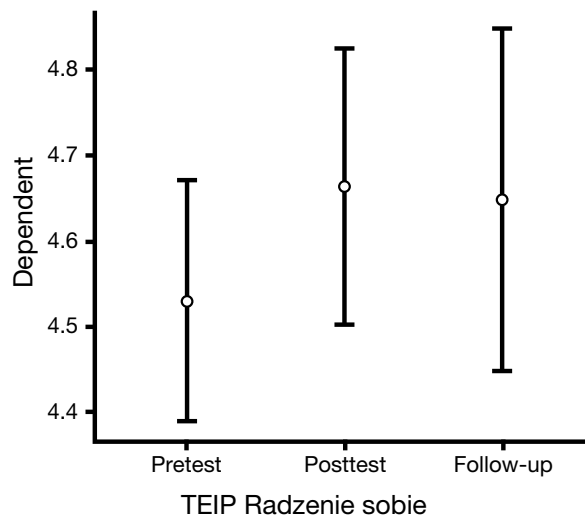
Skuteczność – ogólne poczucie efektywności w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami – wykazała istotną zmianę w czasie, $F(2,128) = 3,89$; $p = 0,023$; $\eta^2p = 0,057$, przy efekcie średniej wielkości. Analiza porównań szczegółowych ujawniła, że jedyna istotna różnica zachodzi między pretestem a *follow-up* (pomiar 1–3), natomiast różnica między posttestem a pomiarem odroczonym jest nieistotna. Wzorzec ten wskazuje na opóźniony efekt interwencji – zmiana nie ujawniła się natychmiast po szkoleniu, lecz narastała stopniowo, stając się wyraźna dopiero w dłuższej perspektywie.

WYKRES 12. Średnie wartości skali TEIP – skuteczność w trzech punktach pomiarowych



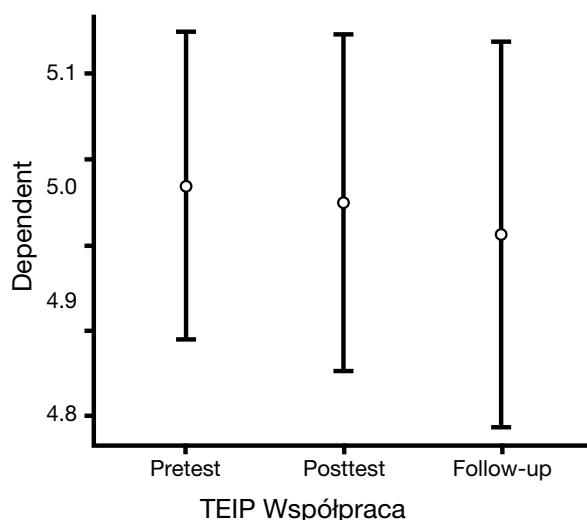
Źródło: opracowanie własne.

Radzenie sobie z trudnościami i wyzwaniem zwanymi z edukacją włączającą nie uległo statystycznie istotnej zmianie w żadnym z punktów pomiarowych, $F(2,128) = 1,19$; $p = 0,306$; $\eta^2p = 0,018$. Żadna z różnic między pretestem, posttestem i *follow-up* nie osiągnęła progu istotności, a wielkość efektu pozostaje mała. Warto jednak odnotować, że rozkład danych ujawnia konsekwentny trend wzrostowy – wyniki nieznacznie, lecz systematycznie rosły od pretestu przez posttest, utrzymując się na podwyższonym poziomie odroczonego. Wzorzec ten – stabilny wzrost bez regresji – może wskazywać na realny, choć nieistotny statystycznie efekt interwencji, którego skala była niewystarczająca do osiągnięcia progu istotności przy dostępnej liczebności próby. Obszar ten może jednocześnie wymagać intensywniejszych form wsparcia – takich jak superwizja, mentoring czy praca z konkretnymi przypadkami w warunkach praktycznych – aby efekt przełożył się na mierzalną zmianę.

WYKRES 13. Średnie wartości skali TEIP – Radzenie sobie w trzech punktach pomiarowych

Źródło: opracowanie własne.

Współpraca z innymi nauczycielami, specjalistami i rodzicami w kontekście edukacji włączającej pozostała całkowicie stabilna przez cały okres badania, $F(2,128) = 0,137$; $p = 0,872$; $\eta^2p = 0,002$. Efekt ten jest praktycznie zerowy, co oznacza, że interwencja nie wywarła żadnego mierzalnego wpływu na ten wymiar samoskuteczności. Należy jednak zauważyć, że przekonania dotyczące współpracy mogą być silnie uwarunkowane kulturą organizacyjną szkoły i faktycznymi możliwościami współdziałania w miejscu pracy – czyli czynnikami pozostającymi poza zasięgiem oddziaływania szkoleniowego.

WYKRES 14. Średnie wartości skali TEIP – Współpraca w trzech punktach pomiarowych

Źródło: opracowanie własne.

Samoskuteczność – podsumowanie i dyskusja

Wyniki dotyczące samoskuteczności nauczycieli tworzą złożony i niejednoznaczny obraz. Choć istotne zmiany odnotowano zarówno w zakresie ogólnej skuteczności (TEIP), jak i sprawczości (KPW), charakteryzują się one odmienną dynamiką. Pierwsza z nich wykazuje efekt opóźniony, lecz trwały, druga zaś ujawnia jedynie krótkotrwały wzrost z późniejszym powrotem do poziomu wyjściowego.

Powyższe rozbieżności mogą być uwarunkowane odmienną konceptualizacją badanych konstruktów w obu narzędziach. Skala TEIP mierzy czyste poczucie samoskuteczności, koncentrując się wyłącznie na poziomie mikro – czyli na wewnętrznym przekonaniu nauczyciela o własnych możliwościach dydaktycznych, wychowawczych oraz w zakresie podstawowej współpracy w obrębie klasy lekcyjnej (Sharma i in., 2012). Z kolei kwestionariusz KPW traktuje sprawczość znacznie szerzej, przenosząc ją na poziom makrosystemowy (Mu i in., 2015). Narzędzie to łączy samoocenę umiejętności z wiedzą o przepisach i polityce państwa oraz z deklaracjami realnych, proaktywnych zachowań, takich jak inicjowanie działań w całej szkole, kontakt z fundacjami czy negocjacje z władzami. Tak systemowo rozumiana sprawczość nauczyciela jako lidera zmian w środowisku lokalnym i systemie oświaty może być bardziej oporna na zmiany pod



wpływem interwencji szkoleniowych opartych na działaniach praktycznych, operacyjnych w postaci mikrointerwencji.

Wymiary radzenia sobie i współpracy w skali TEIP pozostały na niezmiennym poziomie we wszystkich trzech punktach czasowych. Brak natychmiastowych i powszechnych zmian w mierzonych obszarach samoskuteczności koresponduje z doniesieniami z literatury, które wskazują, że zarówno to poczucie, jak i postawy wobec inkluzji są konstruktami o stosunkowo wysokiej stabilności (Savolainen i in., 2020; Østergaard, Engsig, 2026). Jednocześnie badania dowodzą, że udział w programach doskonalenia zawodowego może istotnie przyczyniać się do wzrostu wiary nauczycieli we własne możliwości nauczycieli, co czyni je obiecującym narzędziem wspierania inkluzji w praktyce szkolnej (Forlin i in., 2011). W świetle analiz podłużnych to właśnie poczucie własnej skuteczności (mierzone m.in. skalą TEIP) jest silnym predyktorem zmian w postawach nauczycieli, przy czym relacja ta jest szczególnie wyraźna w odniesieniu do redukcji ich osobistych obaw związanych z pracą w klasie włączającej (Østergaard i Engsig, 2026).

Wyniki te jednoznacznie sugerują, że jednorazowa interwencja szkoleniowa może być niewystarczająca dla trwałego wzmocnienia samoskuteczności nauczycieli — szczególnie w jej praktycznych i relacyjnych aspektach — co wskazuje na potrzebę działań o charakterze ciągłym, osadzonych w realiach codziennej pracy szkolnej. Aby zmiana miała charakter trwały, programy rozwoju zawodowego powinny — zgodnie z teorią Bandury i rekomendacjami badaczy — koncentrować się na dostarczaniu nauczycielom doświadczeń mistrzowskich (ang. *mastery experiences*) w bezpiecznym, wspierającym i praktycznym środowisku szkolnym. Potwierdzają to wyniki badania quasi-eksperymentalnego, w którym udział w programie doskonalenia zawodowego opartym na doświadczeniach mistrzowskich i zastępczych (ang. *vicarious experiences*) przyczynił się do istotnego wzrostu samoskuteczności — przy czym wcześniejsza praktyka okazała się kluczowym moderatorem tego efektu (Jud i in., 2025). Ciągłe wsparcie praktyczne zakorzenione w udanych doświadczeniach pedagogicznych stanowi zatem warunek skutecznego i trwałego podniesienia stabilnego z natury poczucia skuteczności.

W tym kontekście warto odnotować, że o ile w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich” (ASA) etapowi realizacji interwencji towarzyszyło systematyczne wsparcie eksperckie, o tyle po jego zakończeniu nauczyciele zostali w dużej mierze pozostawieni bez zewnętrznej pomocy merytorycznej. Może to częściowo wyjaśniać ograniczone

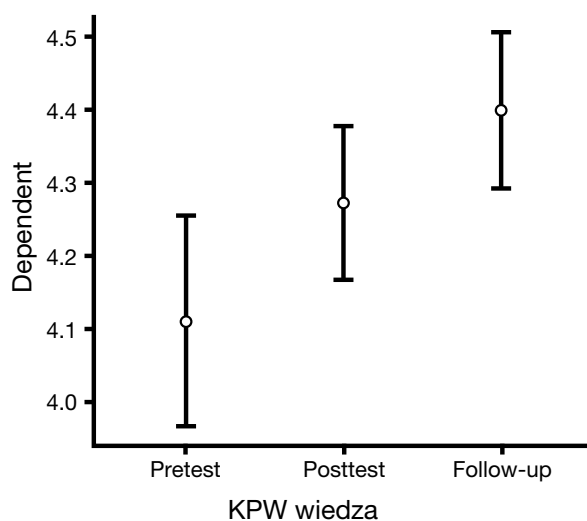
zmiany w tych wymiarach samoskuteczności, które wymagają najbardziej złożonych i relacyjnych kompetencji.

Wiedza i umiejętności w zakresie edukacji włączającej

Wiedza i umiejętności stanowią dwa kluczowe komponenty kompetencji nauczycielskich w obszarze edukacji włączającej. Pierwszy z nich obejmuje teoretyczne przygotowanie do pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, natomiast drugi odnosi się do praktycznych kompetencji niezbędnych do wdrażania praktyk włączających w codziennej pracy szkolnej. Oba wymiary mierzone były za pomocą odpowiednich skal Kwestionariusza Praktyk Włączających (KPW).

Analiza skali wiedzy KPW wykazała jeden z najsilniejszych efektów w całym badaniu: $F(2,134) = 10,30$; $p < 0,001$; $\eta^2p = 0,133$. Wielkość efektu jest bliska progowi dużego ($\eta^2p = 0,14$ według konwencji Cohena), a wysoka istotność statystyczna wskazuje na wyraźną i rzetelną zmianę w czasie. Szczegółowa analiza porównań między punktami pomiarowymi ujawnia interesujący wzorzec: różnica między pretestem a badaniem *follow-up* jest wyraźnie istotna, natomiast różnice między pretestem a posttestem oraz między posttestem a pomiarem odroczonym pozostają na granicy istotności statystycznej. Sugeruje to, że przyrost wiedzy nie miał charakteru skokowego – następował stopniowo i kumulował się w czasie, osiągając pełne nasilenie dopiero w pomiarze odroczonym. Wynik ten wskazuje, że treści szkoleniowe były przez uczestników systematycznie przetwarzane i utrwalane również po zakończeniu interwencji, co świadczy o jej długofalowym oddziaływaniu poznawczym.

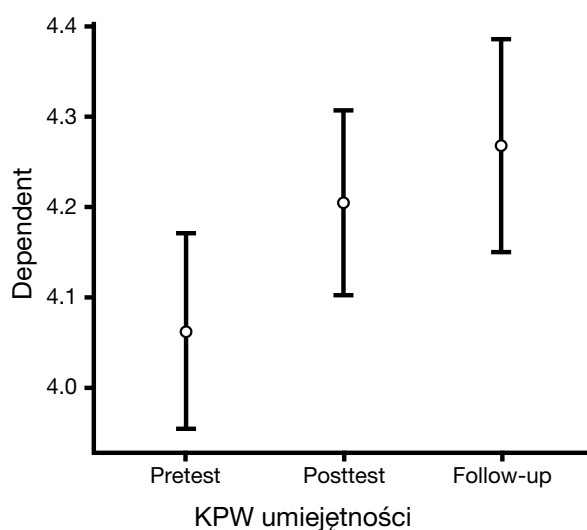
WYKRES 15. Średnie wartości skali KPW – wiedza w trzech punktach pomiarowych



Źródło: opracowanie własne.

Skala umiejętności KPW również wykazała bardzo silny efekt zmiany: $F(2,134) = 9,91$; $p < 0,001$; $\eta^2 p = 0,129$. Wielkość ta jest zbliżona do dużego efektu i porównywalna z wynikiem uzyskanym dla wiedzy. Wzorzec zmian jest jednak wyraźnie odmienny. Istotne różnice zaobserwowano zarówno między pretestem a posttestem (1–2), jak i między pretestem a badaniem *follow-up* (1–3), natomiast różnica między posttestem a *follow-up* (2–3) była nieistotna. Oznacza to, że zmiana nastąpiła gwałtownie i wyraźnie bezpośrednio po interwencji, a następnie została w pełni utrzymana do momentu pomiaru odroczonego. Jest to typowy wzorzec trwałego efektu szkoleniowego świadczący o rzeczywistym i stabilnym wzmocnieniu praktycznych kompetencji nauczycieli.

WYKRES 16. Średnie wartości skali KPW – umiejętności w trzech punktach pomiarowych



Źródło: opracowanie własne.

Wiedza i umiejętności – podsumowanie i dyskusja

Wyniki uzyskane w obszarze wiedzy i umiejętności są najsilniejszymi i najbardziej jednoznacznymi spośród wszystkich analizowanych zmiennych. Oba wymiary wykazały duże, wysoce istotne statystycznie efekty, które utrzymały się do pomiaru odroczonego. Różnią się jednak dynamiką zmian: umiejętności rozwinęły się szybko i stabilnie już po zakończeniu szkolenia, natomiast wiedza narastała stopniowo, osiągając pełne nasilenie dopiero w badaniu *follow-up*. Zestawienie tych wzorców dowodzi, że interwencja skutecznie oddziaływała zarówno na poziomie poznawczym, jak i praktycznym, a jej efekty okazały się trwałe w perspektywie czasowej.

Zaobserwowana sekwencja – wcześniejszy wzrost umiejętności, późniejsza konsolidacja wiedzy – wpisuje się w szersze ustalenia dotyczące relacji między tymi dwoma konstrukcjami. Sanchez i in. (2024) wykazali, że wiedza o edukacji włączającej i praktyczne umiejętności zarządzania klasą włączającą pozostają ze sobą w umiarkowanej, ale statystycznie istotnej dodatniej korelacji, co oznacza, że wzrost jednego z tych wymiarów sprzyja rozwojowi drugiego. Autorzy podkreślają przy tym, że choć nauczyciele mogą dysponować wysokim poziomem wiedzy deklaratywnej, jej przełożenie na kompetencje praktyczne – szczególnie w obszarach wymagających regulacji emocjonalnej, takich

jak radzenie sobie z trudnymi zachowaniami uczniów – wymaga dodatkowego, ukierunkowanego wsparcia.

Wynik ten koresponduje z obserwowaną w niniejszym badaniu asymetrią czasową: sprawności praktyczne, jako bardziej podatne na bezpośrednie doświadczenie, reagują na interwencję szybciej, natomiast wiedza – jako konstrukt bardziej złożony i wymagający refleksji – dojrzewa wolniej, lecz trwale. Warto przy tym podkreślić, że oba te komponenty – choć niezbędne – nie wyczerpują repertuaru kompetencji potrzebnych nauczycielowi w klasie włączającej. Byrd i Alexander (2020) wskazują, że programy kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli powinny zapewniać ciągłość uczenia się w trzech kluczowych obszarach: podejmowania świadomych decyzji opartych na danych diagnostycznych, rozwijania empatii i zrozumienia dla sytuacji uczniów ze specjalnymi potrzebami oraz kształtowania efektywnej komunikacji z wszystkimi podmiotami zaangażowanymi w edukację tej grupy uczniów. Perspektywa ta uzupełnia interpretację uzyskanych wyników – wzrost wiedzy i umiejętności stanowi fundament skutecznej inkluzji, lecz jej pełna realizacja wymaga również kompetencji relacyjnych i komunikacyjnych, które rozwijają się w dłuższej perspektywie czasowej.

Wyniki te stanowią najsilniejsze uzasadnienie skuteczności zastosowanej interwencji, potwierdzając jednocześnie, że model uczenia się w działaniu sprzyja integracji wymiaru teoretycznego i praktycznego w sposób, który wykracza poza efekty typowych jednorazowych szkoleń.

TABELA 25. Podsumowanie wzorców zmian w poszczególnych zmiennych

Wzorzec	Zmienne
Trwały efekt (zmiana utrzymana do <i>follow-up</i>)	KPW wiedza, KPW umiejętności
Opóźniony efekt (widoczny dopiero w <i>follow-up</i>)	TEIP Skuteczność, DU-SzA A, DU-SzA B
Efekt zanikający (wzrost po interwencji, spadek w <i>follow-up</i>)	KPW Sprawczość
Brak efektu	TEIP radzenie sobie, TEIP współpraca, KPW postawy
Efekt graniczny	DU-SzA C

Źródło: opracowanie własne.

Najkorzystniejszym profilem cechują się podskale KPW wiedza i umiejętności – odnotowano tu silne efekty, które utrzymują się w czasie. Warto zauważyć, że KPW sprawczość mierzy poczucie wpływu na własną pracę i środowisko szkolne, a nie samoskuteczność w ścisłym tego słowa znaczeniu. Zaobserwowany wzorzec zanikający może zatem odzwierciedlać specyfikę tego konstruktu i wskazywać na potrzebę wdrożeniowego wsparcia po zakończeniu interwencji, które pozwoliłoby uczestnikom utrzymać poczucie sprawstwa w codziennej praktyce. Z kolei zmienne, które nie wykazały istotnego efektu – czyli współpraca i postawy – mogą wymagać odmiennych form oddziaływania lub dłuższego czasu ekspozycji na interwencję.

6.3. Wnioski z końcowej oceny projektu

Trwałość praktycznych efektów osiągniętych w projekcie zweryfikowano empirycznie po upływie roku od zakończenia działań projektowych. Celem ewaluacji było sprawdzenie, które działania zainicjowane w projekcie są kontynuowane w codziennej praktyce edukacyjnej beneficjentów oraz jaki jest wpływ tych działań na rozwój kompetencji kadry dydaktycznej, wdrażanie przywództwa rozproszonego w szkole oraz refleksję zawodową (zgodnie z podejściem całoszkolnym). Ewaluacja została przeprowadzona z zastosowaniem opracowanego w tym celu kwestionariusza, przekazanego respondentom w wersji komputerowej. Badanie miało charakter wyczerpujący, co oznacza, że zaproszenie do badania zostało skierowane do wszystkich nauczycieli specjalistów, którzy ukończyli udział w projekcie, spełnili kryteria otrzymania mikropoświadczenia (tj. odbyli pełny cykl szkoleniowy oraz zrealizowali min. trzy interwencje). Oczekiwana wielkość próby wynosiła 100 osób.

Wyniki wskazują, że w opinii uczestników w zdecydowanej większości badanych placówek (86%) działania edukacyjno-wspierające zapoczątkowane w projekcie ASA są kontynuowane częściowo, a w 11% placówek działania te są realizowane w pełnym zakresie. Kontynuacja działań jest bezpośrednio powiązana z upowszechnieniem wiedzy, materiałów i rozwiązań metodycznych w placówce. W co dziesiątej szkole rozwiązania metodyczne zaproponowane w projekcie są znane i stosowane przez większość kadry, a w 78% placówek część członków rady pedagogicznej została zapoznana z założeniami przedsięwzięcia, lecz narzędzia te są wykorzystywane głównie przez nauczycieli specjalistów, czyli bezpośrednich beneficjentów projektu. Z kolei w 11% placówek wiedza o projekcie ogranicza się niemal wyłącznie do osób bezpośrednio

w nim uczestniczących, co może wskazywać na brak działań upowszechniających podejmowanych przez doradców ds. dostępności uczenia się (DDU).

Badani nauczyciele specjaliści wskazali, które z wypracowanych rozwiązań uważają za najtrwalsze, czyli takie, które są kontynuowane lub mają duży potencjał do utrzymania po zakończeniu wsparcia projektowego. Najwyżej oceniono zespołowe rozwiązywanie trudności edukacyjnych i wychowawczych (68% wskazań) oraz interwencje bezpośrednio skierowane do uczniów (60%). Wysokie oceny trwałości uzyskały również strategie utrzymywania relacji z rodzicami i otoczeniem szkoły (55%). Pozostałe rozwiązania, takie jak mentoring, procedury oceny funkcjonalnej czy doskonalenie zawodowe, zostały wskazane przez od 18% do 48% respondentów. Szczegółowe zestawienie prezentuje tabela 26.

TABELA 26. Trwałość rozwiązań projektowych

Rozwiązanie	Liczba wskazań (tak)	Procent
Zespołowe rozwiązywanie trudności edukacyjnych i wychowawczych	68	68
Interwencje jako działania bezpośrednio skierowane do uczniów	60	60
Strategie utrzymywania relacji z rodzicami i otoczeniem szkoły	55	55
System wzajemnych konsultacji i mentoringu	48	48
Wykorzystanie procedury szkolnej oceny funkcjonalnej	30	30
Wewnątrzszkolne doskonalenie zawodowe	25	25
Zmiany organizacyjne w skali szkoły	23	23
Wykorzystanie narzędzi diagnostycznych (KAPP, OKC i inne)	18	18
Inne (rozwijanie kompetencji emocjonalno-społecznych w oparciu o PBP)	1	1

Źródło: opracowanie własne na podstawie uzyskanych danych empirycznych (N=100).

Zgodnie z promowanym w projekcie podejściem całoszkolnym, nastawionym na implementację idei przywództwa rozproszonego, interesującym zagadnieniem było to, czy udział placówki w projekcie wpłynął na jakość i częstotliwość współpracy kadry pedagogicznej. Co trzeci respondent deklaruje, że udział w projekcie zmienił charakter



współpracy z nauczycielami przedmiotowymi. Wśród pozytywnych efektów wymieniano większą częstotliwość kontaktów (25 wskazań) oraz większą otwartość nauczycieli przedmiotowych na sugestie (23 wskazania). Istotnym elementem jest również częstsze doradztwo merytoryczne udzielane nauczycielom przedmiotowym (18 wskazań). Rzadziej w relacjach pojawia się wspólne planowanie dydaktyczne (12 wskazań) oraz współuczestnictwo w lekcjach w modelu *co-teaching* (6 wskazań).

Zdecydowana większość badanych (84%) deklaruje, że inni nauczyciele korzystają z ich wsparcia w zakresie pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Najpopularniejszą formą tego wsparcia są nieformalne konsultacje (74 wskazań). Na drugim miejscu znalazło się wspólne planowanie pracy (62 wskazań), a na trzecim obserwacje koleżeńskie i modelowanie pracy (51 wskazań). Rzadziej stosowanymi formami są sformalizowane działania, takie jak stały mentoring (15 wskazań) oraz szkolenia (9 wskazań).

Kolejnym obszarem oceny trwałości projektu jest kontynuacja realizacji strategii edukacyjno-specjalistycznych, będących kluczowym elementem szkolenia w modelu uczenia się przez działanie. W roku szkolnym po zakończeniu formalnego udziału w projekcie ponad połowa badanych nauczycieli realizuje w praktyce interwencje poznane w ramach projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich”. Wśród najczęściej wdrażanych działań wskazano strategie edukacyjne, stosowane bezpośrednio podczas zajęć, takie jak reagowanie na zachowania uczniów zakłócające pracę w czasie lekcji (34% wskazań), rozwijanie umiejętności Porozumienia bez Przemocy (PBP) (19%) czy wsparcie komunikacyjne uczniów doświadczających trudności emocjonalnych i przemocy (19% wskazań).

Nadal stosowane w praktyce są oddziaływania nauczycieli ukierunkowane na poprawę współpracy z rodzicami, opisane w interwencji **Prowadzenie komunikacji jednokierunkowej z rodzicami** (23% wskazań). Pozostałe interwencje, takie jak wzmacnianie poczucia własnej skuteczności metodą projektu (16%) czy metody pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach, cieszą się mniejszym, ale regularnym zainteresowaniem. Nieco rzadziej wdrażane są specjalistyczne strategie diagnostyczne czy terapeutyczne kierowane do znacznie węższego grona odbiorców – czyli uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi (jak dysleksja), problemami z obszaru zdrowia psychicznego czy z doświadczeniem migracji. Szczegółowe zestawienie prezentuje tabela 27.

TABELA 27. Realizacja wybranych interwencji po zakończeniu projektu

Interwencja projektowa	Liczba wskazań (Tak)	Procent
2.5 Reagowanie na zachowania uczniów zakłócające pracę w czasie lekcji	34	34%
2.2 Prowadzenie komunikacji jednokierunkowej z rodzicami	23	23%
5.1 Rozwijanie umiejętności Porozumienia Bez Przemocy (PBP) w przedszkolu z wykorzystaniem gry planszowej „Żyrafa”	19	19%
5.4 Wsparcie komunikacyjne uczniów doświadczających trudności emocjonalnych i przemocy	19	19%
2.1 Wzmacnianie poczucia własnej skuteczności uczniów w oparciu o metodę projektu	16	16%
4.1 Metoda preparowania tekstów w toku edukacji uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi	13	13%
1.1 Zastosowanie procedury Szkolnej Oceny Funkcjonalnej do oceny potencjału i trudności uczniów, w tym uczniów z doświadczeniem migracji i zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi lub/i niepełnosprawnością	10	10%
2.4 Ocenianie w klasie zróżnicowanej sprzyjające nauczaniu i uczeniu się	10	10%
4.3 Zwiększenie liczby interakcji między uczniami w czasie lekcji w grupie zróżnicowanej kulturowo	10	10%
4.4 Zarządzanie klasą zróżnicowaną kulturowo	10	10%
1.3a Diagnoza rozwoju poznawczego dzieci z ryzykiem dysleksji i zaburzeniem językowym – dla pedagogów, logopedów i terapeutów pedagogicznych	9	9%
3.1 Procedura postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów, którzy przejawiają zaburzenia zachowania i adaptacyjne, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej	8	8%
1.2 Badania przesiewowe zdrowia emocjonalno-społecznego	7	7%
2.3 Wykorzystywanie różnorodnych sposobów prezentacji treści – zastosowanie ETR (tekstów łatwych do czytania i rozumienia) w pracy z uczniami z trudnościami w rozumieniu języka	7	7%
5.2 Rozwijanie zdolności do decentracji i dostrzegania perspektywy innej niż własna	7	7%

Interwencja projektowa	Liczba wskazań (Tak)	Procent
3.2 Procedura postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów doświadczających silnego lęku, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej	6	6%
3.3 Procedura postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów, którzy doświadczyli traumy, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej	6	6%
5.3 Współpraca szkoły z organizacją społeczną w zakresie doskonalenia procesów edukacyjnych i wychowawczych	5	5%
3.4 Procedura postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów dokonujących samookaleczeń, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej	11	11%
3.5 Procedura postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku samobójstwa ucznia lub podjętej przez niego próby samobójczej, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej	3	3%
4.5 Umiejętność budowania wrażliwego międzykulturowo sposobu komunikowania się z rodzicem dziecka z doświadczeniem migracji	3	3%
4.2 Metoda międzykulturowego portfolio w procesie nauczania-uczenia się języka polskiego jako obcego	1	1%

Źródło: opracowanie własne na podstawie uzyskanych danych empirycznych (N=100).

Istotnym wskaźnikiem oceny trwałości jest kontynuacja działań również przez osoby uczestniczące w pośrednio w działaniach projektowych, czyli przez kadre pedagogiczną, która nie brała bezpośredniego udziału w projekcie. Dominującą tendencją wskazywaną przez respondentów jest częściowe wdrażanie interwencji – ponad połowa badanych (52%) deklaruje, że zmiany w praktyce pedagogicznej są kontynuowane, lecz wyłącznie przez wybranych nauczycieli. Jednocześnie jedynie niewielki odsetek badanych (6%) jest przekonany o powszechnym stosowaniu interwencji przez większość przeszkolonej kadry. Co czwarty badany (24%) nie ma aktualnej wiedzy na temat bieżących działań nauczycieli, którym udzielał wsparcia merytorycznego. Z kolei blisko jedna piąta respondentów (18%) wprost sygnalizuje całkowity brak kontynuacji interwencji przez innych nauczycieli.

Podsumowując, ocena trwałości projektu przeprowadzona po roku od zakończenia formalnego wsparcia na stuosobowej próbie wykazała ciągłość działań projektowych

zarówno w obszarze stosowania konkretnych technik, strategii edukacyjno-specjalistycznych i narzędzi przyswojonych podczas udziału w cyklu szkoleniowo-doradczym, jak i w obszarze relacji i współpracy, stanowiących kluczowe wymiary efektywności edukacyjnej.



7.

Wnioski i rekomendacje

7.1. Wnioski ogólne

Przeprowadzone badania potwierdziły, że model uczenia się w działaniu stanowi skuteczną formę doskonalenia zawodowego nauczycieli specjalistów w zakresie rozwijania kompetencji związanych z edukacją włączającą. Dane empiryczne potwierdzają, że program oddziaływał pozytywnie na wszystkie badane obszary: postawy, poczucie własnej skuteczności, wiedzę i umiejętności oraz kreatywność, przy czym siła i charakter odnotowanych w badaniu zmian były zróżnicowane.

Testowany w badaniu program szkoleń skierowany do nauczycieli specjalistów realnie przyczynił się do rozwoju uczestników poprzez umiarkowany, ale stabilny przyrost umiejętności i przekonań. Największe zmiany odnotowano w obszarze wiedzy i umiejętności, co świadczy o wysokiej skuteczności części merytorycznej programu, opartej na uczeniu się z wykorzystaniem materiałów e-learningowych, warsztatów i zadań praktycznych. Uczestnicy efektywnie przyswajali treści i potrafili je zastosować w sytuacjach edukacyjnych. Wskazuje to, że model sprzyjał rozwojowi wiedzy deklaratywnej, ale też praktycznej (proceduralnej).

Szczególnie silnie zaznaczył się wzrost kompetencji praktycznych i refleksyjnych, co świadczy o efektywnym transferze wiedzy teoretycznej do praktyki. Uczestnicy deklarowali częstsze stosowanie strategii włączających: indywidualizacji nauczania, współpracy między specjalistami i reagowania na zachowania trudne, a także rozwój umiejętności autorefleksji nad własnym działaniem. Istotnym czynnikiem sprzyjającym tej zmianie był komponent wdrożeniowy, w ramach którego nauczyciele realizowali i raportowali własne interwencje. Proces refleksji w działaniu okazał się katalizatorem profesjonalizacji – prowadził do pogłębionej analizy skuteczności działań i identyfikacji barier w praktyce edukacyjnej.

Zaobserwowano również zmianę postaw wobec edukacji włączającej. Po zakończeniu projektu uczestnicy częściej łączyli pozytywne nastawienie ideowe z przekonaniem o realności wdrażania inkluzji w warunkach polskich szkół. Wzrost ten współwystępował



z podniesieniem poczucia sprawczości zawodowej, co potwierdza, że rozwój kompetencji praktycznych sprzyja uwewnętrznieniu wartości włączania.

Badanie ujawniło także rozwój kreatywności w obszarze edukacji włączającej, co potwierdza skuteczność modelu *learning by doing* w kształtowaniu twórczego myślenia. Efekty te były zróżnicowane – największe przyrosty odnotowano wśród nauczycieli z krótszym stażem oraz pracujących w szkołach ogólnodostępnych, co może świadczyć o szczególnej przydatności modelu dla osób na wcześniejszym etapie rozwoju zawodowego oraz w środowiskach, które dopiero wdrażają praktyki włączające.

Czynnikiem silnie różnicującym efekty była aktywność uczestników. Dane wskazują, że liczba ukończonych modułów e-learningowych, zrealizowanych interwencji czy udział w warsztatach były pozytywnie związane z wielkością przyrostu kompetencji. Można więc stwierdzić, że skuteczność modelu szkoleniowego jest w dużej mierze funkcją stopnia zaangażowania uczestnika. Wniosek ten potwierdza również większy wzrost w przekonaniu o realności wdrażania założeń edukacji włączającej obserwowany wśród uczestników pracujących w szkołach, w których uczy się więcej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Prawdopodobnie kontakt z różnorodnością uczniów sprzyjał angażowaniu w uczenie się, refleksji nad praktyką i transferowi zdobytej wiedzy.

Podsumowując, proponowany model szkoleń może stanowić skuteczny mechanizm inicjowania rozwoju kompetencji w zakresie edukacji włączającej, oparty na dostarczaniu rzetelnej wiedzy, wzmacnianiu refleksyjności i tworzeniu przestrzeni do praktycznego działania. Program stymuluje rozwój wiedzy i umiejętności uczestników, co przekłada się na widoczną w badaniu (choć nieco mniej spektakularną, bo wymagającą ugruntowania) zmianę w zakresie przekonań i postaw. Wyniki potwierdzają, że rozwój kompetencji nauczycieli specjalistów jest możliwy i podatny na stymulację, lecz wymaga czasu, systematycznej praktyki oraz odpowiedniego kontekstu zawodowego, który umożliwia utrwalanie i dalsze doskonalenie nabytych umiejętności.

Wnioski dotyczące modelu i znaczenia systemowego

Model cyrkularny oparty na uczeniu się w działaniu jest efektywną i skalowalną formą doskonalenia zawodowego.

Połączenie komponentu e-learningowego, warsztatowego i wdrożeniowego umożliwiło jednocześnie osiągnięcie wysokich efektów indywidualnych i instytucjonalnych, przy zachowaniu dużej liczby uczestników.



Włączenie komponentu praktycznego jest kluczowe dla trwałej zmiany edukacyjnej.

Dopiero etap wdrożenia i refleksji pozwolił na utrwalenie nowych praktyk i ich adaptację do kontekstu lokalnego szkoły, co odróżnia ten model od tradycyjnych form szkoleń o charakterze transmisyjnym.

Rola nauczyciela specjalisty jako DDU została realnie wzmocniona.

Projekt umożliwił wykształcenie nowej roli profesjonalnej – lidera wspierającego proces włączania, łączącego funkcje doradcze, diagnostyczne i mentoringowe, zgodne z europejskimi trendami rozwoju edukacji włączającej.

Projekt stanowi przykład dobrej praktyki w zakresie polityki edukacyjnej.

Model wsparcia wypracowany w ramach projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” łączy innowacyjne podejście metodyczne z wymiernym efektem społecznym i może być replikowany w innych obszarach doskonalenia nauczycieli, zwłaszcza w kontekście edukacji dostępnej i inkluzyjnej.

Źródło: opracowanie własne.

7.2. Rekomendacje praktyczne

W świetle przeprowadzonych badań należy stwierdzić, że opracowany model szkoleń dla nauczycieli specjalistów przyniósł istotne, choć umiarkowane efekty w zakresie rozwoju postaw wobec edukacji włączającej, poczucia własnej skuteczności, wiedzy i umiejętności oraz kreatywności. Otrzymane dane wskazują na praktyczną skuteczność modelu, ale również na potrzebę jego dalszego doskonalenia i wzmocnienia systemowego. Analiza wyników projektu oraz obserwacje wdrożeniowe prowadzą do wniosku, że rozwój kompetencji nauczycieli specjalistów w edukacji włączającej wymaga podejścia systemowego, które integruje rozwój jednostki z rozwojem środowiska pracy i wsparciem instytucjonalnym. Pozwala to na sformułowanie następujących rekomendacji dla praktyki:

1. Utrwalać i rozwijać skuteczne komponenty poznawcze modelu

Największe przyrosty kompetencji odnotowano w obszarze wiedzy merytorycznej oraz umiejętności praktycznych, co potwierdza wysoką efektywność części e-learningowej oraz zadań wdrożeniowych realizowanych w ramach projektu. Zaleca się utrzymanie tych elementów w programach szkoleniowych dla specjalistów, przy jednoczesnym rozwijaniu ich w kierunku uczenia się poprzez doświadczenie, refleksję nad własną praktyką oraz



współpracę w zespołach nauczycielskich. Takie podejście sprzyja transferowi wiedzy do codziennej pracy i wzmacnia profesjonalne społeczności uczące się.

2. Rozwijać kompetencje zawodowe w sposób wielowymiarowy

Pomimo istotnego znaczenia i potwierdzonej skuteczności komponentu poznawczego modelu, efektywne doskonalenie zawodowe nauczycieli specjalistów wymaga podejścia wielowymiarowego. Obejmuje ono nie tylko rozwój wiedzy merytorycznej, lecz także kształtowanie umiejętności praktycznych, refleksyjności oraz gotowości do podejmowania ról doradczych i przywódczych w procesie zmiany.

W praktyce oznacza to, że programy doskonalenia zawodowego powinny integrować elementy teoretyczne, warsztatowe oraz wdrożeniowe, tworząc spójny cykl uczenia się poprzez działanie. Szczególnie istotny jest komponent wdrożeniowy, połączony z refleksją nad własną praktyką, oparty na realizacji i raportowaniu autorskich interwencji. Ten etap okazuje się kluczowy dla utrwalenia nowych strategii pracy, rozwijania świadomości zawodowej oraz budowania poczucia sprawczości i profesjonalnej tożsamości uczestników.

3. Osadzać szkolenia kompetencji zawodowych w realnych kontekstach szkolnych

Wyniki badań wskazują również, że większą skuteczność szkoleń odnotowano w szkołach, w których uczy się więcej uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Potwierdza to znaczenie kontekstu praktycznego – im częstszy i bardziej bezpośredni kontakt nauczycieli z różnorodnością uczniów, tym bardziej wyraźny rozwój ich kompetencji. W związku z tym rekomenduje się silniejsze powiązanie szkoleń z praktyką szkolną, np. poprzez realizację mikroprojektów wdrożeniowych, obserwacje zajęć, tutoring rówieśniczy czy współpracę z uczniami w ramach działań o charakterze praktycznym.

4. Planować długofalowo wsparcie rozwojowe

Utrwalanie efektów rozwojowych wymaga, by proces doskonalenia miał charakter długofalowy. Dane z badań pokazują, że pojedynczy cykl szkoleniowy przynosi efekty pozytywne, ale ograniczone w czasie. Dlatego rekomenduje się wprowadzenie etapów wsparcia po zakończeniu szkolenia: konsultacji wdrożeniowych, superwizji, mentoringu czy sieci współpracy nauczycieli specjalistów. Takie działania sprzyjają utrwalaniu nowych umiejętności i tworzeniu środowisk wymiany doświadczeń.

5. Zwiększyć spójność i integrację komponentów szkolenia

Warto także zadbać o większą integrację elementów szkoleniowych. Analiza zaangażowania uczestników pokazała, że skuteczność programu rośnie, gdy osoby



szkolące się aktywnie uczestniczą we wszystkich jego komponentach. Spójność i logiczne powiązanie modułów e-learningowych, warsztatów oraz działań wdrożeniowych zwiększają poczucie sensu i celowości uczestnictwa, a tym samym motywację i potencjalną trwałość efektów.

6. Rozwijać komponent kreatywności

Interesującym wynikiem jest wzrost poziomu kreatywności uczestników, mimo że nie był to bezpośredni cel interwencji. Prowadzi to do wniosku, że nauczanie oparte na problemach i refleksji wspiera twórcze myślenie. Rekomenduje się zatem, aby model doskonalenia włączał elementy myślenia projektowego i kreatywnego rozwiązywania problemów pedagogicznych. Kreatywność może pełnić funkcję łącznika między wiedzą a sprawczością, zwiększając elastyczność nauczycieli w reagowaniu na wyzwania edukacji włączającej oraz pozwalając bardziej adekwatnie odpowiadać na potrzeby uczniów.

7. Różnicować ofertę szkoleniową i dopasowywać ją do poziomu kompetencji uczestników

Wyjściowy poziom kompetencji nauczycieli okazał się w badaniu jedną ze zmiennych istotnie różnicujących efektywność szkolenia. Sugeruje to potrzebę zróżnicowania oferty szkoleń adekwatnie do poziomu kompetencji uczestników. Programy doskonalenia powinny obejmować zarówno komponenty wyrównawcze, jak i zaawansowane ścieżki rozwoju dla bardziej doświadczonych specjalistów.

8. Podkreślać znaczenie nowych ról zawodowych nauczycieli specjalistów

Skuteczne wzmocnienie kompetencji nauczycieli wymaga wspierania nowych ról profesjonalnych. Model DDU pokazuje, że nauczyciele specjaliści mogą pełnić funkcję liderów wspierających wdrażanie edukacji włączającej, moderując współpracę interdyscyplinarną, wspierając decyzje pedagogiczne kolegów oraz promując innowacyjne metody pracy. Działania te są dodatkowo wzmacniane przez system walidacji kompetencji, np. cyfrowe mikropoświadczenia (Open Badges), które motywują do samodoskonalenia i pozwalają uzyskać wymierny dowód osiągnięć w środowisku zawodowym.

Na poziomie systemowym rekomenduje się instytucjonalizację roli DDU oraz włączenie komponentu badawczego do polityki doskonalenia zawodowego. Ciągła ewaluacja programów umożliwia adaptację modelu do zmieniających się potrzeb nauczycieli i uczniów oraz pozwala na weryfikację skuteczności interwencji w różnych kontekstach



szkolnych. Długofalowa trwałość efektów wymaga również stabilnego wsparcia finansowego i organizacyjnego, co umożliwi replikację sprawdzonych modeli oraz rozwój polityki edukacyjnej opartej na dowodach.

Podsumowując, wnioski dla praktyki wskazują, że efektywne doskonalenie nauczycieli specjalistów w edukacji włączającej wymaga synergii czterech poziomów działania: rozwijania kompetencji jednostki, utrwalania procesów uczenia się w działaniu, budowania środowisk sprzyjających współpracy oraz wsparcia systemowego zapewniającego trwałość zmian. Model „uczenia się w działaniu” dostarcza spójnej ramy, która umożliwia nie tylko rozwój indywidualnych kompetencji, lecz także kształtowanie organizacji uczącej się i tworzenie warunków do wprowadzania realnych, trwałych zmian w polskim systemie edukacji włączającej.

7.3. Ograniczenia badania, kierunki przyszłych badań i uwagi dotyczące wdrożeń

Analizę wyników projektu należy interpretować z uwzględnieniem ograniczeń metodologicznych przeprowadzonych badań. Najbardziej dotkliwy jest zapewne fakt, że większość kluczowych zmiennych (poza wiedzą i kreatywnością) mierzona była poprzez samoopisowe narzędzia, które są podatne na zniekształcenia wynikające z potrzeby aprobaty społecznej. Dane te odzwierciedlają przede wszystkim subiektywne postrzeganie kompetencji i zmian w praktyce pedagogicznej. Chociaż zastosowano narzędzia ułatwiające refleksję i raportowanie konkretnych działań, nie dają one pełnej gwarancji obiektywności obserwowanych efektów. Jednocześnie takie kategorie jak postawy, a przede wszystkim poczucie własnej skuteczności mają *ex definitione* subiektywny charakter, są bowiem osadzone w indywidualnych wrażeniach i odczuciach jednostki. Trudno więc wyobrazić sobie ich bardziej trafny pomiar (zob. krytykę tzw. postaw ukrytych: Corneille i Hütter, 2020).

Należy podkreślić, że badanie nie obejmowało grupy kontrolnej, co uniemożliwia jednoznaczne przypisanie zaobserwowanych efektów wyłącznie zastosowanemu modelowi uczenia się w działaniu. Wzrosty kompetencji i zmian postaw mogły częściowo wynikać z innych czynników kontekstowych, takich jak: równoległe inicjatywy edukacyjne, doświadczenie zawodowe uczestników czy wsparcie dyrekcji szkół.

Pomimo tych ograniczeń wyniki dostarczają wartościowych wskazówek dotyczących efektywności modelu *learning by doing* w doskonaleniu zawodowym nauczycieli



specjalistów oraz pozwalają na wypracowanie praktycznych rekomendacji do dalszego rozwijania edukacji włączającej.

W oparciu o wyniki projektu oraz zidentyfikowane ograniczenia warto w kolejnych badaniach skoncentrować się na kilku istotnych obszarach. Po pierwsze, wskazane jest zastosowanie większych i bardziej zróżnicowanych próbek uczestników, co pozwoli lepiej uchwycić zróżnicowanie efektów w zależności od typu szkoły, doświadczenia zawodowego nauczycieli czy regionu. Po drugie, warto zadbać o właściwie dobraną grupę kontrolną, której obecność pozwoli na bardziej jednoznaczne przypisanie efektów konkretnemu modelowi uczenia się w działaniu i zwiększy moc wnioskowania przyczynowo-skutkowego.

Kolejnym kierunkiem jest pogłębiona analiza długofalowych efektów wdrożenia modelu, w tym trwałości zmian postaw, kompetencji praktycznych i sieci współpracy między nauczycielami. Istotne byłoby również zbadanie wpływu komponentów wspierających przywództwo pedagogiczne dyrektorów oraz mechanizmów walidacji kompetencji (takich jak cyfrowe mikropoświadczenia) na skuteczność wdrożeń.

W kontekście praktycznym wdrażanie modelu w innych środowiskach może napotkać na potencjalne pułapki. Należy do nich zaliczyć:

- brak wsparcia przywództwa szkolnego – dyrektorzy i liderzy niezaangażowani w proces utrudniają utrwalenie zmian;
- niedostosowanie komponentu wdrożeniowego do lokalnych uwarunkowań – różnice w zasobach, organizacji szkoły czy kulturze współpracy mogą ograniczać efektywność działań;
- nierównomierne przygotowanie nauczycieli – osoby z dłuższym stażem lub o niższym poziomie początkowej motywacji mogą potrzebować dodatkowego wsparcia;
- brak systemowego wsparcia i walidacji kompetencji – bez stabilnych mechanizmów instytucjonalnych i finansowych efekty zmian mogą okazać się krótkotrwałe.

Uwzględnienie tych czynników w planowaniu kolejnych badań oraz w praktyce wdrożeniowej pozwoli nie tylko na pogłębienie wiedzy naukowej, lecz także na bezpieczne i skuteczne skalowanie modelu uczenia się w działaniu w różnych kontekstach edukacyjnych.

Bibliografia

- Abakah, E. (2023). Reframing motivation as 'investment' in teacher continuing professional development. *Teacher Development*, 27(3), 353–373. <https://doi.org/10.1080/13664530.2023.2167858>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, 27–58. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.27>
- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(4), 665–683. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2002.tb00236.x>
- Ajzen, I. (2020). The theory of planned behavior: Frequently asked questions. *Technology, Mind, and Behavior*, 2, 314–324. <https://doi.org/10.1002/hbe2.195>
- Ajzen, I., Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Prentice-Hall.
- Anastasiou, D., Kauffman, J. M., Di Nuovo, S. (2015). Inclusive education in Italy: Description and reflections on full inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 429–443. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1060075>
- Anderson, C. J. K., Klassen, R. M., Georgiou, G. K. (2007). Inclusion in Australia: What teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, 28(2), 131–147. <https://doi.org/10.1177/0143034307078086>
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in “Teaching and Teacher Education” over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>

- Avramidis, E., Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Baan, J., Gaikhorst, L., Volman, M. (2023). Professional development in inquiry-based working: The experiences of graduates from academic teacher education programmes. *European Journal of Teacher Education*, 46(1), 114–133. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1892071>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bausmith, J. M., Barry, C. (2011). Revisiting professional learning communities to increase college readiness: The importance of pedagogical content knowledge. *Educational Researcher*, 40(4), 175–178. <https://doi.org/10.3102/0013189X11431010>
- Beaty, R. i Silvia, P. (2012). Why Do Ideas Get More Creative Across Time? An Executive Interpretation of the Serial Order Effect in Divergent Thinking Tasks. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(4), 309–319. <https://doi.org/10.1037/a0029171>
- Bernstein, D. A. (2018). Does active learning work? A good question, but not the right one. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 4(4), 290–307. <https://doi.org/10.1037/stl0000124>
- Boer, A. de, Pijl, S. J., Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Jossey-Bass.
- Buchner, T., Shevlin, M., Donovan, M., Gercke, M., Goll, H., Šiška, J., Janyšková, K., Smogorzewska, J., Szumski, G., Vlachou, A., Demo, H., Feyerer, E., Corby, D. (2021). Same progress for all? Inclusive education, the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities, and students with intellectual disability in European countries. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 18(1), 7–22. <https://doi.org/10.1111/jppi.12368>

Byra, S., Kazanowski, Z. (2015). Postrzeganie kompetencji zawodowych nauczyciela w edukacji inkluzyjnej – próba pomiaru. W: B. Szczupał, A. Giryński, G. Szumski (red.), *W poszukiwaniu indywidualnych dróg wspierających wszechstronny rozwój osób z niepełnosprawnością* (s. 247–260). APS.

Cai, Y., Tang, R. (2021). School support for teacher innovation: Mediating effects of teacher self-efficacy and moderating effects of trust. *Thinking Skills and Creativity* 41, artykuł 100854. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100854>

Carvalho, M., Serrão, R., Azevedo, H., Cruz, J., Alves, D., Martins, C., Marques, E., Fonseca, M., Tormenta, N., Jesus, T. de, Ramalho, S. (2024). School psychologists' training to support inclusive education in Portugal: Trainers' perspectives. *School Psychology International*, 45(6), 593–615. <https://doi.org/10.1177/01430343241236487>

Christensen, A. A., Jerrim, J. (2025). Professional learning communities and teacher outcomes: A cross-national analysis. *Teaching and Teacher Education*, 156, artykuł 104920. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104920>

Chrzanowska, I., Szumski, G. (2019). Kompetencje zawodowe – jakie wyzwania? W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 54–61). FRSE.

Cohen, J. (1992) Quantitative Methods in Psychology: A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>

Coladarci, T., Breton, W. A. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. *Journal of Educational Research*, 90(4), 230–239. <https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544577>

Cooper, A. (2014). Knowledge mobilisation in education across Canada: A cross-case analysis of 44 research brokering organisations. *Evidence and Policy*, 10(1), 29–59. <https://doi.org/10.1332/174426413X662806>

Corneille, O., Hütter, M. (2020). Implicit? What do you mean? A comprehensive review of the delusive implicitness construct in attitude research. *Personality and Social Psychology Review*, 24(3), 212–232. <https://doi.org/10.1177/1088868320911325>

Cousins, J. B., Walker, C. A. (2000). Predictors of educators' valuing of systematic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 15(3), 25–53. <https://doi.org/10.3138/cjpe.0015.003>

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.

Dawley, L., Dede, C. (2014). Situated learning in virtual worlds and immersive simulations. W: J. Spector, M. Merrill, J. Elen, M. Bishop (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 723–734). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_58

Day, C., Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423–443. <https://doi.org/10.1080/03054980701450746>

Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Department for Education (1994). *Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs*. Available online at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED385033.pdf>

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>

Donnelly, V. J., Kefallinou, A. (red.). (2017). *Podnoszenie osiągnięć wszystkich uczniów w edukacji włączającej. Końcowy raport podsumowujący*. Pobrane z: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/ra-summary-pl.pdf>

Dudley, P. (2013). Teacher learning in Lesson Study: What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning, to develop practice-based theories of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 34, 107–121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.006>

Edwards, K. D., Soland, J. (2024). How scoring approaches impact estimates of growth with ceiling effects. *Applied Psychological Measurement*, 48(3), 147–164. <https://doi.org/10.1177/01466216241238749>

Emmers, E., Baeyens, D., Petry, K. (2020). Attitudes and self-efficacy of teachers towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 139–153. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1628337>

Esposito, R. i Carroll, C. (2019). Special educational needs coordinators' practice in England 40 years on from the Warnock Report. *Frontiers in Education*, 4(75).

<https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00075>

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami (2012). Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej. Profil nauczyciela edukacji włączającej. Pobrane z: https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_pl.pdf

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education: Lessons from European Policy and Practice. (A. Kefallinou and V.J. Donnelly, red.)

Florian, L., Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>

Forlin, C. (2013). Issues of inclusive education in the 21st century. *Journal of Learning Science*, 6, 67–81.

Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21, 50–65. <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>

Freitas, A. M., Franco, M. A. (2022). Pedagogical practices in special education. *Revista Educação Especial*, 35(75), 1–19.

Gajdzica, Z. (2011). *Sytuacje trudne w opiniach nauczycieli klas integracyjnych*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

Gajdzica, Z. (2022). Projektowane zadania koordynatora ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych w polskim systemie edukacyjnym w kontekście brytyjskich doświadczeń SENCO. *Forum Pedagogiczne*, 12(2), 111–130. <https://doi.org/10.21697/fp.2022.1.08>

Gajdzica, Z., Widawska, E. (2024). Responsibilities of special education teachers in inclusive education. *Horyzonty Wychowania*, 23(68), 23–32. <https://doi.org/10.35765/hw.2024.2368.04>

Gajdzica, Z., Widawska, E., Byra, S., Domagała-Zyśk, E., Jachimczak, B., Piotrowicz, R., Neroj, E. (2024). *Ocena funkcjonalna w szkole dla każdego. Założenia, pomiar, zastosowanie*. AT Wydawnictwo.

Gindrich, P. A. (2024). Creative attitudes and competence of teachers. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 43(4), 7–20. <https://doi.org/10.17951/lrp.2024.43.4.7-20>

Grant, A. M., Berg, J. M. (2012). Prosocial motivation at work: When, why, and how making a difference makes a difference. W: K. S. Cameron, G. M. Spreitzer (Eds.), *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship* (s. 28–44). Oxford University Press.

Grzesiak, J. (2010). *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*. PWSZ.

Guillemot, F., Lacroix, F., Nocus, I. (2022). Teachers' attitude towards inclusive education: Meta-analysis. *International Journal of Educational Research Open*, 3, artykuł 100175. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100175>

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>

Hansen, J. H., Carrington, S., Jensen, C. R., Molbæk, M., Schmidt, M. C. S. (2020). The collaborative practice of inclusion and exclusion. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 47–57. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1730112>

Hattie, J. (2023). *Visible Learning: The Sequel*. Routledge.

Hayes, D. (2000). Cascade training and teachers' professional development. *English Language Teaching Journal*, 54(2), 135–145. <https://doi.org/10.1093/elt/54.2.135>

Hedegaard-Soerensen, L., Jensen, C. R., Tofteng, D. M. B. (2017). Interdisciplinary collaboration. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 382–395. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1314113>

Hoover-Dempsey, K., Bassler, O., Brissie, J. (1987). Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal*, 24(3), 417–435. <https://doi.org/10.3102/00028312024003417>

Iancu, A. E., Rusu, A., Măroiu, C., Păcurar, R., Maricuțoiu, L. P. (2018). The Effectiveness of Interventions Aimed at Reducing Teacher Burnout: a Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 30, 373–396. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9420-8>

IDEA (2024). *Badanie ewaluacyjne projektu Szkoła dostępna dla wszystkich – szkolenia nauczycieli specjalistów w zakresie udzielania adekwatnego do potrzeb wsparcia uczniom, rodzicom i nauczycielom. Raport końcowy*. Pobrane z: <https://www.ibe.edu.pl/pl/publikacje-szkola-dostepna-dla-wszystkich?view=article&id=2860:badanie-ewaluacyjne-projektu-szkola-dostepna-dla-wszystkich-szkoleniannauczycieli-specjalistow-w-zakresie-udzielania-adekwatnego-do-potrzeb-wsparcia-uczniom-rodzicom-inauczycielom&catid=168>

Illeris, K. (2018). *Contemporary Theories of Learning*. Routledge.

Imants, J., Van der Wal, M. (2020). A model of teacher agency in professional development and school reform. *Journal of Curriculum Studies*, 52(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1604809>

Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. Routledge.

Johnson, F., Erasmus, C. J. (2024). Equipping educators for learning support: A systematic review. *British Journal of Special Education*, 51(3), 296–316. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12522>

Jordan, A., Schwartz, E., McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535–540. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.010>

Jortveit, M. (2022). Collaboration between teachers and educational-psychological service counsellors. *School Psychology International*, 44(3), 326–343. <https://doi.org/10.1177/01430343221127435>

Józefowicz, J., Buchner, H. (2021). Kolb's cycle in teachers' group work in the context of transactional analysis. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, (10), 93–113.

Jurewicz, M., Ordakowska-Szumiska, B., Sekulska-Gładysz, G. (2023). *Studium interwencji. Reagowanie na zachowania trudne uczniów. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Kazimierska, I., Lachowicz, I., Piotrowska, L. (2014). *Uczenie się dorosłych – cykl Kolba*. ORE.

Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: A framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 235–250.
<https://doi.org/10.1080/13674580500200277>

Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945–980. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>

Knowles, M. S., Holton, E. F., Swanson, R. A. (2015). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Routledge.

Kolb, A. Y., Kolb, D. A. (2017). Experiential learning theory as a guide for experiential educators in higher education. *Experiential Learning & Teaching in Higher Education*, 1(1), artykuł 7. <https://doi.org/10.46787/elthe.v1i1.3362>

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.

Komisja Europejska (2021). Wniosek: Zalecenie Rady w sprawie europejskiego podejścia do mikropoświadczeń na potrzeby uczenia się przez całe życie i zdolności do zatrudnienia, Bruksela, 10.12.2021, COM(2021) 770 final.

Kowalczyk-Wałędziak, M. (2012). *Poczucie sprawstwa społecznego pedagogów*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

Kozak, A. (2025). *Kierunki wsparcia edukacji włączającej w perspektywie finansowej po 2027 roku: Od modelowania do systemowego wdrożenia. Diagnoza, wyzwania i rekomendacje dla negocjacji polityki spójności*. EGO S.C. dla Ministerstwa Funduszy i Polityki Regionalnej. Fundusze Europejskie dla Rozwoju Społecznego 2021–2027.

Krajka, J. (2022). Online teacher training for global teaching contexts – can e-learning help develop better language teachers? *International Journal of Research in E-learning*, 8(2), 1–17. <https://doi.org/10.31261/IJREL.2022.8.2.02>

Krause, A. (2023). Edukacja włączająca w cieniu ideologii. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, (50), 11–21. <https://doi.org/10.26881/ndps.2023.50.01>

Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.



Larraceleta, A., Castejón, L., Iglesias-García, M. T., Núñez, J. C. (2022). Assessment of public special education teachers training needs on evidence-based practice for students with autism spectrum disorders in Spain. *Children*, 9(1), artykuł 83.

<https://doi.org/10.3390/children9010083>

Li, L., Ruppert, A. (2021). Conceptualizing teacher agency for inclusive education: A systematic and international review. *Teacher Education and Special Education*, 44(1), 42–59. <https://doi.org/10.1177/0888406420926976>

Li, Y., Wang, X., Chen, J., Lee, J. C.-K., Yan, Z., Li, J.-B. (2024). The intervention effects on teacher well-being: A three-level meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36(4), artykuł 129. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09966-y>

Łukasik, J. M. (2020). Rozwój osobisty i zawodowy nauczycielek w okresie wczesnej dorosłości. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, (3), 85–97.

Mann, G. (2024). “Enough with the closed doors adorned with inclusion and diversity statements”: An examination of the Disability Royal Commission’s position regarding special schools. *Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities*, 11(2), 176–192. <https://doi.org/10.1080/23297018.2024.2387636>

Malinen, O. P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., Tlale, D. (2013). Teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34–44. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004>

McArdle, J. J. (2009). Latent variable modeling of differences and changes with longitudinal data. *Annual Review of Psychology*, 60, 577–605. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163612>

McGillivray, S., Castel, A. D. (2017). Older and younger adults’ strategic control of metacognitive monitoring: The role of consequences, task experience, and prior knowledge. *Experimental Aging Research*, 43(3), 233–256. <https://doi.org/10.1080/0361073X.2017.1298956>

Merriam, S. B., Bierema, L. L. (2014). *Adult Learning: Linking Theory and Practice*. Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.

Miller, A. L., Wilt, C. L., Allcock, H. C., Kurth, J. A., Morningstar, M. A., Ruppar, A. L. (2022). Teacher agency for inclusive education: Scoping review. *International Journal of Inclusive Education*, 26(12), 1159–1177. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1789766>

Ministerstwo Edukacji i Nauki (2023). *Projekt ustawy o wsparciu dzieci, uczniów i rodzin*. Pobrane z: <https://www.gov.pl/web/premier/projekt-ustawy-o-wsparciu-dzieci-uczniow-i-rodzin2>

Moliner, O., Fabregat, P. (2021). Nuevos roles y estrategias de asesoramiento psicopedagógico para promover la educación inclusiva en la Comunidad Valenciana. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 59–75. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30740>

Mu, G. M., Wang, Y., Wang, Z., Feng, Y., Deng, M., Liang, S. (2015). An enquiry into the professional competence of inclusive education teachers in Beijing: Attitudes, knowledge, skills, and agency. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(6), 571–589. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1077934>

Munthe, E., Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 46, 17–24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.006>

Murray, G. (2014). The social dimensions of learner autonomy and self-regulated learning. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 5(4), 320–341. <https://doi.org/10.37237/050402>

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. <https://doi.org/10.5206/eei.v29i2.9405>

Nazaruk, S., Ruszkowska, M., Budnyk, O., Dąbrowska, I., Sokołowska, B. (2024). Experiences of the Polish teachers of primary schools in working with war refugee students from Ukraine – selected problems, limitations and implications for pedagogical practice. *Education*, 3(13), 1–14. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2336968>

Nowak, M. (2024). Dzieci i uczniowie z doświadczeniem migracji w polskim systemie edukacji– dane statystyczne. W: B. Papuda-Dolińska, K. Wiejak, *Współpraca bez granic – nauczyciele na rzecz wsparcia dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji i uchodźstwa. Materiały pokonferencyjne* (s. 11–15). Instytut Badań Edukacyjnych.

OECD (2020a). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OECD Publishing.

<https://doi.org/10.1787/69096873-en>

OECD. (2020b). *Policies to Support Teachers' Continuing Professional Learning*. Łukasik Publishing.

OECD (2022), *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. OECD Publishing.

<https://doi.org/10.1787/3197152b-en>

Paniagua, A., Istance, D. (2018). *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies*. OECD Publishing.

<https://doi.org/10.1787/9789264085374-en>

Papuda-Dolińska, B., Błaszczak, A., Kucharczyk, I., Wiejak, K. (2025). *Włączające strategie edukacyjne. Katalog praktyk edukacyjno-specjalistycznych w pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Paulsrud, D., Nilholm, C. (2023). Teaching for inclusion – a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 541–555.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1846799>

Priestley, M., Alvunger, D., Philippou, S., Soini, T. (2021). *Curriculum Making in Europe: Policy and Practice*. Emerald.

Pyżalski, J. (2022). *Trudne zachowania uczennic i uczniów podczas lekcji i złe relacje w klasie – propozycje rozwiązań wychowawczych*. Inspirator dla Nauczycielek i Nauczycieli. Część III. Warszawa: WCIES.

Rabi, N. M., Zulkefli, M. Y. (2018). Mainstream teachers' competency requirement for inclusive education program. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8, 1779–1791. <https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v8-i11/5354>

Rada Unii Europejskiej (2022). Zalecenie Rady z dnia 22 czerwca 2022 r. w sprawie europejskiego podejścia do mikropoświadczeń na potrzeby uczenia się przez całe życie i zatrudnialności (Dz. Urz. C 243/10, 27.06.2022).

Rozporządzenie (2017). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017, poz. 1591).

Rozporządzenie (2022). Rozporządzenie 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, psychologów, logopedów, terapeutów pedagogicznych i doradców zawodowych (Dz.U. 2022, poz. 1610).

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.

Schuster, J., Jörgens, H., Kolleck, N. (2021). The rise of global policy networks in education: Analyzing Twitter debates on inclusive education using social network analysis. *Journal of Education Policy*, 36(2), 211–231. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1664768>

Schwab, S., Alnahdi, G. (2020). Do they practise what they preach? Factors associated with teachers' use of inclusive teaching practices among in-service teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(4), 321–330. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12492>

Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *DISABILITY & SOCIETY*, 23(7), 773–785. <https://doi.org/10.1080/09687590802469271>

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. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>

Sharma, U., Sokal, L., Wang, M., Loreman, T. (2021). Measuring inclusive practices among pre-service educators: A multi-national study. *Teaching and Teacher Education*, 107, artykuł 103506. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103506>

Sio, U. N., Lortie-Forgues, H. (2024). The impact of creativity training on creative performance: A meta-analytic review and critical evaluation of 5 decades of creativity

training studies. *Psychological Bulletin*, 150(5), 554–585. <https://doi.org/10.1037/bul0000432>

Smith, D., Tyler, N. (2011). Effective inclusive education: Equipping education professionals with necessary skills and knowledge. *Prospects*, 41, 323–339. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9207-5>

Sokal, L., Sharma, U. (2014). Canadian in-service teachers' concerns, efficacy, and attitudes about inclusive teaching. *Exceptionality Education International*, 23(1), 59–71. <https://doi.org/10.5206/eei.v23i1.7704>

Spector, J. M., Kim, C. (2014). Technologies for intentional learning: Beyond a cognitive perspective. *Australian Journal of Education*, 58(1), 9–22. <https://doi.org/10.1177/0004944113517828>

Spernes, K., Afdal, H. W. (2021). Scientific methods assignments as a basis for developing a profession-oriented inquiry-based learning approach in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 46(2), 241–255. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1928628>

Stenberg, K., Maaranen, K. (2022). Promoting practical wisdom in teacher education: a qualitative descriptive study. *European Journal of Teacher Education*, 45(5), 617–633. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1860012>

Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

Szumski, G., Narkun-Jakubińska, Z., Grygiel, P., Smogorzewska, J. (2025). General and special education teachers in co-teaching: Self-efficacy in collaboration, co-teaching benefits, and teaching practices in inclusive classrooms: a mediation analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 40(6), 1155–1171. <https://doi.org/10.1080/08856257.2025.2486535>

Śliwerski, B. (2010). *Pedagogika ogólna. Podstawowe zasady nauki o edukacji*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

Timperley, H. (2011). *Realizing the Power of Professional Learning*. Open University Press.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate Instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Ulvik, M., Riese, H. (2016). Action research in pre-service teacher education – a never-ending story promoting professional development. *Professional Development in Education*, 42(3), 441–457. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.1003089>
- Vantieghem, W., Roose, I., Goosen, K., Schelfhout, W., Van Avermaet, P. (2023). Education for all in action: Measuring teachers' competences for inclusive education. *PLoS ONE*, 18(11), artykuł e0291033. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0291033>
- Webb, F. A., Michalopoulou, L. E. (2021). School psychologists as agents of change: Implementing MTSS in a rural school district. *Psychology in the Schools*, 58(8), 1642–1654. <https://doi.org/10.1002/pits.22521>
- Wilson, S. J., Freeman, B., Hedberg, E. C. (2025). Empirical benchmarks for effect sizes. *Journal of Research on Educational Effectiveness*. Advance online publication.
- Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 117, artykuł 103802. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, artykuł 103521. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>
- Yang, C.-J., Hu, B.-Y., Jia, S.-J., Su, X.-Y., Jing, J.-Q. (2025). Development and validation of preschool teachers' inclusive knowledge questionnaire in the Chinese context. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, artykuł 592.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement (Issues & Answers Report, REL 2007–No. 033). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498548.pdf>
- Zainuri, A., Sukarno, M. R. (2022). Management process skills and creativity in science teachers. *Teaching and Teacher Education*, 117, 1–16.
- Zielińska, A. (2023). *Raport podsumowujący wyniki badań pilotażowych „Accessible School for All”*. IBE/UNICEF.

Zielińska, A., Lebuda, I., Gop, A., Karwowski, M. (2024). Teachers as creative agents: How self-beliefs and self-regulation drive teachers' creative activity. *Contemporary Educational Psychology*, 77, artykuł 102267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2024.102267>

Zielińska, A., Błaszczak, A., Boczkowska, M., Grygiel, P., Papuda-Dolińska, B., Szumski, G., Wiejak, K., Karwowski, M. (2026). *Toward Automated Scoring of Teachers' Creative Problem-Solving*. [w recenzji]

ZAŁĄCZNIKI

ZAŁĄCZNIK 1

Tabela A1. Porównanie rezultatów uzyskanych w pomiarze początkowym (pretest) przez uczestników z grupy projektowej, którzy wzięli udział jedynie w pomiarze początkowym (pretest) oraz przez tych, którzy uczestniczyli w obu pomiarach (preteście i postteście) – analiza losowości ubytku próby badanych

Porównywane kategorie	Grupa		Statystyki	
	Uczestnicy pretestu	Uczestnicy pretestu i posttestu	Istotność różnicy	Wielkość różnicy
Postawy wobec edukacji włączającej (KPW)	3,82 (0,82)	4,01 (0,70)	$p < 0,001$	$d = 0,26$
Aplikacyjność założeń edukacji włączającej (perspektywa systemowa)	65,36 (16,47)	67,79 (15,99)	$p = 0,025$	$d = 0,15$
Aplikacyjność założeń edukacji włączającej (perspektywa szkolna)	70,82 (16,79)	73,49 (15,51)	$p = 0,013$	$d = 0,17$
Aplikacyjność założeń edukacji włączającej (perspektywa indywidualna)	75,16 (15,38)	78,82 (14,12)	$p < 0,001$	$d = 0,25$
Poczucie sprawczości w zakresie realizacji założeń edukacji włączającej (KPW)	3,87 (0,59)	3,99 (0,53)	$p < 0,001$	$d = 0,22$
Poczucie samoskuteczności (TEIP, wynik ogólny)	4,67 (0,53)	4,73 (0,53)	$p = 0,073$	$d = 0,12$
Poczucie skuteczności w zakresie zarządzania zachowaniami uczniów	4,56 (0,61)	4,56 (0,64)	$p = 0,964$	$d = 0,00$
Poczucie skuteczności w zakresie współpracy	4,84 (0,65)	4,93 (0,62)	$p = 0,035$	$d = 0,15$

Porównywane kategorie	Grupa		Statystyki	
	Uczestnicy pretestu	Uczestnicy pretestu i posttestu	Istotność różnicy	Wielkość różnicy
Poczucie skuteczności w zakresie nauczania	4,68 (0,62)	4,73 (0,62)	$p = 0,022$	$d = 0,09$
Wiedza na temat edukacji włączającej (test)	0,53 (0,13)	0,57 (0,15)	$p < 0,001$	$d = 0,28$
Wiedza na temat edukacji włączającej (poczucie wiedzy, KPW)	4,02 (0,58)	4,12 (0,57)	$p = 0,010$	$d = 0,17$
Umiejętności w zakresie edukacji włączającej (poczucie, KPW)	4,02 (0,52)	4,08 (0,48)	$p = 0,056$	$d = 0,13$
Kreatywność uczestników (test KNEW)	2,66 (0,27)	2,66 (0,26)	$p = 0,77$	$d = 0,02$

Źródło: opracowanie własne.



ZAŁĄCZNIK 2

Jurewicz, M., Ordakowska-Szumaska, B., Sekulska-Gładysz, G. (2023). *Studium interwencji. Reagowanie na zachowania trudne uczniów. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Studium interwencji

Tytuł interwencji: Reagowanie na zachowania uczniów zakłócające pracę w czasie lekcji

Poziom interwencji

Oddziaływanie na nauczycieli specjalistów; oddziaływanie na nauczycieli; oddziaływanie na dziecko/ucznia; oddziaływanie na zespół klasowy.

Etap edukacyjny

Szkoła podstawowa klasy 1–3, szkoła podstawowa klasy 4–8, szkoła ponadpodstawowa.

Kategoria interwencji

Metoda pracy z grupą, interwencja szkoleniowa (kierowana do nauczycieli danej szkoły).

Problem

Zdarza się, że pewne zachowania uczniów, w tym uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi, utrudniają prowadzenie lekcji. Nauczyciel skupia się wtedy na działaniach związanych z utrzymaniem porządku, ogranicza lub eliminuje metody aktywizujące, które są niezbędne w klasie zróżnicowanej (zmienia strukturę lekcji) i z tego powodu nie realizuje planowanych treści.

Próbując reagować na zachowania zaburzające tok lekcji, nauczyciel czuje się zagubiony, przez co wybiera reakcję „na gorąco” – postępuje emocjonalnie, stosuje kary itp. Te niewłaściwe sposoby reagowania niekorzystnie wpływają na wzajemne relacje między nauczycielem a uczniami, co z kolei sprawia, że w klasie nie udaje się zbudować atmosfery sprzyjającej uczeniu się, a dalsza praca wychowawcza może okazać się niemożliwa.



Cele

1. Rozwój u nauczycieli i specjalistów kompetencji zarządzania klasą w obszarze reagowania na zachowania uczniów utrudniające prowadzenie lekcji.
2. Rozwój u nauczycieli i specjalistów kompetencji z zakresu wspierania uczniów w zmianie zachowania.
3. Budowanie świadomości nauczycieli i specjalistów dotyczącej związku między sposobami reagowania przez nauczyciela a zmianą zachowań uczniów.

Ogólny opis interwencji

W ramach interwencji specjalista przedstawi wychowawcom i nauczycielom przedmiotowym nowy sposób reagowania na zachowania utrudniające prowadzenie lekcji, oparty na systemie drobnych i konkretnych interwencji nauczyciela. System ten zostanie wprowadzony do repertuaru umiejętności nauczycieli i będzie wykorzystany w klasach, w których pracują.

Aby zaprezentować nowe techniki i nauczyć ich wykorzystywania, specjalista zorganizuje warsztaty oraz przeprowadzi lekcje w klasie bądź symulację, modelując proponowany sposób reagowania na zachowania niepożądane. Następnie nauczyciele przy wsparciu specjalisty będą wprowadzać ten sposób reagowania na swoich lekcjach. Jest to kluczowy moment wdrażania interwencji, w trakcie którego nauczyciele będą potrzebowali wsparcia specjalisty.

Interwencja jest przeznaczona do pracy w klasie, w której uczą się uczniowie ze zróżnicowanymi potrzebami. Jej wdrożenie będzie jednak służyło poprawie atmosfery i osiąganiu lepszych efektów w każdej klasie. Jeśli w klasie zaistniał wcześniej konflikt między uczniami, należy najpierw podjąć działania umożliwiające wyjście z sytuacji konfliktowej.

Podstawy naukowe interwencji

Zaproponowana interwencja opiera się na opisanych niżej przesłankach teoretycznych popartych licznymi badaniami opisywanymi w literaturze przedmiotu. Jeżeli klasa stanowi zróżnicowany zespół uczniów (pod względem poznawczym, rozwojowym, kulturowym itp.), niezbędne będzie szczegółowe planowanie lekcji oraz różnicowanie strategii nauczania i poziomu trudności zadań w zależności od potrzeb poszczególnych uczniów (Tomlinson, 2001). Są to dla nauczycieli praktyki nowe i jako takie stanowią wyzwanie.

Nauczyciele, pracując z grupami zróżnicowanymi, obawiają się utraty kontroli nad klasą oraz dodatkowych utrudnień związanych z organizacją pracy (Bernstein, 2018). Podkreślają, że brak kompetencji związanych z zarządzaniem klasą w sytuacjach, gdy pojawiają się niepożądane zachowania uczniów, to największe wyzwanie, jakiemu muszą sprostać w swojej pracy (Westling, 2010). Trudności w tym obszarze doświadczają nie tylko młodzi nauczyciele, lecz także doświadczeni, którzy wskazują je jako jedną z głównych przyczyn wypalenia zawodowego (Aloe i in., 2014). Różnicowanie metod pracy i dostosowywanie ich do potrzeb uczniów jest konieczne, ponieważ niepożądane zachowania uczniów mogą być także konsekwencją nieadekwatnych metod i form pracy stosowanych w czasie lekcji (Armbruster i in., 2009). Ważne jest to, aby nauczyciel był przygotowany do reagowania na zachowania niepożądane i nie musiał szukać pomysłu na reakcję „na gorąco”, ponieważ „badania i praktyka wskazują na to, że bardzo często w wypadku reakcji na niewłaściwe zachowania uczennic i uczniów powtarza się działanie, które nie przynosi skutku, co usztywnia sytuację, czyniąc ją jeszcze trudniejszą do rozwiązania” (Pyżalski, 2020, s. 7). Nauczyciel musi potrafić zareagować na kilka różnych sposobów, dobierając adekwatny sposób reakcji do zachowania, które chce skorygować (Pyżalski, 2022).

Strategia działania

Specjalista zaprasza do współpracy nauczycieli, którzy pracują w klasach zróżnicowanych. Specjalista realizuje interwencję poprzez pracę z klasą/klasami (np. prowadzi lekcję bądź symulację i modeluje wprowadzane sposoby interwencji) oraz organizację warsztatów dla grupy nauczycieli. W kolejnym etapie nauczyciele wdrażają poznane koncepcje, a specjalista zapewnia im wsparcie, pomaga rozwiązywać trudności. Do prowadzenia spotkań specjalista wykorzystuje treści opisane w przewodniku oraz poznane na szkoleniu. Warto, aby specjalista przed rozpoczęciem interwencji sprawdził, czy w klasie/szkole występowały lub występują zachowania przemocowe, szczególnie takie, które dotyczą uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami.



Interwencja obejmuje następujące etapy:

Krok 1. Nawiązanie współpracy

Specjalista przedstawia w szkole możliwość współpracy w zakresie realizacji interwencji, np. podczas rady pedagogicznej lub poprzez dziennik elektroniczny. Opisuje schemat prowadzenia interwencji, obejmujący lekcję prowadzoną przez specjalistę bądź wychowawcę, warsztaty dla nauczycieli oraz wsparcie specjalisty udzielane nauczycielom w klasach. Specjalista może zachęcić nauczycieli do współpracy, odwołując się do zwiększających się wyzwań w pracy z uczniami ze zróżnicowanymi potrzebami. Warto też zapewnić, że proponowane w ramach interwencji metody to skuteczne sposoby do zastosowania w każdej klasie oraz że mogą one wpłynąć na efektywność prowadzonych lekcji. Specjalista powinien wyjaśnić, że będzie pracował wspólnie z nauczycielami, oferując wsparcie i prowadząc zajęcia w klasach. Trzeba przy tym podkreślić, że warunkiem sukcesu jest wprowadzanie przez nauczycieli poznawanych narzędzi do ich praktyki. Specjalista prosi o zgłoszenie się chętnych nauczycieli, sam może też zaproponować udział konkretnym osobom. Uprzedza także, że w zależności od liczby chętnych praca może zostać podzielona na etapy.

Krok 2. Przeprowadzenie lekcji w wybranej klasie lub przeprowadzenie symulacji

Specjalista po zebraniu zgłoszeń od nauczycieli decyduje, w której klasie rozpocznie prowadzenie interwencji. Warto wybrać klasę, w której naucza jak największa grupa nauczycieli, którzy się zgłosili. Warto zadbać o to, aby specjalista mógł wcześniej przeprowadzić obserwacje lekcji w danej klasie, dzięki czemu lepiej pozna uczniów oraz zrozumie wyzwania, przed jakimi stoją nauczyciele. Specjalista i wychowawca ustalają, kto poprowadzi lekcję, modelując wykorzystanie opisanych w przewodniku sposobów korygowania niepożądanych zachowań uczniów. Pozostali nauczyciele obserwują tę lekcję. Istnieje możliwość, aby zamiast lekcji w klasie specjalista zamodelował wykorzystanie tych sposobów korygowania zachowań w trakcie symulacji. Wówczas inni nauczyciele wcielają się w role uczniów, a specjalista prowadzi z nimi fragment lekcji (około 10 minut).

Krok 3. Warsztat z nauczycielami

Specjalista organizuje warsztat dla nauczycieli wdrażających interwencję, podczas którego – na podstawie obserwacji lekcji bądź symulacji – przedstawia założenia dotyczące wprowadzanych sposobów reagowania na niepożądane zachowania.

W trakcie zajęć specjalista pomaga nauczycielom przeprowadzić analizę, jakie zachowania zaburzające dyscyplinę pojawiają się na ich lekcjach i na które można reagować z wykorzystaniem wprowadzanych sposobów. Wyjaśnia, jakie są cechy odpowiednich sposobów reagowania na niepożądane zachowania oraz jak należy rozumieć stopniowanie tych reakcji. Specjalista wykorzystuje materiały z modułu oraz ćwiczenia poznane na warsztatach. Bazując na tych materiałach, tworzy okazję, aby każdy z uczestników poddał refleksji stosowane do tej pory sposoby reagowania na niepożądane zachowania oraz zaplanował, jak będzie reagował od tej pory. Ważne, aby w ramach ćwiczeń uczestnicy stworzyli indywidualną hierarchię interwencji-reakcji, biorąc pod uwagę natężenie, powtarzalność i wpływ danego zachowania na pracę wszystkich uczniów – nie tylko tych, którzy zakłócają tok lekcji. Ostatecznie należy wybrać jedną z poznanych technik zarządzania klasą.

Krok 4. Wykorzystanie przez nauczycieli nowych sposobów reagowania na niepożądane zachowania uczniów w trakcie lekcji

Nauczyciele wprowadzają do swojej praktyki nowe sposoby reagowania na niepożądane zachowania uczniów. W razie trudności bądź wątpliwości proszą o wsparcie specjalistę, który może przeanalizować z nimi wyzwanie i poszukać rozwiązania. Jeśli jest taka potrzeba, może też wejść do klasy i wspólnie z nauczycielem poprowadzić lekcję, modelując proponowane sposoby reagowania. Najważniejszym zadaniem specjalisty na tym etapie jest wspieranie nauczycieli, aby nie zaprzestali podejmowania prób i nie powrócili do starych sposobów reagowania. Może to robić poprzez rozmowy indywidualne, obserwacje lekcji czy krótkie spotkania grupowe.

Ważne jest także to, aby w przypadku zdiagnozowania przez nauczyciela lub specjalistę trudniejszych przypadków (powtarzających się zachowań trudnych, konfliktowych, przemocowych), specjalista zareagował szybko, oferując dodatkowe wsparcie i wprowadzając działania naprawcze.

Krok 5. Podsumowanie współpracy

Specjalista organizuje spotkanie podsumowujące, na które zaprasza wszystkich zaangażowanych nauczycieli. Podczas rozmowy nauczyciele analizują swoje działania oraz zastanawiają się, co zmieniło się w sposobie pracy z klasą po wprowadzeniu



interwencji. Specjalista notuje wnioski i rekomendacje, które będzie mógł wykorzystać w pracy z inną klasą i z innymi nauczycielami.

Czas trwania

Minimalny czas trwania interwencji to 3 miesiące. Optymalny czas trwania interwencji – jeden semestr regularnego wykorzystywania proponowanych metod.

Monitorowanie i ewaluacja skuteczności

W opisanej interwencji specjalista wspiera nauczycieli w poznawaniu wybranych technik reagowania na zachowania niepożądane uczniów. W związku z tym monitorowanie i ewaluacja skuteczności powinny być prowadzone przez specjalistę w odniesieniu do przyrostu wiedzy nauczycieli i rozwoju ich kompetencji w kierowaniu zachowaniem uczniów.

Na początku wdrażania interwencji specjalista – na podstawie obserwacji bądź rozmów z nauczycielami – zapisuje, w jaki sposób reagują oni na pojawiające się zachowania niepożądane uczniów.

Następnie – po wdrożeniu interwencji – specjalista przeprowadza z nauczycielami wywiad (kwestionariusz wywiadu zamieszczono poniżej). Specjalista może zadać też inne pytania, w zależności od zaobserwowanych wyzwań i głównych celów pracy z nauczycielami.

Przykładowy kwestionariusz wywiadu lub pytania do checklisty dla specjalisty:

- Czy nauczyciel(ka) podchodzi do uczniów, którzy zaburzają dyscyplinę?
- Czy nauczyciel(ka) używa w czasie lekcji ustalonych z uczniami i uczennicami gestów, które przywołują ich uwagę?
- Czy nauczyciel(ka) nawiązuje kontakt wzrokowy z uczniami, którzy zaburzają dyscyplinę?
- Czy nauczyciel(ka) nawiązuje kontakt wzrokowy z uczniami, którzy zaburzają dyscyplinę, zanim wypowie ich imię?
- Czy nauczyciel(ka), zanim wypowie imię ucznia lub uczennicy na forum, kieruje cichy komunikat bezpośrednio do niej/niego?
- Czy nauczyciel(ka), zanim wypowie komunikat na forum, kieruje cichy komunikat bezpośrednio do ucznia lub uczennicy?



Opcjonalnie, jeśli jest to możliwe, specjalista obserwuje dwie lekcje nauczyciela i zaznacza odpowiedzi na przygotowanej checkliście. Odnotowuje też liczbę rekomendowanych reakcji. Po obserwacjach przeprowadza pogłębiony wywiad z nauczycielem.

Wersją alternatywną, przy braku możliwości monitorowania skuteczności interwencji przez specjalistę, jest autoewaluacja nauczyciela, czyli jego własna refleksja nad zastosowaną interwencją. To jedno z działań, które ma podstawowe znaczenie zarówno dla rozwoju indywidualnego, jak i dla rozwoju całego systemu. Nauczyciel będzie występować w roli badacza, który jest zdolny do krytycznej refleksji nad swoimi działaniami oraz gromadzi dane, odpowiadając na pytania z kwestionariusza/checklisty i na tej podstawie podejmuje decyzję o możliwości podjęcia zmiany swoich zachowań lub utrzymania tych, które uznaje za właściwe i skuteczne. Autoewaluacja jest „zaproszeniem do przyjęcia odpowiedzialności za własne działanie” (Korpowicz, 2011, s. 41). Poza checklistą nauczyciel powinien odpowiedzieć sobie na pytania pogłębiające:

1. Jakie są skutki stosowania przeze mnie technik reagowania na niepożądane zachowania uczniów?
2. Jaka jest wartość podejmowanych przeze mnie działań?

Checklista dla nauczyciela. Jak często stosujesz poznane techniki reagowania na niepożądane zachowania uczennic lub uczniów?

Pytania do autoewaluacji	Nigdy	Rzadko	Często
1. Czy nawiązujesz kontakt wzrokowy z uczniami, którzy zaburzają dyscyplinę?			
2. Czy nawiązujesz kontakt wzrokowy z uczniami, którzy zaburzają dyscyplinę, zanim wypowiesz ich imię?			
3. Czy podchodzisz do uczniów, którzy zaburzają dyscyplinę?			
4. Czy używasz w czasie lekcji ustalonych z uczniami i uczennicami gestów, które przywołują ich uwagę?			
5. Czy zanim wypowiesz imię ucznia lub uczennicy na forum, kierujesz cichy komunikat bezpośrednio do niej/niego?			
6. Czy zanim wypowiesz komunikat na forum do ucznia lub uczennicy, kierujesz cichy komunikat bezpośrednio do niej/niego?			

Źródło: opracowanie własne.

Trzecim narzędziem do ewaluacji jest kwestionariusz dla uczniów pn. „Reakcje nauczyciela” (załącznik 1), którzy określają częstotliwość występowania reakcji nauczyciela w odniesieniu do wybranych sytuacji w klasie. Oczekuje się, że po interwencji zwiększy się częstotliwość występowania reakcji właściwych i zmniejszy się występowanie reakcji niewłaściwych (takich jak podnosi głos, wpisuje uwagę do dziennika).

Ryzyko/zagrożenia w realizacji

1. Silne nawyki nauczycieli związane z reagowaniem na trudne zachowania uczniów

Temat kierowania klasą jest rzadko obecny w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli w Polsce. Nauczyciele najczęściej sami wypracowują strategie radzenia sobie z utrzymywaniem dyscypliny i reagowaniem na zachowania trudne. Często powtarzają sposoby, które sami widzieli u swoich nauczycieli. Zdarza się, że wśród tych metod pojawiają się: ironia, sarkazm, zwracanie uwagi publicznie. Reagują w znany sobie sposób, aby doprowadzić lekcję do końca, często też przy tym próbują chronić siebie i swój autorytet. Może się zdarzyć, że nauczyciele uznają zaproponowane rozwiązania za zbyt łagodne, co uniemożliwi im przełamanie nawyku. W takiej sytuacji wykorzystanie okazji do wypróbowania nowych sposobów reakcji będzie niemożliwe.

2. Skuteczność metod o destrukcyjnym wpływie na dobre relacje

Zdarza się, że nauczyciele reagują na niepożądane zachowania uczniów w sposób, który okazuje się skuteczny i jednocześnie źle wpływa na klimat w klasie oraz na relacje między rówieśnikami i między uczniami a nauczycielem. Przykładem takiego sposobu reagowania może być wykorzystywanie sarkazmu. Gdy nauczyciel na niepożądane zachowanie reaguje wypowiedzią sarkastyczną, uczeń najprawdopodobniej zmieni swoje zachowanie. To mylnie sugeruje nauczycielowi, że warto właśnie takie sposoby reagowania powtarzać. Nauczyciel nie widzi jednak długofalowych skutków i nie zdaje sobie sprawy z tego, że uczy w ten sposób uczniów, iż to jest akceptowany sposób reagowania. Czasem zauważa to dopiero wtedy, gdy uczeń w podobny sposób odpowiada właśnie nauczycielowi, co wydaje się wówczas niegrzeczne, nietaktowne. Niestety, uczniowie powtarzają zaobserwowane u dorosłych zachowania.



Bibliografia

- Aloe, A. M., Amo, L. C., Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26, 101–126. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0>
- Armbruster, P., Patel, M., Johnson, E., Weiss, M. (2009). Active learning and student-centered pedagogy improve student attitudes and performance in introductory biology. *CBE Life Science Education*, 8(3), 203–213. <https://dx.doi.org/10.1187/cbe.09-03-0025>
- Bellue, S., Bouguen, A., Gurgand, M., Munier, V., Tricot, A. (2024). When effective teacher training falls short in the classroom: Evidence from an experiment in primary schools. *Economics of Education Review*, 103, 102599. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2024.102599>
- Bernstein, D. A. (2018). Does active learning work? A good question, but not the right one. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 4(4), 290–307. <https://doi.org/10.1037/stl0000124>
- Byrd, D. R., Alexander, M. (2020). Investigating special education teachers' knowledge and skills: Preparing general teacher preparation for professional development. *Journal of Pedagogical Research*, 4(2), 72–82. <https://doi.org/10.33902/JPR.2020059790>
- Cilliers, J., Fleisch, B., Kotze, J., Mohohlwane, M., Taylor, S. (2022). The challenge of sustaining effective teaching: Spillovers, fade-out, and the cost-effectiveness of teacher development programs. *Economics of Education Review*, 87, 102215. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2021.102215>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cybulska, R., Derewlana, H., Kacprzak, A., Pęczek, K. (2017). *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego*. ORE.
- Korporowicz, L. (2011). Ewaluacja jako animacja. W kierunku ewaluacji piątej generacji. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje* (s. 35–53). Wydawnictwo UJ.



OECD (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. OECD Publishing.

<https://doi.org/10.1787/3197152b-en>

Pyżalski, J. (2022). *Trudne zachowania uczennic i uczniów podczas lekcji i złe relacje w klasie – propozycje rozwiązań wychowawczych*. Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń.

Pyżalski, J. (red.). (2020). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. EduAkcja.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Westling, D. L. (2010). Teachers and Challenging Behavior: Knowledge, Views, and Practices. *Remedial and Special Education*, 31(1), 48–63.

<https://doi.org/10.1177/0741932508327466>

„Monografia wyróżnia się spośród wielu opracowań dotyczących doskonalenia zawodowego tym, że nie ogranicza się do poziomu postulatycznego lub teoretycznego. Autorzy prezentują kompleksowe ujęcie zagadnienia, począwszy od założeń koncepcyjnych modelu, przez jego implementację, aż po empiryczną ewaluację efektów. Tym samym publikacja prezentuje nurt badań wdrożeniowych oraz badań nad efektywnością interwencji edukacyjnych. (...) Ze względu na swoją aktualność, wagę podejmowanych problemów oraz znaczenie praktyczne monografia jest bardzo potrzebna i stanowi oryginalną oraz interesującą propozycję wydawniczą. Może stanowić punkt odniesienia dla dalszych badań i działań wdrożeniowych w obszarze doskonalenia zawodowego nauczycieli specjalistów. Rekomenduję ją do szerokiego upowszechnienia”.

z recenzji prof. dr hab. Jolanty Szempruch