

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Teologiczny

Iwona Ciesiółka

**KSZTAŁCENIE KATECHETÓW DIECEZJI KALISKIEJ
DO PRACY W EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ.
STUDIUM SOCJOLOGICZNO- KATECHETYCZNE**

Rozprawa doktorska
napisana na seminarium naukowym z katechetyki
pod kierunkiem ks. prof. dra hab. Jana Szpeta

Poznań 2018

SPIS TREŚCI

SPIS TREŚCI.....	2
WYKAZ SKRÓTÓW	4
WSTĘP	5
ROZDZIAŁ I GENEZA I ROZWÓJ EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ W POLSCE	10
1. Podstawy i koncepcje edukacji włączającej	10
2. Podstawa prawna edukacji włączającej	26
3. Stan edukacji włączającej	38
ROZDZIAŁ II KSZTAŁCENIE KATECHETÓW DIECEZJI KALISKIEJ	46
1. Wyznaczniki kształcenia katechetów	46
2. Kwalifikacje wymagane od nauczycieli religii	50
3. Kształcenie podstawowe.....	54
4. Kształcenie permanentne w instytucjach.....	62
ROZDZIAŁ III METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH	77
1. Cel i przedmiot badań.....	77
2. Problematyka i hipotezy badawcze	79
3. Opis metody, techniki i narzędzia badawcze.....	81

4. Czas, miejsce i sposób przeprowadzenia badań	83
5. Charakterystyka badanych.....	83
ROZDZIAŁ IV KSZTAŁCENIE DO PRACY W EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ W OCENIE KATECHETÓW	96
1. Kształcenie podstawowe.....	96
2. Samokształcenie	103
3. Kształcenie permanentne	112
ROZDZIAŁ V OCZEKIWANIA KATECHETÓW I PROPOZYCJE EFEKTYWNEGO KSZTAŁCENIA DO PRACY W EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ	140
1. Uzyskane wyniki badań w obliczu wysuniętych hipotez	140
2. Wnioski z przeprowadzonych analiz i postulaty odnośnie zwiększenia efektywności	149
ZAKOŃCZENIE	164
BIBLIOGRAFIA	168
SPIS RYSUNKÓW, TABEL, WYKRESÓW (WEDŁUG ROZDZIAŁÓW)	180
ANEKSY	187

WYKAZ SKRÓTÓW

CT	Posynodalna adhortacja apostolska Jana Pawła II o katechizacji w naszych czasach, <i>Catechesi tradendae</i> , Watykan 16 października 1979.
DCG	Kongregacja ds. Duchowieństwa, <i>Directorium Catechisticum Generale</i> , w: Katecheza po Soborze Watykańskim II w świetle dokumentów Kościoła cz. 1, red. W. Kubik, Warszawa 1985.
DOK	Kongregacja ds. Duchowieństwa, <i>Dyrektorium ogólne o katechizacji</i> , Watykan 15 sierpnia 1997.
PDK	Konferencja Episkopatu Polski, <i>Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce</i> , Kraków 2001.
SDK	Pierwszy Synod Diecezji Kaliskiej, Kalisz 2008.

Zastosowane cytaty z Pisma Świętego według: *Biblia Tysiąclecia*, Wyd. 5,

Poznań 2000, łącznie z zawartymi tam skrótami.

WSTĘP

„Idźcie na cały świat i głoście Ewangelię wszelkiemu stworzeniu” (Mk 16, 15). Działalność katechetyczna stanowi odpowiedź Kościoła na wezwanie Jezusa do dzieła ewangelizacji. Jest jedną z form posługi Słowa Bożego. Kościół za przykładem Chrystusa jest posłany do głoszenia radosnego orędzia „wszystkim narodom” (Mk 28, 19), a w szczególności ubogim (por. Łk 4,18). Jezus stał się „katechetą Królestwa Bożego dla wszystkich kategorii osób: wielkich i małych, bogatych i ubogich, zdrowych i chorych, (...) Jest do dyspozycji każdego i interesuje się wszystkimi jego potrzebami”¹. Działalność Jezusa stanowi punkt wyjścia dla katechezy osób z niepełnosprawnością, których Kościół uważa za wyjątkowo umiłowanych. „Miłość Ojca do tych najsłabszych dzieci i ciągła obecność Jezusa wraz z Duchem prowadzą do ufności, że każda osoba, jakkolwiek byłaby ograniczona, jest zdolna do wzrostu w świętości”².

Po Soborze Watykańskim II w Kościele rozwinęła się świadomość potrzeby posługi wśród osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności. W *Catechesi tradendae* zauważono, że „mają oni prawo tak samo, jak ich rówieśnicy poznać [tajemnice wiary]. Większe trudności, na jakie napotykają, zwiększają jeszcze zasługi ich własnych wysiłków, jak i wysiłków ich wychowawców”³. Rozwój świadomości społecznej i eklezjalnej oraz postęp pedagogiki specjalnej przyczynił się do ożywienia katechezy specjalnej. Zaczęto poszukiwać nowych rozwiązań, dla odpowiedniej realizacji katechezy w tej grupie uczniów. W ramach katechetyki specjalnej wypracowano metody pracy z osobami z różnymi rodzajami niepełnosprawności.

¹ DOK, 163.

² Tamże, 189.

³ CT, 41.

W Polsce do roku 1989⁴ jedyną formą kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami było kształcenie specjalne, które wiązało się z izolacją uczniów z dysfunkcjami. Następnie podjęto próby ich włączania poprzez realizację kształcenia integracyjnego. Jednakże kształcenie to, nie sprostało wszystkim potrzebom uczniów oraz oczekiwaniom rodziców i pracowników oświaty. Dziś coraz częściej jest zauważalne przekształcanie się placówek kształcenia ogólnodostępnego w kierunku edukacji włączającej. Można zaobserwować sukcesywny wzrost ilości uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych. Obecnie dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnością, może realizować obowiązek szkolny w szkole: specjalnej, integracyjnej lub ogólnodostępnej.

Podejmowane działania na rzecz edukacji włączającej miały swoją podstawę w regulacjach prawnych na poziomie międzynarodowym, europejskim i państwowym, które uwzględniały prawa człowieka i prawa dziecka w zakresie dostępu do edukacji i innych instytucji państwowych. O ile kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, nie wynikającymi z niepełnosprawności, w szkołach ogólnodostępnych nie budziło większych zastrzeżeń, o tyle włączanie uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego do szkół rejonowych wciąż spotyka się z niepokojem. Stąd, w niniejszej dysertacji podjęta problematyka kształcenia katechetów do pracy w edukacji włączającej dotyczy uczniów z niepełnosprawnością.

Edukacja włączająca wychodzi naprzeciw potrzebom dzieci, oczekiwaniom rodziców i pracowników oświaty. Stanowi szansę na rozwój nie tylko dzieci z dysfunkcjami, ale także wszystkich pozostałych uczniów w klasie i nauczycieli. Podstawą dla realizacji założeń edukacji włączającej jest dobrze przygotowana kadra pedagogiczna. Stąd w sytuacji zachodzących zmian, zaistniała potrzeba kształcenia nauczycieli w kierunku pracy w edukacji włączającej, która znacznie się różni od przygotowania do kształcenia uczniów z niepełnosprawnością w szkołach specjalnych.

⁴ Rok powstania pierwszego w Polsce Przedszkolnego Oddziału Integracyjnego w ramach XVII Oddziału Stołecznego Centrum Rehabilitacji z siedzibą w Domu Katechetycznym przy parafii św. Józefa w Warszawie.

Kościół zawsze zwracał uwagę na jakość przygotowania osób odpowiedzialnych za katechezę. Jednakże analiza literatury dotyczącej problematyki pracy wskazała na jej ograniczony zakres w dziedzinie katechetyki. Zasadniczo dotyczyła ona kształcenia specjalnego i integracyjnego. Szersze opracowania na temat edukacji włączającej można było znaleźć w literaturze pedagogicznej. Stanowiło to dla autorki impuls do pochylenia się nad tą problematyką.

W świetle prawa oświatowego osobą upoważnioną do nauczania w szkole religii jest nauczyciel religii, który legitymuje się odpowiednimi kwalifikacjami. Natomiast w posoborowych dokumentach Kościoła można spotkać się z określeniem katecheta, który widziany jest jako nauczyciel, wychowawca i świadek wiary. W tym ujęciu pojęcie kształcenia zostało zastąpione określeniem formacja. Formacja obejmuje wymiar: być, wiedzieć, umieć działać⁵. Z uwagi na podjętą problematykę edukacji włączającej istotnym wydawało się, aby poddać dogłębnej analizie sposób formacji katechetów w zakresie wiedzieć i umieć działać. Co w dokumentach prawa oświatowego określone zostało jako kształcenie. Zatem celowym było użycie w tytule niniejszej dysertacji sformułowania: kształcenie katechetów.

Z uwagi na znaczną część kadry katechetycznej w Diecezji Kaliskiej, którą stanowią osoby świeckie⁶, podjęta problematyka dotyczy kształcenia katechetów świeckich.

W dysertacji problematykę kształcenie katechetów Diecezji Kaliskiej podjęto w wymiarze podstawowym i permanentnym. W tym celu przedstawiono organizacyjną strukturę kształcenia przygotowującego do nauczania religii w szkole oraz kształcenia ustawicznego nauczycieli. Z uwagi na podejmowaną problematykę zwrócono szczególną uwagę na formy kształcenia związane z pracą w edukacji włączającej. W dysertacji podjęto się zestawienia oceny efektywności kształcenia katechetów Diecezji Kaliskiej z edukacją włączającą.

⁵ Por. DOK, 238.

⁶ Stan ilościowy katechetów na rok 2017/2018: duchownych (diecezjalnych i zakonnych): 196, świeckich: 500, zakonnych: 46. Dane otrzymane z Wydziału Katechetycznego Diecezji Kaliskiej.

Praca składa się z dwóch części: teoretycznej i empirycznej. W części teoretycznej zastosowano metodę genetyczną dla zbadania przyczyn i warunków składających się na powstanie i rozwój edukacji włączającej w Polsce. Dokonano analizy literatury dotyczącej obszaru problematyki omawianej w pracy. Dzięki metodom analizy i syntezy przedstawiono przebieg kształcenia podstawowego i permanentnego katechetów świeckich w Diecezji Kaliskiej. W części empirycznej, aby odpowiedzieć na pytania badawcze i zweryfikować hipotezy badawcze, zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. W tym celu został skonstruowany kwestionariusz ankiety, stanowiący narzędzie badawcze części empirycznej dysertacji. Na podstawie przeprowadzonych badań, dokonano ich analizy. Wyniki stanowią opracowanie własne, przedstawione w formie tabel zawartych w rozdziałach trzecim, czwartym i piątym.

Rozprawa powstała z wykorzystaniem paradygmatu teologii pastoralnej, który realizuje się na trzech etapach⁷. Na pierwszym z nich- kryteriologicznym przeprowadzono naukową refleksję nad kształceniem katechetów Diecezji Kaliskiej do pracy w edukacji włączającej. W tym celu w rozdziale pierwszym przybliżono zakres znaczeniowy pojęcia edukacji włączającej, regulacje prawa międzynarodowego, europejskiego i państwowego. Znaczenie podejmowanej problematyki przedstawiono na podstawie stanu ilościowego uczniów z niepełnosprawnościami w Polsce, którzy realizowali obowiązek nauki w ramach edukacji włączającej. W rozdziale drugim przedstawiono wyznaczniki kształcenia katechetów oraz wymagane od katechetów kwalifikacje do nauczania religii w szkole. Na tej podstawie ukazano organizacyjną strukturę kształcenia katechetów w wymiarze podstawowym i permanentnym w Diecezji Kaliskiej. W tym celu ukazano zakres działalności Instytutu Teologicznego Diecezji Kaliskiej. Przedstawiono formy doskonalenia zawodowego w ramach instytucji mających na celu kształcenie permanentne. Na drugim etapie badawczym- kairologicznym dokonano analizy o charakterze teologiczno- socjologicznym. W tym celu w rozdziale trzecim, o charakterze metodologicznym omówiono cel i przedmiot badań. Określono problematykę i hipotezy badawcze. Przedstawiono etapy badań, a także określono grupę badanych. W rozdziale czwartym przedstawiono wyniki

⁷ Por. M. Majewski, *Metodologia katechetyki w teorii i praktyce*, Kraków 1998, s. 138- 140.

przeprowadzonych analiz i ich statystyczną interpretację. Istotne dla problematyki badań formy kształcenia katechetów Diecezji Kaliskiej przygotowujące do pracy w edukacji włączającej zostały przedstawione w zakresie kształcenia podstawowego, samokształcenia oraz kształcenia permanentnego w instytucjach. Na trzecim etapie badawczym- prakseologicznym wysunięto wnioski i postulaty odnośnie zwiększenia efektywności kształcenia katechetów w wymiarze podstawowym i permanentnym do pracy w edukacji włączającej.

Dla przedstawienia problematyki pracy niezbędne było wykorzystanie literatury. Zawarte w dysertacji zestawienie bibliograficzne obejmuje Pismo Święte, źródła, literaturę przedmiotu, literaturę pomocniczą oraz Internet. Źródła zostały podzielone na: kościelne, kościelno- państwowe, międzynarodowe i państwowe.

W aneksie do pracy zawarto kwestionariusz ankiety, który wykorzystano do badań empirycznych nad przedstawionym problemem badawczym.

ROZDZIAŁ I

Geneza i rozwój edukacji włączającej w Polsce

Edukacja włączająca uczniów ze specjalnymi potrzebami wynikającymi z różnego rodzaju niepełnosprawności stanowi współczesny kierunek kształcenia uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. Prezentowany rozdział ma na celu przedstawienie teoretycznych podstaw tej edukacji. W tym celu zostanie określony zakres znaczeniowy pojęcia, podstawa prawna inkluzji i obowiązujące przepisy prawa oświatowego. Przedstawiony będzie również stan ilościowy uczniów z niepełnosprawnością w Polsce.

1. Podstawy i koncepcje edukacji włączającej

W literaturze przedmiotu pojęcie edukacji włączającej rozpatruje się w dwóch obszarach. Pierwszy dotyczy prawa osób z niepełnosprawnością do edukacji w szkole ogólnodostępnej. Drugi zakres rozumienia pojęcia obejmuje kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ogólnodostępnych⁸. Należy zwrócić uwagę, że „wszystkie dzieci lub wszyscy uczniowie niepełnosprawni są dziećmi/ uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ale nie wszystkie dzieci/ nie wszyscy uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to dzieci czy uczniowie niepełnosprawni bądź posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego”⁹. Zatem niepełnosprawność stanowi jeden z obszarów specjalnych potrzeb. O ile kształcenie w szkołach ogólnodostępnych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi niewynikającymi z niepełnosprawności nie budzi większych

⁸ Por. A. Jardzioch, *Edukacja Włączająca w Polsce*, w: Polska Myśl Pedagogiczna 3 (2017), s. 193-205.

⁹ A. Olechowska, *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Warszawa 2016, s. 30.; Por. A. Firkowska-Mankiewicz, *Edukacja włączająca zadaniem na dziś polskiej szkoły*, Warszawa 2012, s. 16-18.

wątpliwości, o tyle włączanie uczniów z niepełnosprawnością do najbliższej szkoły rejonowej wciąż spotyka się z niepokojem. Stąd, w niniejszej dysertacji edukację włączającą rozpatrywano w kontekście inkluzji ucznia z niepełnosprawnością.

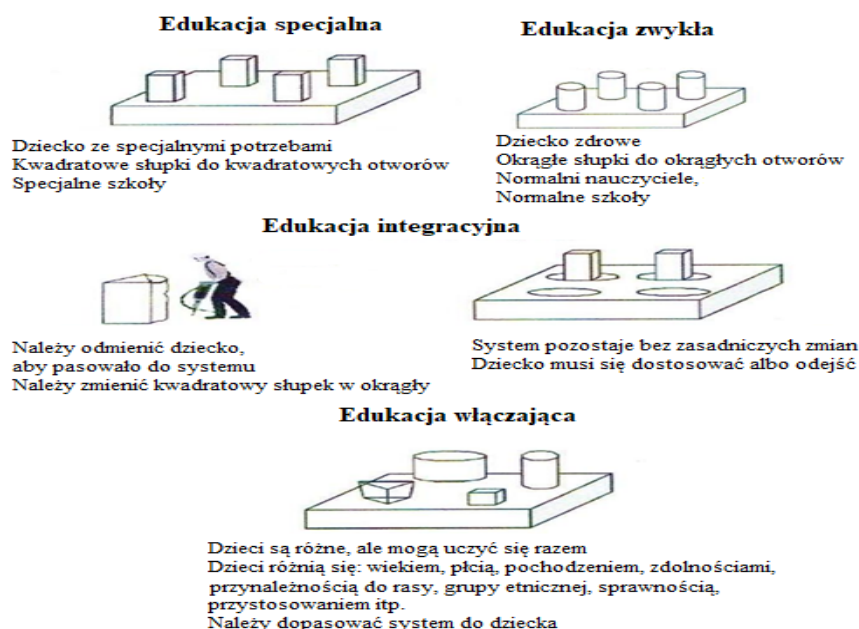
Zgodnie z obowiązującym prawem oświatowym uczniem niepełnosprawnym jest uczeń posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na rodzaj niepełnosprawności, określony w przepisach prawa. Orzeczenie to wydawane jest przez zespół orzekający działający w publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej lub publicznej poradni specjalistycznej. Do grupy uczniów z niepełnosprawnością zalicza się: „niesłyszących, słabosłyszących, niewidomych, słabowidzących, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, i z niepełnosprawnościami sprzężonymi”¹⁰. Ponadto kształceniem specjalnym obejmuje się uczniów niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym.

Podjmując zagadnienie edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z różnego rodzaju niepełnosprawności, konieczne było zauważenie trzech możliwych form ich edukacji. W systemie polskiego szkolnictwa funkcjonują trzy możliwości: segregacja, integracja, włączanie. Każdy z tych systemów rządzi się swoimi przekonaniem i ma swoje źródło w sposobie postrzegania ucznia. Można przedstawić to na przykładzie niepełnosprawności, ukazując różnice między: edukacją specjalną, zwykłą, integracyjną i włączającą. Pierwszym systemem rządzi przekonanie, że dziecko z niepełnosprawnością powinno być kształcone w ramach edukacji specjalnej. Przystosowany do jego potrzeb program i nauczyciele posiadający wykształcenie kierunkowe są w stanie zapewnić najlepsze warunki dla rozwoju ucznia. Jednak w szerszej perspektywie można zauważyć ograniczenia. Funkcjonowanie pośród uczniów z niepełnosprawnością znacznie utrudnia możliwość nawiązywania kontaktów społecznych. System ten stanowi segregacyjną formę kształcenia. Podobna

¹⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, (Dz. U. z 2017 r., poz. 1578), §1.

sytuacja ma miejsce w edukacji ogólnodostępnej. Dziecko zdrowe podejmuje naukę w możliwie najlepszych warunkach dla jego rozwoju. Jednakże ze społecznego punktu widzenia zostaje pozbawione możliwości kontaktów społecznych z dzieckiem niepełnosprawnym. Edukacja integracyjna¹¹ stanowi pierwszy krok ku edukacji włączającej. Daje możliwość społecznych kontaktów, lecz praktyka kształcenia integracyjnego pokazuje również niedoskonałość tego systemu. Współczesny system kształcenia zmierza ku inkluzji, która ma stanowić szansę dla wszystkich uczniów. Porównanie cech edukacji włączającej, integracyjnej, specjalnej i ogólnodostępnej można przedstawić w sposób następujący:

Rysunek 1.1 Porównanie edukacji specjalnej, zwykłej, integracyjnej i włączającej



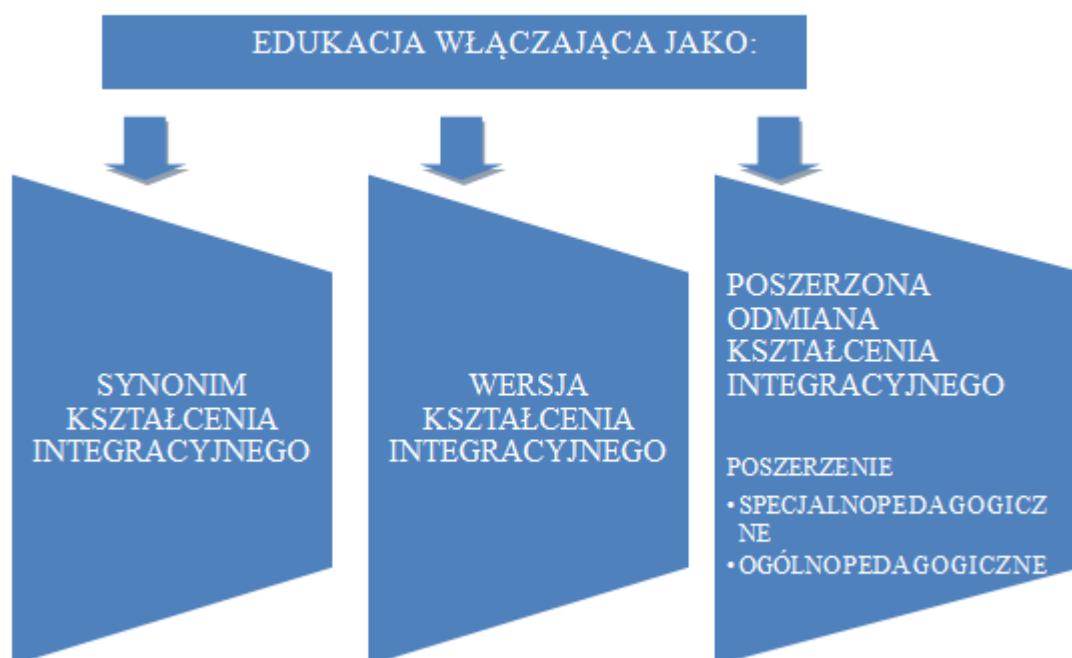
Edukacja włączająca stanowi alternatywną dla segregacji i integracji formę kształcenia uczniów z niepełnosprawnością. Elastyczny system dopasowuje się do dziecka, a nie odwrotnie. Nurt inkluzyjny opiera się na przekonaniu, że w szkole

¹¹ Por. D. Apanel, *Teoria i praktyka kształcenia integracyjnego osób z niepełnosprawnością w Polsce w latach 1989-2014*, Kraków 2016, s. 113-124.; A. Zellma, *Katecheza w klasach integracyjnych*, w: *Katecheza osób szczególnej troski. Stan aktualny propozycje na przyszłość*, red. A. Kiciński, Kraków 2008, s.125- 143.

ogólnodostępnej kształcenie wszystkich dzieci jest możliwe¹². Tak rozumiane pojęcie edukacji włączającej można zauważyć w systemie kształcenia uczniów w Polsce.

Jako punkt wyjścia dla podejmowanej w dysertacji problematyki przyjęto podział w zakresie edukacji włączającej, którego dokonał G. Szumski¹³. Za A. Sander, rozpatrywał on następujące rozumienia terminu: edukacja włączająca jako synonim integracji, edukacja włączająca jako udoskonalona integracja, edukacja włączająca jako udoskonalona i poszerzona integracja.

Rysunek 1.2 Klasyfikacja sposobu rozumienia terminu edukacja włączająca¹⁴



Termin edukacja włączająca został użyty po raz pierwszy w 1991 roku przez G. Portera i D. Richler w ich pracy *Changing Canadian School: Perspectives on*

¹² Por. E. Bednarz, *Edukacja włączająca szansą dla rozwoju uczniów sprawnych i z niepełnosprawnością*, w: *Studia z teorii wychowania*, 4(13) 2015, s. 81- 96.

¹³ G. Szumski, *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Warszawa 2010.

¹⁴ Opracowanie własne na podstawie G. Szumski, *Wokół edukacji...*, s. 12-49.

*Disability and Inclusion*¹⁵. Jednakże termin ten był traktowany zamiennie z edukacją integracyjną. Praktyka synonimicznego traktowania edukacji włączającej i integracyjnej zyskała na sile wraz z ukazaniem się i tłumaczeniem na języki Deklaracji z Salamanki¹⁶, w której pojęcie edukacji włączającej używane było dla określenia wszelkich form kształcenia niesegregacyjnego. Dokument ten jest powszechnie uznawany za przełomowy dla upowszechniania idei edukacji włączającej. Jednakże brak staranności w rozróżnieniu terminów integracji i włączania przyczynił się do powszechnego stosowania ich zamiennie.

Wielu autorów¹⁷ kształcenie integracyjne odróżniało od edukacji włączającej. Rozróżnienie to obejmowało dwa warianty: edukację włączającą rozumianą jako wersja kształcenia integracyjnego oraz edukację włączającą jako poszerzoną odmianę kształcenia integracyjnego.

Rozumienie edukacji włączającej jako wersji kształcenia integracyjnego było dość powszechne w polskiej literaturze naukowej. W tej grupie można było zauważyć dwa stanowiska. Pierwsze miało charakter analizy formalnej i drugie przedstawiało procesy społeczno-historyczne w zakresie kształcenia uczniów z niepełnosprawnością.

Autorzy odwołujący się do analizy formalnej nawiązywali do etymologii słowa. Pojęcie „inkluzja” (od łac. *includere*: *in* – „w, do”, *cludere* – „zamknąć”) tłumaczyli jako: włączenie, dołączenie, zawieranie¹⁸. Jednakże w odniesieniu do nauczania szkolnego odpowiednikiem tego słowa była „edukacja włączająca”. Propagatorkami takiego sposobu postrzegania edukacji włączającej były A. Maciarz i M. Chodkowska. Ich zdaniem, inkluzja polegała na przystosowaniu mniejszości, którą stanowili uczniowie z niepełnosprawnością, do większości pełnosprawnych uczniów.

¹⁵ G. Portera i D. Richler, *Changing Canadian School: Perspectives on Disability and Inclusion*, Noth York 1991.

¹⁶ Deklaracja z Salamanki. Wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb, UNESCO: II, 1994., w: https://rownosc.info/media/uploads/deklaracja_z_salamanki.pdf [dostęp: 23.02.2018]

¹⁷ Por. G. Porter, A. Hinz, F. Barth, P. Farrell; Por. V. Lechta, *Pedagogika inkluzyjna*, w: *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, t. 4, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2010, s. 324-326.

¹⁸ Por. T. Zacharuk, *Włączająca edukacja...*, s. 167- 168.

Charakterystyczne było ujednolicenie programu nauczania. Większość, która stanowiła grupę dominującą determinowała asymilacyjny charakter kształcenia uczniów z niepełnosprawnością. W tym rozumieniu wspólna edukacja „zakłada dostosowanie się [...] nowych elementów do grupowych wzorów i norm”¹⁹. Jednakże takie dostosowanie nie zawsze jest możliwe.

Przedstawiciele drugiej grupy rozumienie edukacji włączającej odnieśli do „trzech wymiarów rzeczywistości: cech szkoły włączającej i włączającego systemu kształcenia, jego domniemanych następstw oraz wartości społecznych uprawomocniających to kształcenie”²⁰. Pierwszy wymiar dotyczący cech szkoły włączającej i włączającego systemu kształcenia posłużył do celów definicyjnych.

Po raz pierwszy zdefiniowania edukacji włączającej poprzez tabelaryczne zestawienie jej cech z cechami kształcenia integracyjnego, dokonał G. Porter w 1997 roku. Koncepcje G. Portera przejęli i kontynuowali między innymi: A. Sander, G. Szumski, G. Thomas, A. Hinz.

Ukazanie zależności pomiędzy pojęciami: edukacja włączająca i kształcenie integracyjne, nabrało szczególnego znaczenia w rozumieniu edukacji włączającej jako wersji kształcenia integracyjnego. Powiązanie z sobą tych pojęć wydawało się słuszne ze względu na genezę i istotę kształcenia uczniów z niepełnosprawnością. „Edukacja włączająca jest radykalną próbą upodobnienia i uwspólnienia procesu kształcenia uczniów niepełnosprawnych i uczniów sprawnych. Cele te pragnie się jednak osiągnąć nie poprzez asymilację uczniów niepełnosprawnych do zastanych warunków szkoły powszechnej, lecz poprzez zmianę zasad funkcjonowania tejże szkoły”²¹.

Istotną różnicą między podejściem integracyjnym a włączającym jest miejsce kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W edukacji włączającej

¹⁹ M. Chodkowska, *Wielowymiarowość procesu integracji w edukacji i życiu społecznym*, w: *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. M. Chodkowska, Lublin 2002, s. 24.

²⁰ G. Szumski, *Wokół edukacji włączającej...*, s. 19.

²¹ Tamże.

uczeń ma możliwość uczenia się w szkole rejonowej, w zwykłej klasie. Natomiast kształcenie w ramach integracji zakłada edukację uczniów z niepełnosprawnością w wybranych szkołach integracyjnych lub wybranych klasach szkół ogólnodostępnych. Nabór do klasy integracyjnej nie zakłada naboru zgodnego z rejonem ucznia, a przyjmowanie uczniów z niepełnosprawnością jest celowe. Zasada rejonowości, możliwości kształcenia ucznia z niepełnosprawnością w najbliższej miejsca zamieszkania ucznia szkole ogólnodostępnej stanowi cechę konstytutywną edukacji włączającej. Ponadto zaznacza się, że edukacja włączająca dotyczy kształcenia w ogólnodostępnej klasie szkolnej. W edukacji włączającej dopuszcza się organizację zajęć w ramach indywidualnych lekcji, jednakże nie można ograniczać się do tej formy kształcenia ucznia z niepełnosprawnością. Włączanie dotyczy nie tylko formalnego zapisu ucznia do klasy, ale jego realne uczestnictwo w zajęciach z rówieśnikami.

G. Szumski wskazał również, że „koncepcja szkoły włączającej wyznacza także nowe spojrzenie na pomoc specjalną. W szczególności podkreślił, że pomoc ta powinna stanowić integralny element warunków organizacyjnych kształcenia, nie zaś addytywny system służb funkcjonujących na terenie szkoły, obok głównego nurtu jej działalności”²².

W kształceniu integracyjnym odpowiedzialność za proces kształcenia ucznia z niepełnosprawnością spoczywa na nauczycielu wspomagającym, który jest zatrudniany dodatkowo w celu współorganizowania procesu kształcenia ucznia z orzeczeniem. W odniesieniu do kwalifikacji dodatkowo zatrudnionych nauczycieli, przepisy wymagają od nich przygotowania w zakresie pedagogiki specjalnej²³. Praca pedagoga specjalnego w tym przypadku ogranicza się do pracy z uczniem

²² G. Szumski, *Teoretyczne implikacje koncepcji edukacji włączającej*, w: *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, red. Z. Gajdzica, Sosnowiec 2011, s. 17-18.

²³ Por. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym*, (Dz. U. z 2017 r. poz. 1578), § 7.; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli*, (Dz. U. z 2017 r. poz. 1575), § 3-5.

ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Natomiast w edukacji włączającej odpowiedzialność za proces kształcenia wszystkich uczniów spoczywa na nauczycielu klasowym. Nie wyklucza to jednak możliwości zatrudnienia dodatkowo osób stanowiących wsparcie dla nauczycieli klasowych. Aktualnie obowiązujące przepisy prawa pozwalają na zatrudnienie: nauczycieli posiadających kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej lub asystenta nauczyciela/ osoby z niepełnosprawnością lub pomocy nauczyciela²⁴. Osoby te nie są wyznaczone dla konkretnej klasy i uczniów.

Istotną cechą w podejściu włączającym jest wspólny, a zarazem zindywidualizowany program nauczania. Wprowadzenie wspólnej podstawy programowej dla wszystkich uczniów, w której określone są ogólne cele i treści pozwala na indywidualne dostosowanie programu do potrzeb edukacyjnych uczniów. Tworzone w ramach kształcenia integracyjnego programy przyczyniły się do kontynuowania segregacji, „ponieważ uczniowie niepełnosprawni nierzadko siedzą w odrębnych ławkach i koncentrują się na innych zagadnieniach niż ich pełnosprawni koledzy”²⁵.

Przedstawione powyżej różnice między kształceniem integracyjnym a edukacją włączającą można przedstawić w sposób następujący:

Tabela 1.1 Porównanie cech edukacji włączającej i kształcenia integracyjnego²⁶

Kształcenie integracyjne	Edukacja włączająca
Wybrane szkoły (integracyjne)	Każda szkoła rejonowa
Klasy integracyjne	Zwykłe klasy szkole
Indywidualne programy nauczania	Wspólny, zindywidualizowany program
Odpowiedzialność pedagogów specjalnych za kształcenie uczniów niepełnosprawnych	Odpowiedzialność nauczyciela klasowego za kształcenie wszystkich uczniów

²⁴ Por. tamże.

²⁵ J. Pańczyk, *Przesłanki i uwarunkowania niesegregacyjnego kształcenia osób niepełnosprawnych*, w: *Roczniki Pedagogiki Specjalnej*, t. 10, Warszawa 1999, s. 80.

²⁶ Tamże.

Stała pomoc specjalistyczna dla uczniów niepełnosprawnych	Elastyczna pomoc specjalna dla nauczycieli i uczniów
---	--

Rozumienie edukacji włączającej jako poszerzonej odmiany kształcenia integracyjnego, w swych podstawach odwoływało się do przedstawionej powyżej koncepcji edukacji włączającej rozumianej jako wersja kształcenia integracyjnego. Jednakże poszerzenie miało na celu „radikalne uwspólnienie procesu kształcenia poprzez syntezę tradycyjnego kształcenia ogólnego i specjalnego”²⁷. Poszerzenie to może być rozumiane jako specjalnopedagogiczne i ogólnopedagogiczne²⁸. Poszerzenie specjalnopedagogiczne edukacji polega na wspólnym nauczaniu uczniów z niepełnosprawnością z uczniami pełnosprawnymi w szkole ogólnodostępnej bez względu na rodzaj i stopień niepełnosprawności. Zwolennicy tego nurtu podkreślali, że nie da się określić w sposób jednoznaczny granic, dla których uczniów organizować kształcenie specjalne. Stąd konieczne jest, aby system edukacji był drożny i umożliwiał przechodzenie uczniom z jednego typu szkoły do drugiego. Jednakże możliwość edukacji w szkole ogólnodostępnej nie może być ograniczona. Ogólnopedagogiczne poszerzenie dotyczy włączania do szkół ogólnodostępnych grup mniejszościowych powstających na skutek różnic w zakresie: języka, religii, płci, itp.

Zwolennicy edukacji włączającej jako poszerzonej odmiany kształcenia integracyjnego swoje rozważania na temat edukacji włączającej prezentują w zakresie pedagogiki różnorodności. W ramach, której postulują „reformę systemu szkolnego, polegającą na docenianiu i wspieraniu różnorodności wszystkich uczniów i dostosowaniu szkół do uczniów zróżnicowanych- niekoniecznie o specjalnych- potrzebach”²⁹.

Edukacja włączająca stanowi przedmiot badań w wymiarze wielopłaszczyznowym. Podejmowane dotychczas próby uporządkowania analiz w zakresie edukacji włączającej najczęściej przedstawiano jako koncepcję praktyczną

²⁷ G. Szumski, *Wokół edukacji włączającej...*, s. 24.

²⁸ Por. tamże, s. 24- 27.

²⁹ Por. tamże, s. 27.

i teorię naukową. Obie koncepcje są ściśle związane z teorią i praktyką kształcenia uczniów z niepełnosprawnością.

M. John i P. Baylis są zdania, że włączanie jest czymś więcej niż integracją. Odrzucili oni tradycyjne podejście do niepełnosprawności. Uznali niepełnosprawność za część doświadczenia ludzkiego. Ponadto są przekonani, że wprowadzenie edukacji włączającej gwarantuje równouprawnienie i jest przejawem przestrzegania praw człowieka.

Szkoły, aby mogły być określone jako włączające, muszą odejść od praktyki i myślenia opartego na medycznym schemacie niepełnosprawności. Konieczne jest przyjęcie społecznego schematu postrzegania niepełnosprawności, w którym człowieka widzi się w wymiarze holistycznym. Propagowane dotychczas kształcenie integracyjne polegało na umieszczaniu ucznia z niepełnosprawnością w szkole integracyjnej i zapewnianiu mu specjalnej pomocy, rozdzielającej proces kształcenia tych uczniów od kształcenia uczniów pełnosprawnych. Tak realizowana integracja nie sprzyjała budowaniu wzajemnych relacji. Edukacja włączająca skupia się bardziej na dziecku i jego indywidualnych możliwościach w celu realizacji wspólnej podstawy programowej. Podejście to zakłada zapewnienie każdemu dziecku takich warunków nauczania, które odpowiadałyby jego indywidualnym potrzebom.

W edukacji włączającej różnorodność uczniów jest traktowana jako doświadczenie wzbogacające społeczeństwo. „Nowoczesne społeczeństwo, w tym społeczność szkolna może bardzo wiele czerpać wzajemnie z bycia razem pomimo różnic dotyczących np. sprawności fizycznej, intelektualnej czy sensorycznej. Każdy człowiek posiada swoiste zdolności, umiejętności, czy talenty, niezależnie od pełnej, czy ograniczonej sprawności”³⁰.

Włączanie jest koncepcją szkoły, w której następuje złączenie kształcenia specjalnego i zwykłego. Złączenie to prowadzi do powstania nowej jakości edukacji w szkole rejonowej. Fundamentem edukacji włączającej jest przestrzeganie zasady rejonowości nauczania, które determinuje naturalny rozkład uczniów

³⁰ E. Bednarz, *Edukacja włączająca szansą...*, s. 93.

z niepełnosprawnością w poszczególnych szkołach i klasach. Celem jest zapewnienie im możliwości rozwoju w ich miejscu zamieszkania, naturalnym środowisku. Edukacja włączająca w porównaniu do dotychczasowej praktyki kształcenia uczniów z niepełnosprawnością jest koncepcją nowatorską, która nie może ograniczać się tylko do zmiany formalnych struktur organizacyjnych szkolnictwa. Można zatem stwierdzić, że edukacja włączająca stanowi proces, w którym „warunkiem efektywności [...] jest zapewnienie pełnego poczucia przynależności do społeczności szkolnej oraz takiego wsparcia psychospołecznego, metodycznego, organizacyjnego, technicznego, które pozwoli na zaspokojenie ich [uczniów z niepełnosprawnością – przyp. aut.] specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych wynikających z ich indywidualnego rozwoju”³¹.

Edukacja włączająca domaga się zmiany mentalności pracujących w przedszkolach i szkołach nauczycieli. Jednym z bardzo ważnych elementów na drodze realizacji edukacji włączającej jest ich właściwe przygotowanie do pracy z uczniem z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej. Z. Gajdzica zauważył, że należy w szczególny sposób uwzględnić ich rolę, ponieważ „to ich zaangażowanie i przekonanie przesądza o końcowym sukcesie, a wykazywany opór wydatnie utrudnia, czasem wręcz uniemożliwia efektywne wdrażanie reformy”³². Ich postawa jest głównym elementem warunkującym skuteczność edukacji włączającej. „W dzisiejszych czasach nie można uczniów traktować jako jednolitą masę o niezróżnicowanych potrzebach. Każdy uczeń to swoiste indywiduum [...]. Podstawą do stworzenia nowej szkoły na miarę XXI wieku i indywidualnych potrzeb wychowanków jest otwartość, empatia i akceptacja ze strony pedagoga”³³. Przeprowadzone dotychczas, w tym zakresie, badania wskazały na brak odpowiednich

³¹ J. Głodkowska, *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić*, w: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe. cz. I*, Warszawa 2010, s. 74.

³² Z. Gajdzica, *Opinie nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat edukacji włączającej uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w kontekście toczącej się reformy kształcenia specjalnego*, w: *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, Sosnowiec 2011, s. 56-57.

³³ A. Czyż, *Idea edukacji włączającej w opinii pedagogów*, w: *Segregacja, integracja, inkluzja*, red. B. Grochmal- Bach, A. Czyż, A. Skoczek, Kraków 2013, s. 37.

kompetencji oraz znajomości podstaw teoretycznych dla realizacji edukacji włączającej u nauczycieli³⁴. Na brak odpowiedniego przygotowania i gotowości podjęcia pracy w edukacji włączającej wskazała również I. Chrzanowska, która za K. Błęszyńską stwierdziła, że 85% badanych nauczycieli w Polsce, a 80% na świecie deklaruje, że gdyby mogli samodzielnie podjąć decyzję, nie przyjęliby do swojej klasy ucznia z niepełnosprawnością³⁵. Wynika z tego, że konieczne jest, aby nauczyciele uzyskali odpowiednie kompetencje i umiejętności do pracy z uczniem w edukacji włączającej. Wskazuje się na potrzebę kształcenia przyszłych nauczycieli w kierunku pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Obecnych nauczycieli należałoby kształcić w ramach doskonalenia zawodowego. Biorąc pod uwagę, że nauczyciel „bierze pod opiekę drugiego człowieka, a zarazem jego przyszłość, gdyż przygotowuje go do pełnego i odpowiedzialnego uczestnictwa w społeczeństwie”³⁶, warto zastanowić się, w jaki sposób kształcić nauczycieli do pracy w edukacji włączającej.

Problematyka kształcenia nauczycieli w omawianym zakresie została podjęta w realizowanym przez Europejską Agencję Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami projekcie: *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej*. Celem projektu było określenie podstawowych umiejętności, zakresu wiedzy, postaw i wartości, jakimi powinien odznaczać się każdy nauczyciel rozpoczynający pracę w edukacji włączającej. Projekt zaowocował opracowaniem dokumentu *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej. Profil nauczyciela edukacji włączającej*³⁷. Uznano, że kluczowe znaczenie dla pracy nauczyciela w edukacji włączającej mają cztery podstawowe wartości, które są ściśle

³⁴ Por. D. Al-Kamisy, *Gotowość nauczycieli edukacji przedszkolnej do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, w: *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, red. G. Dryżałowska, H. Żuraw, Warszawa 2004.

³⁵ Por. I. Chrzanowska, *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością*, Kraków 2010, s. 29.

³⁶ J. Mortiz, *Refleksje na temat kształcenia nauczycieli*, „Nowa Szkoła” 2008/1, s. 33.

³⁷ Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej. Profil nauczyciela edukacji włączającej*, w: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-PL.pdf [dostęp: 23.02.2018].

związane z procesem kształcenia. Na każdą z wartości składają się trzy następujące elementy: postawy, wiedza i umiejętności. Muszą się one wzajemnie uzupełniać. Odpowiednie umiejętności umożliwiają wykorzystanie wiedzy, która determinuje właściwe postawy. W *Profilu nauczyciela edukacji włączającej* zostały wymienione następujące cztery podstawowe wartości związane z kształceniem w edukacji włączającej:

„1. Docenianie różnorodności – różnice pomiędzy uczniami uznaje się za zaletę i czynnik sprzyjający edukacji.

2. Wspieranie wszystkich uczniów – nauczyciele spodziewają się, że każdy uczeń dokona znaczących postępów w nauce.

3. Nastawienie na współpracę – wszyscy nauczyciele uznają zasadniczą rolę pracy zespołowej i współdziałania.

4. Indywidualny rozwój zawodowy – nauczanie opiera się na uczeniu się, nauczyciele biorą na siebie odpowiedzialność uczenia się przez całe życie”³⁸.

Pierwszy obszar dotyczy kompetencji związanych bezpośrednio z koncepcją edukacji włączającej. Fundamentem jest przekonanie, że wszyscy uczniowie są równi i mają równe prawa, a możliwość korzystania z edukacji ogólnodostępnej jest podstawą współuczestnictwa w kształceniu. Konieczne jest, aby nauczyciele znali teoretyczne i praktyczne zagadnienia edukacji włączającej i potrafili dokonać krytycznej refleksji nad własnymi przekonaniem i postawami. Przekonanie, że różnorodność uczniów może być zaletą, ma znaczący wpływ na poczucie wartości ucznia, a co za tym idzie na jego potencjał rozwojowy. Nauczyciele powinni zatem posiadać podstawowy zasób wiedzy na temat źródeł różnic pomiędzy uczniami, a nauczycielskie umiejętności muszą uwzględniać różnorodność w realizacji programu nauczania.

Drugi obszar dotyczy kompetencji w zakresie wspierania każdego ucznia w procesie kształcenia poprzez jego rozwój intelektualny, społeczny, emocjonalny. Szczególnie istotne w tym obszarze są umiejętności, którymi powinien odznaczać się nauczyciel. Należą do nich: posługiwanie się komunikacją werbalną i niewerbalną,

³⁸ Tamże.

stosowanie metod pozytywnego wzmocnienia, a także korzystanie z narzędzi oceny uwzględniające nie tylko poziom wiedzy, ale i umiejętności społecznych oraz rozwój emocjonalny. Wspieranie wszystkich uczniów dotyczy również stosowania skutecznych metod nauczania, dostosowanych do uczniów o zróżnicowanych potrzebach. Niezbędne jest przekonanie, że nauczyciel odpowiada za wspomaganie procesu uczenia się wszystkich uczniów, a każdy z nich ma możliwość rozwoju i uczenia się. Nauczyciel powinien znać teorie uczenia się, metody wspomagające proces uczenia się, metody zarządzania klasą. W zakresie umiejętności konieczne jest, aby potrafił uwzględniać różnice pomiędzy uczniami w proponowanych metodach pracy.

Trzeci obszar dotyczy nastawienia na współpracę, która obejmuje rodziców, rodziny oraz szerokie grono pracowników oświaty. W tym obszarze podkreśla się rozwijanie świadomości nauczycieli w zakresie wartości dodanej, która wypływa ze współpracy. Nauczyciel musi mieć świadomość wpływu relacji interpersonalnych na realizację celów nauczania. Istotne jest kształtowanie postawy otwartości i traktowania własnej pracy jako części większej całości.

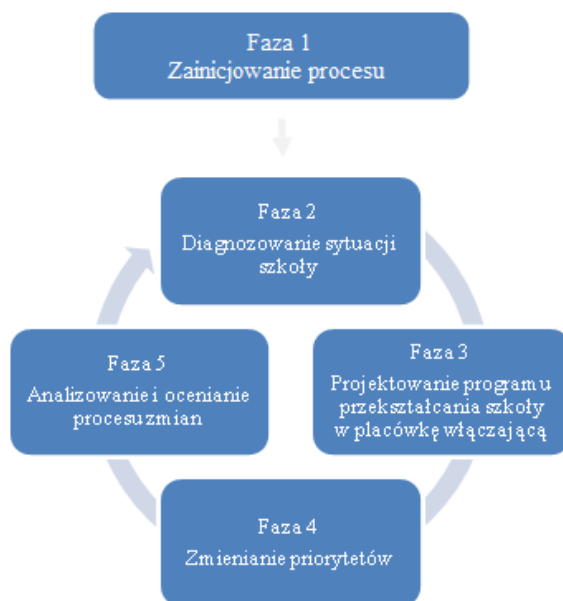
Czwarta wartość dotyczy indywidualnego rozwoju zawodowego – każdy nauczyciel wyciąga wnioski z dotychczasowych doświadczeń, a etap kształcenia podstawowego jest punktem wyjścia do kształcenia ustawicznego i doskonalenia zawodowego. Zatem nauczyciel powinien potrafić dokonać ewaluacji własnej pracy i osiągnięć, czego konsekwencją jest otwartość na nabywanie nowych umiejętności i poszerzanie wiedzy³⁹.

Właściwa realizacja edukacji włączającej domaga się również zmian w zakresie funkcjonowania szkół ogólnodostępnych. Proces przekształcania szkoły w placówkę włączającą wymaga zwiększonego wysiłku ze strony dyrekcji, nauczycieli i rodziców. Dokumentem zawierającym wskazówki metodyczne dotyczące przekształcania szkoły w placówkę włączającą jest opublikowany pod redakcją Tony Both i Mel Ainscow

³⁹ Por. tamże, s. 13-20.

*Index for Inclusion*⁴⁰. Przedstawiony tam proces obejmuje pięć faz: zainicjowanie procesu, diagnozowanie sytuacji szkoły, tworzenie programu przekształcania szkoły w placówkę włączającą, wdrażanie zmian, analizowanie i ocenianie procesu wprowadzanych zmian. Cztery ostatnie fazy mogą być wielokrotnie powtarzane. Proces ten przedstawia zamieszczony poniżej rysunek.

Rysunek 1.3 Przebieg procesu przekształcania szkoły w placówkę włączającą⁴¹



W procesie przekształcania placówki w „szkołę dla wszystkich”⁴² istotne są trzy wymiary jej funkcjonowania: kultura, struktury i praktyki. Przez kulturę włączającą rozumie się wspólnotę, w której respektuje się potrzeby każdego członka, a wspólnotowa więź wyraża się we wzajemnej współpracy i pomocy. Struktury włączające obejmują organizację szkoły zgodnie z ideą edukacji włączającej.

⁴⁰ Por. T. Booth, M. Ainscow, *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*, London 2002.

⁴¹ Tamże, za: G. Szumski, *Wokół edukacji włączającej...*, s. 36.

⁴² Por. T. Zacharuk, *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, w: *Meritum*1(20)2011, s. 2-7.

Włączające praktyki dotyczą metod nauczania i wychowywania dostosowanych do specjalnych potrzeb uczniów⁴³.

Koncepcja edukacji włączającej stanowi konkretną wizję nowego modelu szkoły – szkoły dla wszystkich. Jest ona odpowiedzią na potrzeby i prawo do edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami oraz pojawiające się problemy w kształceniu integracyjnym.

G. Szumski zauważył, że koncentracja edukacji włączającej na praktyce przyczyniła się do redukcji jej do koncepcji praktycznej. Posiada ona jednak również wymiar teorii naukowej. Literatura przedmiotu w tym zakresie dotyczy miejsca edukacji włączającej w pedagogice. Zauważa się, że koncepcje dotyczące niesegregacyjnych form kształcenia nie pozwalają na wpisanie ich w zakres zainteresowań pedagogiki specjalnej. Założenia edukacji włączającej, dotyczące uwspólnienia procesu kształcenia, implikują potrzebę rozwoju nauki o tym procesie, czyli pedagogiki włączającej⁴⁴.

Przedstawione powyżej założenia pozwalają na rozumienie edukacji włączającej jako „procesu wspólnego kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z ich sprawnymi rówieśnikami w szkole ogólnodostępnej. Warunkiem efektywności tego procesu jest zapewnienie pełnego poczucia przynależności do społeczności szkolnej oraz takiego wsparcia psychospołecznego, metodycznego, organizacyjnego, technicznego, które pozwoli na zaspokojenie ich specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych wynikających z ich indywidualnego rozwoju”⁴⁵. Tak pojmowana idea inkluzji jest szansą na rozwój nie tylko dzieci z niepełnosprawnością, ale także wszystkich pozostałych w klasie uczniów i nauczycieli.

⁴³ Por. G. Szumski, *Wokół edukacji włączającej...*, s. 37.

⁴⁴ Por. tamże, s. 39-49.

⁴⁵ J. Głodkowska, *Model kształcenia uczniów...*, s. 74.

2. Podstawa prawna edukacji włączającej

W Polsce podejmowane działania na rzecz edukacji włączającej mają swoją podstawę w regulacjach prawnych na poziomie międzynarodowym, europejskim i krajowym⁴⁶. Można je podzielić na ogólne, dotyczące praw przynależnych każdemu człowiekowi i szczegółowe, w których dokonuje się konkretyzacja działań na rzecz ochrony wskazanych w nich grupach.

Do międzynarodowych aktów prawnych o charakterze ogólnym, które uwzględniają prawa człowieka i prawa dziecka należy przede wszystkim Karta Narodów Zjednoczonych, podpisana 26 czerwca 1945 roku w San Francisco, której stronami są państwa członkowskie Organizacji Narodów Zjednoczonych (ONZ). Istotnym dokumentem, zawierającym katalog praw człowieka jest Powszechna deklaracja praw człowieka z 1948 roku, która weszła później w skład Międzynarodowej karty praw człowieka, ratyfikowanej przez Polskę w 1977 roku.

Podkreślenie specyfiki praw dziecka niepełnosprawnego zawiera się w regulacjach prawnych o charakterze szczegółowym. Zalicza się do nich między innymi Deklarację praw dziecka proklamowaną przez ONZ w 1959 roku. Pośród dziesięciu szczegółowo sprecyzowanych w niej zasad dotyczących praw dziecka znajduje się norma dotycząca dzieci niepełnosprawnych.

Prawa osób niepełnosprawnych zagwarantowane zostały również w podjętej przez Zgromadzenie Ogólne ONZ Deklaracji praw osób niepełnosprawnych z 1975 roku. Podkreślano w niej równość prawa wobec osób niepełnosprawnych.

Istotnym dokumentem dla działalności na rzecz osób niepełnosprawnych była Światowa deklaracja edukacji dla wszystkich, przyjęta w 1990 roku. Jej celem było zwrócenie uwagi na konieczność zapewnienia pełnej realizacji prawa do edukacji z uwzględnieniem specjalnych potrzeb.

⁴⁶ Por. A. Olechowska, *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Warszawa 2016, s.58-66.

Kolejnym ważnym aktem prawnym o charakterze międzynarodowym są Standardowe zasady wyrównywania szans dla osób z niepełnosprawnością z 1993 r. W dokumencie tym, w zasadzie 6 dotyczącej edukacji, czytamy: „Państwa powinny uznać zasadę równych szans edukacyjnych – na poziomie podstawowym, średnim i wyższym dla dzieci, młodzieży i dorosłych z niepełnosprawnościami – organizowanych w warunkach integracji. Powinny one zagwarantować, by edukacja osób niepełnosprawnych stanowiła integralną część systemu oświaty”⁴⁷. Ponadto podkreślono potrzebę integracji w prowadzonej przez państwa polityce oświatowej.

W roku 1994 uchwalono Deklarację z Salamanki oraz związane z nią Wytyczne do działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych. Dokumenty te powszechnie uznawane są za przełomowe dla upowszechniania idei kształcenia integracyjnego i początek na drodze ku realizacji edukacji włączającej. W Deklaracji z Salamanki stwierdza się, że:

„– każde dziecko ma fundamentalne prawo do nauki i należy dać mu szansę osiągnięcia i utrzymania odpowiedniego poziomu kształcenia,

– każde dziecko ma indywidualne cechy charakterystyczne, zainteresowania, zdolności i potrzeby w zakresie nauczania,

– systemy oświaty powinny być tworzone, a programy edukacyjne wdrażane z uwzględnieniem dużego zróżnicowania tych cech charakterystycznych i potrzeb,

– dzieci posiadające szczególne potrzeby edukacyjne muszą mieć dostęp do zwykłych szkół, które powinny przyjąć je w ramach prowadzenia nauczania stawiającego dziecko w centrum zainteresowania i mogącego zaspokoić jego potrzeby,

– zwykłe szkoły o tak otwartej orientacji są najskuteczniejszym środkiem zwalczania dyskryminacji, tworzenia przyjaznych społeczności, budowania otwartego społeczeństwa oraz wprowadzania w życie edukacji dla wszystkich. Co więcej,

⁴⁷ United Nations Department of Public Information, *The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*, New York 1994, s. 23.

zapewniają one odpowiednie wykształcenie większości dzieci oraz poprawiają skuteczność, a także efektywność kosztową całego systemu oświaty”⁴⁸.

W Wytycznych do działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych, zwrócono szczególną uwagę na różnorodność uczniów i ich potrzeb edukacyjnych. Zalecono ich uwzględnianie w tworzeniu programów nauczania, które powinny w sposób elastyczny być dostosowywane do ich specjalnych potrzeb, dając możliwość pełnej integracji.

Kolejnym istotnym dokumentem o zasięgu międzynarodowym dotyczącym kształcenia uczniów z niepełnosprawnością jest uchwalona w 2006 roku Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, ratyfikowana przez Polskę w roku 2012. Konwencja odwołuje się do pełnego korzystania również przez niepełnosprawnych ze wszystkich praw człowieka, w tym prawa do edukacji, które gwarantuje artykuł 24 Konwencji. Na jej mocy zagwarantowano:

„(a) osoby niepełnosprawne nie będą wykluczone z powszechnego systemu edukacji ze względu na niepełnosprawność, a także, że dzieci niepełnosprawne nie będą wykluczone z bezpłatnej i obowiązkowej nauki w szkole podstawowej lub z nauczania na poziomie średnim,

(b) osoby niepełnosprawne będą korzystać z włączającego, bezpłatnego nauczania obowiązkowego wysokiej jakości, na poziomie podstawowym i średnim na zasadzie równości z innymi osobami, w społecznościach, w których żyją,

(c) wprowadzone będą racjonalne usprawnienia, zgodne z indywidualnymi potrzebami,

(d) osoby niepełnosprawne będą uzyskiwać niezbędne wsparcie, w ramach powszechnego systemu edukacji, celem ułatwienia ich skutecznej edukacji,

(e) stosowane będą skuteczne środki zindywidualizowanego wsparcia w środowisku, które maksymalizuje rozwój edukacyjny i społeczny zgodnie z celem pełnego włączenia”⁴⁹.

⁴⁸*Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne do działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych, UNESCO 1994, s. 8.*

Postanowienia te stoją na straży realizacji prawa osób z niepełnosprawnością na zasadzie równych szans, bez ich dyskryminowania.

Do najważniejszych europejskich regulacji prawnych w zakresie niepełnosprawności należy zliczyć dokumenty opracowane przez ośrodki decyzyjne Unii Europejskiej i Rady Europy. Wśród ogólnych regulacji prawnych trzeba wymienić Europejską konwencję o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności (Europejska konwencja praw człowieka), przyjętą przez Radę Europy w 1950 roku, a ratyfikowaną przez Polskę w 1993 roku. Dokument ten określa prawo „równego dostępu do istniejących już w państwie instytucji edukacyjnych”⁵⁰.

Dokumentem zakazującym dyskryminacji między innymi ze względu na niepełnosprawność jest podpisana w 2000 roku Karta praw podstawowych Unii Europejskiej.

Do europejskich szczegółowych aktów prawnych dotyczących edukacji włączającej należy zaliczyć Rezolucję w sprawie integracji dzieci i młodych osób niepełnosprawnych w zwykłych systemach edukacji, przyjętą w 1990 roku przez Radę Wspólnot Europejskich. Jej celem było zwrócenie uwagi na konieczność intensyfikacji działań państw członkowskich nastawionych na włączanie uczniów z niepełnosprawnością do ogólnodostępnego systemu kształcenia. Natomiast kształcenie segregacyjne powinno stanowić wyjątek uzupełniający powszechny system oświaty⁵¹.

Do praktyki kształcenia osób niepełnosprawnych w formach segregacyjnych w sposób negatywny odnosiła się również Karta luksemburska z 1996 roku. Edukacja

⁴⁹ *Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych*, (Dz.U. 2012 poz. 1169), art. 24, w: <https://www.prawo.sejm.gov/isap.nsf/download/xsp/WDU20120001169/O/D20121169.pdf>, [dostęp: 23.02.2018].

⁵⁰ *Europejski Trybunał Praw Człowieka. W poszukiwaniu efektywnej ochrony praw jednostki*, red. B. Gronowska, Toruń 2011, s. 181.

⁵¹ M. Szeroczyńska, *Prawa dziecka niepełnosprawnego w Unii Europejskiej*, w: *Prawa dziecka po przystąpieniu do Unii Europejskiej*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2004, s. 107.

włączająca została w niej określona jako szkoła dla wszystkich, która powinna stanowić odpowiedź na różnorodne potrzeby uczniów.

Z kolei w roku 2001 Rada Unii Europejskiej ustanowiła rok 2003 Europejskim Rokiem Osób Niepełnosprawnych, którego szczególnym celem było dążenie do równości w edukacji. W tym roku wydano cztery rezolucje dotyczących osób niepełnosprawnych. W opublikowanej Rezolucji w sprawie równouprawnienia niepełnosprawnych uczniów i studentów w dostępie do edukacji, w sposób bezpośredni odniesiono się do konieczności pełnej integracji w szkołach powszechnych przystosowanych do specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży niepełnosprawnej⁵².

W 2006 roku w uchwalonej przez Parlament Europejski Rezolucji w sprawie sytuacji osób niepełnosprawnych w rozszerzonej Unii Europejskiej „wezвано Państwa Członkowskie do uchylenia wszystkich obowiązujących w tych krajach systemach prawnych przepisów, które dyskryminują osoby niepełnosprawne”⁵³ oraz „potwierdzono zasadę pełnej integracji dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w powszechnym systemie nauczania i zalecono stosowanie rozmaitych form wsparcia umożliwiających zaspokojenie ich specjalnych potrzeb edukacyjnych”⁵⁴.

Istotnym krokiem na drodze rozpowszechniania edukacji włączającej było przyjęcie w 2008 roku przez Radę Unii Europejskiej Rezolucji w sprawie sytuacji osób niepełnosprawnych w Unii Europejskiej. Przypomniano w niej państwom członkowskim o zalecanych działaniach proinkluzyjnych, również w zakresie dostępu dzieci niepełnosprawnych do edukacji ogólnodostępnej.

Ważnym działaniem dla ochrony praw dziecka niepełnosprawnego było przystąpienie w 2009 roku przez Unię Europejską do Europejskiej Konwencji Narodów Zjednoczonych o prawach osób niepełnosprawnych. Kierunek podjętych działań

⁵² G. Mikołajczyk-Lerman, *Między wykluczeniem a integracją – realizacja praw dziecka niepełnosprawnego i jego rodziny. Analiza socjologiczna*, Łódź 2013, s. 105.

⁵³ Tamże.

⁵⁴ Tamże.

potwierdzony został w komunikacie Komisji Europejskiej z 15 listopada 2010 roku, w którym przedstawiono Europejską strategię w sprawie niepełnosprawności 2010–2020. Jej celem było eliminowanie szeroko pojętych barier. Jeden z określonych w niej obszarów działań dotyczył kształcenia i szkolenia. „Komisja podkreśliła jednocześnie znaczenie zarówno integracji w ogólnodostępnych strukturach oświatowych, jak i zapewnienia odpowiedniego indywidualnego wsparcia dla uczniów niepełnosprawnych”⁵⁵.

Ważnym krokiem w zakresie wspierania i rozwijania działań włączających było utworzenie w 1996 roku Europejskiej Agencji Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami. Agencja jest niezależną organizacją aktualnie tworzoną przez 35 krajów członkowskich. Podejmowane działania zwierają się w realizowanych projektach, rozpowszechnianiu informacji, organizacji konferencji i seminariów, a także w licznych publikacjach. Agencja podejmuje współpracę z organizacjami na szczeblu międzynarodowym, europejskim i krajowym. Jej celem jest podniesienie jakości polityki i praktyki oświatowej wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym niepełnosprawnych⁵⁶. Polska dołączyła do niej w 2006 roku.

We wszystkich przedstawionych powyżej dokumentach kluczowe miejsce zajmowało zagadnienie edukacji jako podstawowego prawa wszystkich ludzi, bez względu na ich płeć, rasę, wiek czy rodzaj niepełnosprawności. Zatem podstawa prawna edukacji włączającej oznacza w istocie prawo do kształcenia każdego człowieka.

Polska, jako strona międzynarodowych aktów prawnych, jest zobowiązana do realizacji postanowień zawartych w przedstawionych powyżej dokumentach. W związku z tym polityka oświatowa państwa zmierza do realizacji edukacji włączającej na wszystkich szczeblach kształcenia.

W Polsce podstawowym źródłem obowiązującego prawa jest Konstytucja RP z dnia 2 kwietnia 1997 roku, która stanowi dokument o charakterze ogólnym. W art. 70

⁵⁵ Tamże, s. 107.

⁵⁶ Por. www.european-agency.org, [dostęp: 23.02.2018].

pkt. 1, 2, 4 zagwarantowano prawo do edukacji w szkołach. Władze publiczne powinny zapewnić obywatelom powszechny i równy dostęp do instytucji kształcenia. Jednakże sposób wykonania obowiązku szkolnego został określony w ustawie. Do dokumentów szczegółowych w państwie o charakterze wykonawczym należą ustawy i rozporządzenia.

Podstawowym aktem prawnym, na którym opiera się funkcjonowanie systemu oświaty jest Uchwała z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty oraz rozporządzenia, które ulegają aktualizacji. Ustawa o systemie oświaty zapewniła wszystkim dzieciom prawo do nauki zgodnie z ich potrzebami i możliwościami. Z dniem 1 września 2017 r. zaczęła obowiązywać Ustawa z dnia 14 grudnia 2016r. – Prawo oświatowe.

Zatem do najważniejszych obowiązujących aktów prawnych w zakresie oświaty należą:

- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2016 r., poz. 1943 ze zm. z 2016 r., poz. 1954, 1985 i 2169, z 2017 r., poz. 60, 949 i. 1292), zwłaszcza Art. 44c, Art. 44d, Art. 44f ust.7, Art. 44h ust. 3–4 i 5, Art.44i ust. 7, Art. 44o ust. 2–3 i 5–6, Art. 44zb;
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2017 r., poz. 60 i 949), zwłaszcza Art. 312–316;
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2017 r., poz. 59 i 949), zwłaszcza Art. 1 pkt 5, Art. 4 pkt 24, 32 i 33, Art. 5, Art. 11 ust. 2-3 i 6, Art. 26, Art. 36 ust. 4–6, Art. 37 ust. 7, Art. 38, 39 ust. 4, Art. 44, Art. 47 ust. 1 pkt 3, 5 i 7, Art. 55 ust. 1–2, Art. 68 ust.1 pkt 7 i 10, Art. 98 ust. 1. pkt 4 i 8, ust. 2 pkt 1 i 2, Art. 102 ust. 1 pkt 3–4 i 9 oraz 12, Art. 109 ust. 1 pkt 5 i ust 5, Art. 110, Art. 127, Art. 131 ust 2 pkt 2–5.

Wyrazem troski Ministerstwa Edukacji Narodowej o jakość edukacji włączającej był szereg wprowadzonych zmian w prawie, których głównym celem było wyjście naprzeciw oczekiwaniom dzieci, rodziców i pracowników oświaty. Z dniem 1 września 2017 roku zaczęły obowiązywać następujące rozporządzenia:

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2017 r. poz. 1578);
- 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. z 2017 r. poz. 1591);
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz. U. z 2017 r. poz. 1616);
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych z dnia 7 września 2017 r. (Dz. U. z 2017 r. poz. 1743);
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2017 r. poz. 1643);
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2017 r. poz. 1652);
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz. U. z 2017 r. poz. 1656)⁵⁷.

⁵⁷ Por. Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego*, Warszawa 2017, s. 6-7.

Kształcenie specjalne może odbywać się we wszystkich rodzajach przedszkoli oraz typach i rodzajach szkół publicznych i niepublicznych. Kształcenie to może być prowadzone w formie nauki w:

- przedszkolach i szkołach, oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych – ogólnodostępnych,
- przedszkolach, oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych, szkołach lub oddziałach – integracyjnych,
- przedszkolach i szkołach lub oddziałach – specjalnych,
- innych formach wychowania przedszkolnego,
- ośrodkach (młodzieżowy ośrodek wychowawczy, młodzieżowy ośrodek socjoterapii, specjalny ośrodek szkolno- wychowawczy, specjalny ośrodek wychowawczy), a także ośrodkach rewalidacyjno-wychowawczych umożliwiających dzieciom i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim, a także dzieciom i młodzieży z niepełnosprawnościami sprzężonymi, wśród których jedną z niepełnosprawności jest niepełnosprawność intelektualna, realizację odpowiednio obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego i obowiązku nauki w formie odpowiednio zajęć rewalidacyjno-wychowawczych lub kształcenia specjalnego⁵⁸.

Kształcenie uczniów niepełnosprawnych może być prowadzone w szkole podstawowej do końca roku szkolnego, w którym uczeń ukończy 20. rok życia. Natomiast w szkole ponadpodstawowej do 24. roku życia.

Zgodnie z Konstytucją Rzeczypospolitej Polskiej prawo do decydowania o swoim dziecku posiadają jego rodzice (opiekunowie prawni). W związku z tym prawo oświatowe decyzję o wyborze formy i miejsca kształcenia pozostawia prawnym opiekunom dziecka.

⁵⁸ Por. *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe*, Dz. U. z 2017 r., poz. 59 i 949, art. 127 ust. 1; por. także. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia...*, § 1-4.

Za realizację zaleceń wynikających z orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego i organizację kształcenia specjalnego odpowiada dyrektor przedszkola, szkoły lub ośrodka. Do jego głównych zadań należy planowanie w arkuszu organizacji pracy godzin przeznaczonych na realizację zajęć rewalidacyjnych, zajęć z zakresu pomocy psychologiczno- pedagogicznej, w tym organizacja zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia, zawodu w zakresie doradztwa zawodowego oraz innych zajęć wspomagających proces kształcenia ucznia z niepełnosprawnością. Dyrektor wyznacza też zespół i koordynatora zespołu, którzy są odpowiedzialni za opracowanie arkusza wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia (WOPFU) i indywidualny program edukacyjno- terapeutyczny (IPET). Ponadto dyrektor zatrudnia dodatkowo nauczycieli posiadających kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej lub asystenta, lub pomoc nauczyciela w celu współorganizowania kształcenia. Pełni on nadzór nad dostosowywaniem wymagań edukacyjnych, metod i organizacji nauki do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia.

Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego zobowiązuje do opracowania i aktualizowania następujących dokumentów:

1. Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia (WOPFU).
2. Indywidualny program edukacyjno- terapeutyczny (IPET).

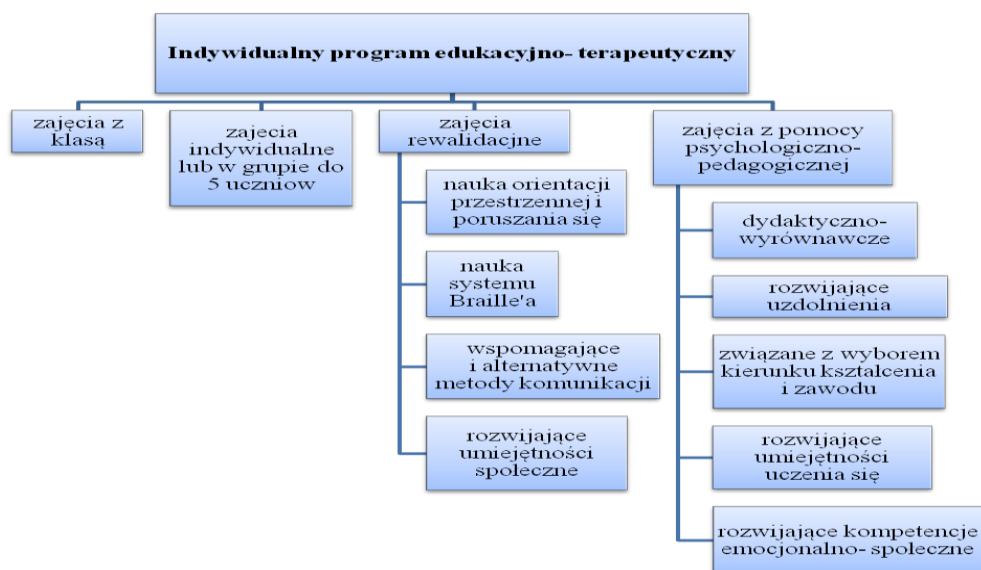
Zgodnie z obowiązującymi rozporządzeniami wyznaczony przez dyrektora zespół nauczycieli ma obowiązek co najmniej dwa razy w roku szkolnym dokonać okresowej wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia (WOPFU), w której uwzględnia się ocenę efektywności programu (IPET) i na jej podstawie dokonuje się modyfikacji. W spotkaniach zespołu, a także w opracowaniu wielospecjalistycznej oceny i programu ma prawo uczestniczyć rodzic ucznia lub uczeń pełnoletni. W związku z tym dyrektor szkoły jest zobowiązany do informowania ich o terminie każdego spotkania zespołu i możliwości uczestniczenia w tym spotkaniu. Ponadto rodzic lub pełnoletni uczeń otrzymuje kopię opracowanych dokumentów. W wielospecjalistycznej ocenie określa się indywidualne potrzeby edukacyjne i rozwojowe, mocne strony, predyspozycje, zainteresowania i uzdolnienia ucznia. W zależności od potrzeb uwzględnia się zakres i charakter wsparcia ze strony

nauczyciela, specjalisty, asystenta lub pomocy nauczyciela. Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny wyznacza zakres i sposób dostosowywania programu i wymagań edukacyjnych do określonych w wielospecjalistycznej ocenie indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia. Określa się metody i formy pracy, zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem, a także wymiar godzin, podczas których będą realizowane poszczególne formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej: zajęcia rewalidacyjne, resocjalizacyjne, socjoterapeutyczne lub inne zajęcia odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby i możliwości ucznia. W zależności od wskazań zawartych w orzeczeniu lub wielospecjalistycznej ocenie określa się zakres zajęć realizowanych indywidualnie z uczniem lub w grupie do 5 uczniów. Program opracowuje się po dokonaniu wielospecjalistycznej oceny na okres, na który zostało wydane orzeczenie, jednak nie dłuższy niż etap edukacyjny w terminie do 30 września lub 30 dni od złożenia w placówce kształcenia orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego⁵⁹.

Wprowadzone rozwiązania miały na celu rzeczywiste włączanie uczniów niepełnosprawnych do szkół przy równoczesnej indywidualizacji ich kształcenia. Zawarte w indywidualnym programie edukacyjno- terapeutycznym wskazania stanowią podstawę do udzielenia uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej w postaci zajęć dostosowanych do jego potrzeb. Mogą to być zajęcia: dydaktyczno-wyrównawcze, rozwijające uzdolnienia, związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu, rozwijające umiejętności uczenia się, rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne. W zakresie rewalidacji można z uczniem prowadzić zajęcia z: orientacji przestrzennej i poruszania się, nauki systemu Braille’a, wspomagających i alternatywnych metod komunikacji, rozwijania umiejętności społecznych. U uwagi na specyfikę funkcjonowania ucznia dopuszcza się indywidualne nauczanie lub w grupie do 5 uczniów przy zachowaniu możliwości włączania w określonym wymiarze. Zakres form zajęć dostosowanych do orzeczenia ucznia możemy przedstawić za pomocą następującej ilustracji.

⁵⁹ Por. tamże. § 6-8.

Rysunek 1.4 Zajęcia uwzględniane w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym ucznia z niepełnosprawnością⁶⁰



W celu lepszego wspierania potencjału rozwojowego ucznia został poszerzony zakres diagnozy prowadzonej w przedszkolu lub szkole. Należy w niej uwzględnić kontekst biopsychospołeczny. Obok indywidualnych potrzeb rozwojowych, edukacyjnych i indywidualnych możliwości psychofizycznych zauważono konieczność rozpoznawania czynników środowiskowych. Uczeń funkcjonuje na co dzień w różnych środowiskach, które mają znaczący wpływ na jego rozwój. W zakresie diagnozy podkreślono rolę nauczycieli, wychowawców, którzy w środowisku przedszkolnym, szkolnym najszybciej mogą zaobserwować pierwsze oznaki trudności ucznia będące podstawą do objęcia go pomocą psychologiczno-pedagogiczną. Stąd konieczna jest obserwacja pedagogiczna.

Obowiązujące Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. w sprawie udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach w paragrafie 1 zaznaczyło,

⁶⁰ Opracowanie własne na podstawie: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017r. w sprawie udzielania i organizacji pomocy psychologiczno- pedagogicznej*, (Dz. U. z 2017 r., poz. 1643).

że w celu zwiększenia efektywności pomocy udzielanej uczniom, udziela się pomocy psychologiczno-pedagogicznej rodzicom ucznia i nauczycielom polegającej na wsparciu w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych⁶¹. Pomoc udzielana jest w formie porad, konsultacji, warsztatów i szkoleń. Do grupy uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną zalicza się wszystkich uczniów, którzy tej pomocy potrzebują. Nie tylko tych, którzy posiadają orzeczenie lub opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Przedstawione powyżej regulacje prawne na poziomie międzynarodowym i krajowym wychodzą naprzeciw potrzebom dzieci i oczekiwaniom rodziców oraz pracowników oświaty. Ich celem jest podniesienie jakości kształcenia uczniów z niepełnosprawnością na drodze włączania.

3. Stan edukacji włączającej

W Polsce edukacja włączająca ma swój początek w kształceniu integracyjnym. Jego dynamiczny rozwój trwał od roku 1989, w którym utworzono pierwszą placówkę kształcenia integracyjnego, aż do roku 2006, w którym Polska wstąpiła do Europejskiej Agencji ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej. Zaowocowało to dalszymi działaniami na rzecz inkluzji. Jednakże szczególny wzrost zainteresowania kształceniem w edukacji włączającej można było zauważyć od roku 2012, w którym Polska ratyfikowała konwencję ONZ o prawach osób niepełnosprawnych. Ponadto, kształcenie uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych w roku szkolnym 2012/2013 należało do jednego z głównych kierunków polityki oświatowej państwa. Przedstawione w niniejszym paragrafie dane dotyczą stanu ilościowego uczniów z niepełnosprawnością po roku 2012⁶².

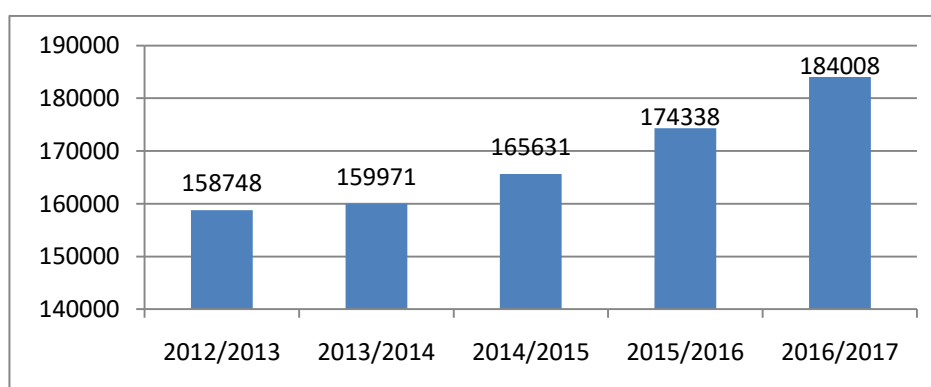
⁶¹ Por. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. w sprawie udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, (Dz. U. z 2017 r., poz. 1643), § 1.

⁶² Por. I. Chrzanowska, *Stan i rozmiary udziału dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością w edukacji włączającej w Polsce*, w: *Forum pedagogiczne*, 1(2016), 37- 56.

Na przestrzeni lat 2012- 2017 można było zauważyć sukcesywny wzrost liczby uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. W roku szkolnym 2012/2013 było ich 158 748. Dwa lata później ich liczba wzrosła o 6 883 osób. Natomiast najbardziej aktualne dane wskazały na liczbę 184 008 uczniów z niepełnosprawnością. Na przestrzeni 5 lat nastąpił wzrost liczby uczniów z orzeczeniem o 15,91 %.

Znaczne różnice w liczbie uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego dostrzeżono w poszczególnych typach szkół. W roku szkolnym 2016/2017 w przedszkolach uczyło się 27 911 uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, w szkołach podstawowych 73 548 uczniów, w gimnazjum było to 72 185. Naukę w szkołach ponadgimnazjalnych kontynuowało tylko 34 579 uczniów z niepełnosprawnością, w tym najliczniej w zasadniczych szkołach zawodowych i w szkołach specjalnych przysposabiających do pracy. Uczniowie z orzeczeniem kontynuujący naukę w technikach i liceach ogólnokształcących stanowili mniejszość. Na podstawie tych danych można było stwierdzić, że diagnoza w zakresie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego w znacznym stopniu dotyczyła uczniów szkół podstawowych, którzy w 98 % kontynuowali naukę w gimnazjum. Jednakże w tej grupie uczniów tylko 47,9 % podjęło dalsze kształcenie. Liczbę uczniów z niepełnosprawnością w latach 2012/2013– 2016/2017 przedstawia wykres.

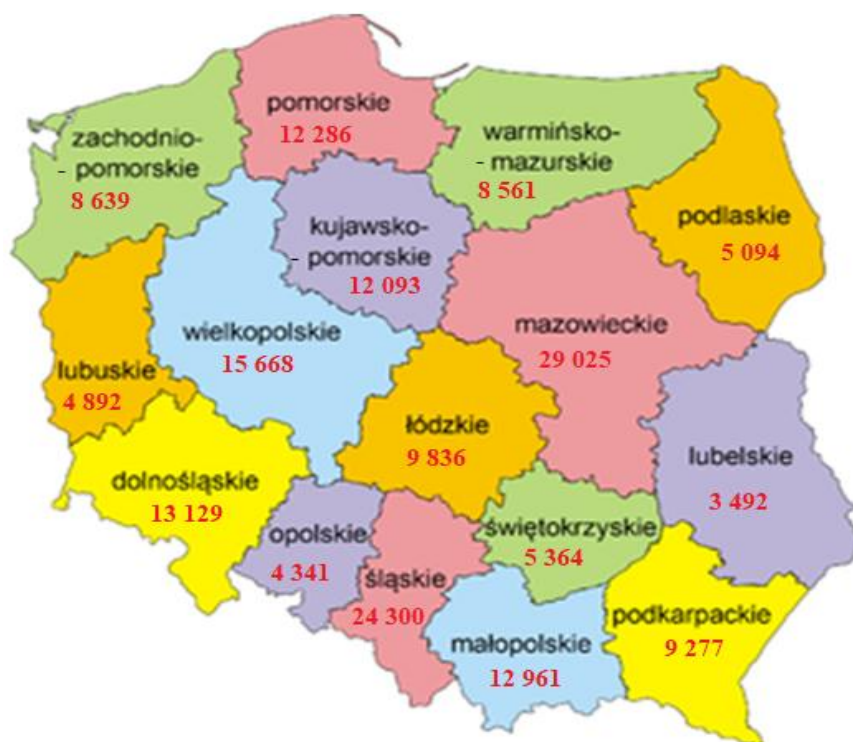
Wykres 1.1 Uczniowie z niepełnosprawnością w latach 2012/2013– 2016/2017⁶³



⁶³ Opracowanie własne na podstawie danych otrzymanych z Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Znaczne różnice w liczbie uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego można było również zauważyć w poszczególnych województwach Polski. Największą liczbę uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego w roku szkolnym 2016/2017 odnotowano w województwie mazowieckim. Było to 29 025 uczniów. Następnie w województwie śląskim – 24 300 i wielkopolskim – 15 668 uczniów z niepełnosprawnościami. Natomiast w województwie opolskim odnotowano 4 341 uczniów z orzeczeniem, co dało najniższy wynik w Polsce. Liczba uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego była znacznie wyższa w miastach niż na wsi. Ma to związek z lokalizacją poradni psychologiczno-pedagogicznych i innych instytucji wspierających osoby z niepełnosprawnością. Stan ilościowy uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego w roku szkolnym 2016/2017 w województwach przedstawia poniższa ilustracja.

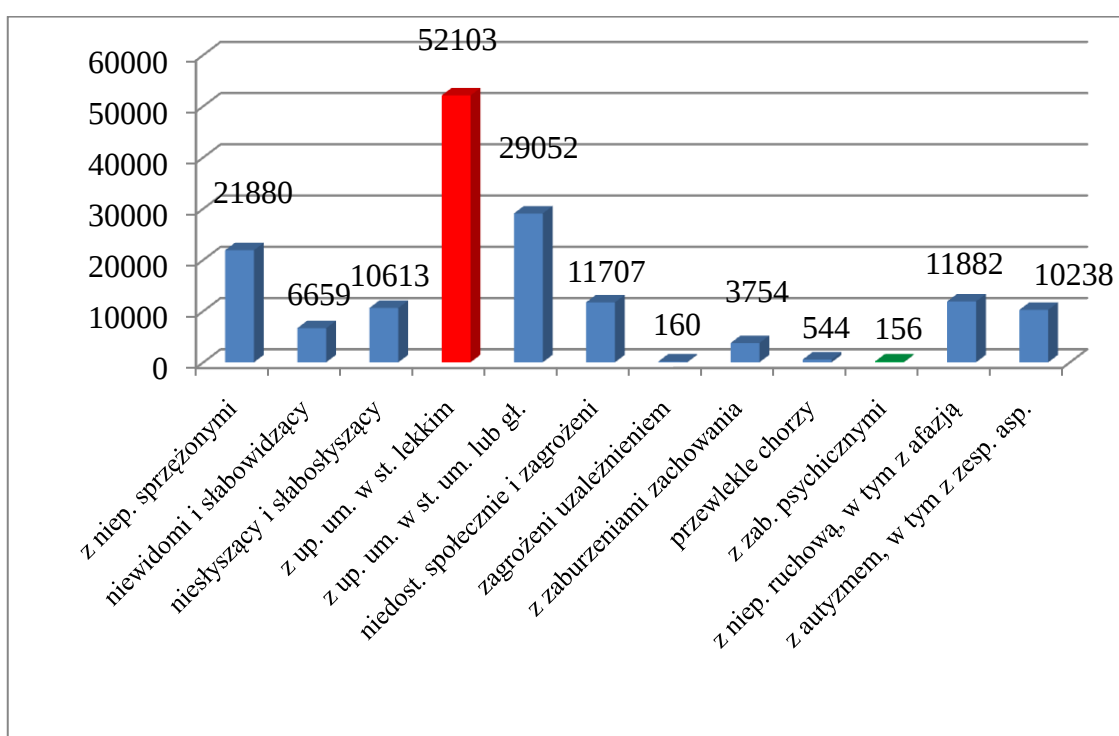
Rysunek 1.5 Uczniowie z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego w Polsce (województwa)⁶⁴



⁶⁴ Opracowanie własne na podstawie danych otrzymanych z Ministerstwa Edukacji Narodowej.

W następujących po sobie latach 2012-2016 zauważono zmiany w zakresie liczby uczniów z poszczególnymi rodzajami niepełnosprawności. Najliczniejszą grupę stanowili uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Ich liczba wynosiła 52 103. Następnie pod względem liczebności można było zauważyć grupę uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i głębokim oraz z niepełnosprawnościami sprzężonymi. Najmniej liczną grupę stanowili uczniowie z zaburzeniami psychicznymi, których było 156.

Wykres 1.2 Uczniowie z niepełnosprawnością w roku szkolnym 2012/2013 (według rodzaju niepełnosprawności)⁶⁵

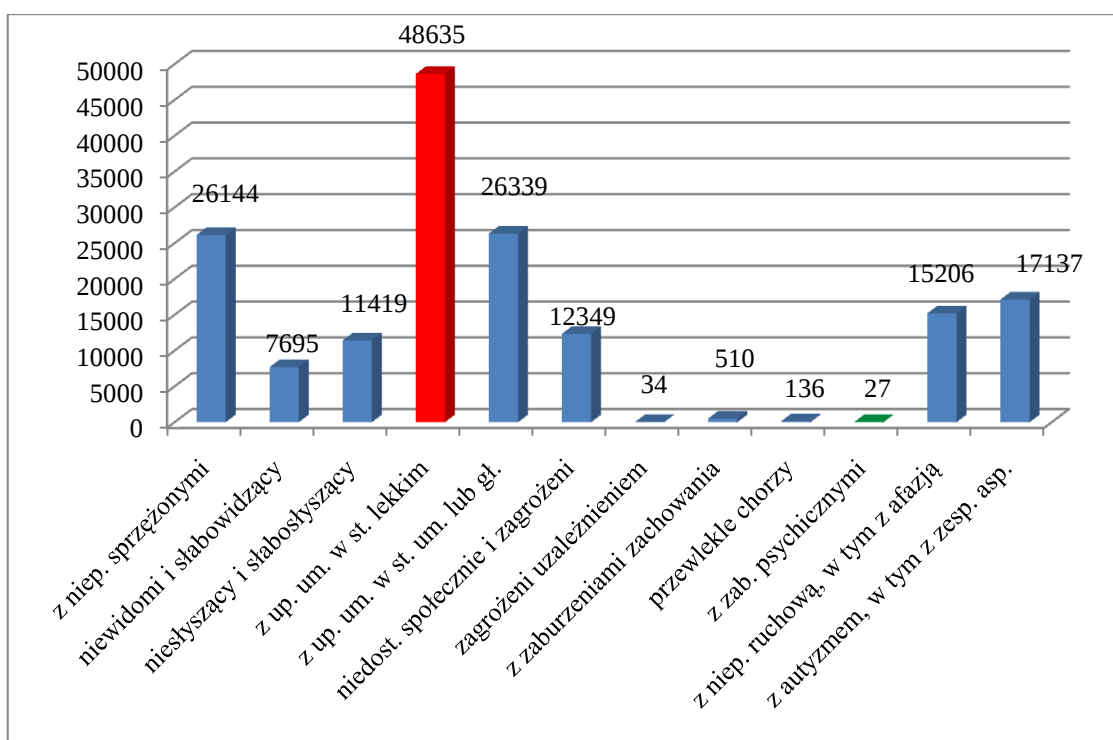


Na przestrzeni dwóch lat można było zauważyć zmniejszenie liczby uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. W roku szkolnym 2014/2015 było 48 635 takich uczniów, co w stosunku do roku szkolnego 2012/2013 oznacza spadek o 3 468. Jednakże stanowili oni wciąż najliczniejszą grupę uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. Należy zauważyć, że całociowy stan ilościowy uczniów z niepełnosprawnościami uległ progresowi. W związku z tym

⁶⁵ Opracowanie własne na podstawie danych otrzymanych z Ministerstwa Edukacji Narodowej

nastąpił wzrost w zakresie następujących rodzajów niepełnosprawności: z niepełnosprawnościami sprzężonymi (wzrost o 4264 uczniów), niewidomi i słabowidzący (wzrost o 1036 uczniów), niesłyszący i słabosłyszący (wzrost o 806 uczniów), niedostosowani społecznie i zagrożeni niedostosowaniem (wzrost o 642 uczniów), z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją (wzrost o 3324 uczniów), z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera (wzrost o 6899 uczniów). W roku szkolnym 2014/2015 stan ilościowy uczniów z niepełnosprawnością przedstawia zamieszczony poniższy wykres.

Wykres 1.3 Uczniowie z niepełnosprawnością w roku szkolnym 2014/2015⁶⁶

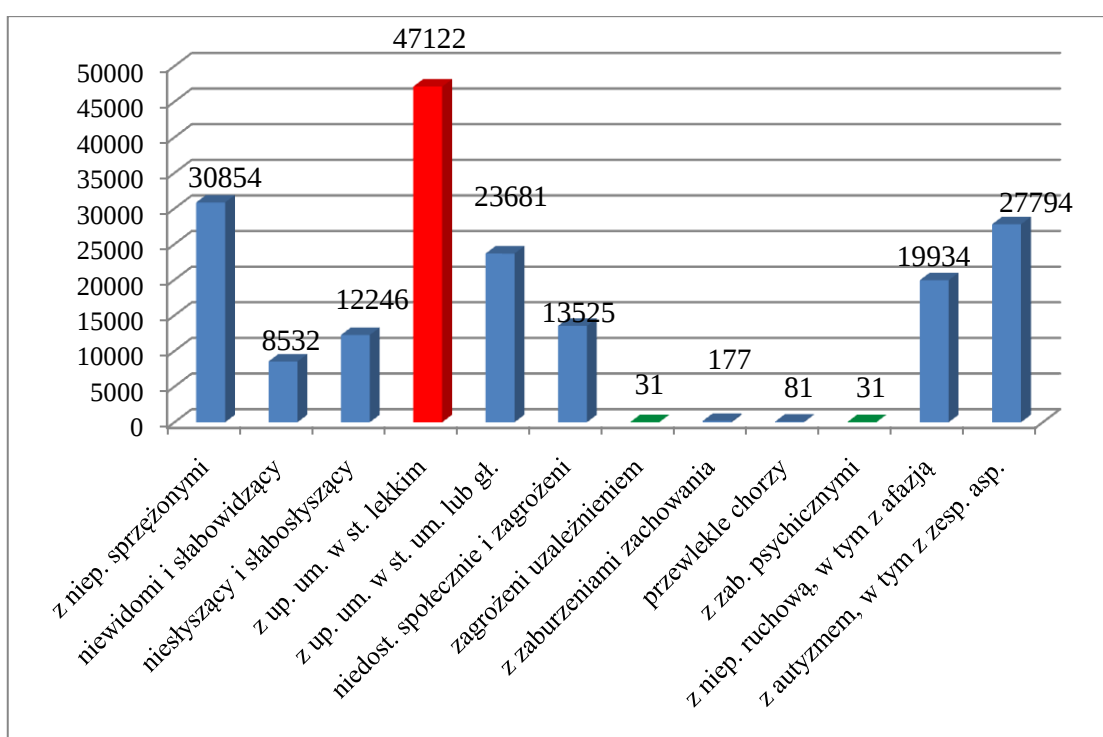


W roku szkolnym 2016/2017 w Systemie Informacji Oświatowej odnotowano 184 008 uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. Najliczniejszą grupę stanowili uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Ich liczba wynosiła 47 122. W obrębie tej grupy można było zauważyć zmniejszenie liczby uczniów. Wzrost liczby uczniów z niepełnosprawnościami dostrzegalny był w zakresie tych samych rodzajów niepełnosprawności, co w roku szkolnym 2014/2015.

⁶⁶ Opracowanie własne na podstawie danych otrzymanych z Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Na przestrzeni 5 lat nastąpił najwyższy wzrost w zakresie niepełnosprawności uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera. W roku szkolnym 2012/2013 ich liczba wyniosła 10 238. Natomiast w roku szkolnym 2016/2017 odnotowano wzrost o 17 556 uczniów, co dało 27 794 uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera. Najmniej liczną grupę uczniów stanowili uczniowie zagrożeni uzależnieniem oraz z zaburzeniami psychicznymi. Ich liczba wyniosła 31 w każdym z tych rodzajów. Stan ilościowy uczniów z niepełnosprawnością w roku szkolnym 2016/2017 przedstawia poniższy wykres.

Wykres 1.4 Uczniowie z niepełnosprawnością w roku szkolnym 2016/2017⁶⁷

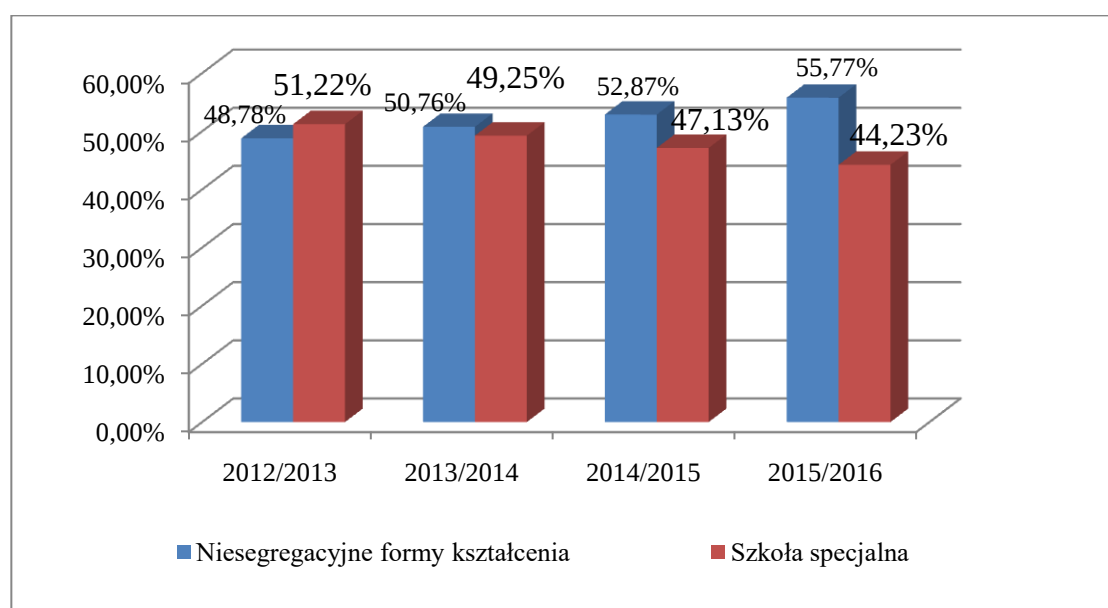


Zgodnie z obowiązującym prawem oświatowym, decyzję o formie kształcenia podejmuje rodzic (prawny opiekun) dziecka. Zatem, w jakich typach szkół pobierali naukę uczniowie z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. W roku szkolnym 2012/2013, 48,78 % uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego uczestniczyło w niesegregacyjnych formach kształcenia, natomiast 51,22 % uczyło się w szkołach specjalnych. W następnych latach priorytet realizacji edukacji włączającej

⁶⁷ Opracowanie własne na podstawie danych otrzymanych z Ministerstwa Edukacji Narodowej.

miął swoje odzwierciedlenie w spadku liczby uczniów uczących się w szkołach specjalnych na rzecz edukacji włączającej. W roku szkolnym 2015/ 2016 uczniowie z niepełnosprawnością w 55,77 % uczestniczyli w niesegregacyjnych formach kształcenia, co stanowiło wzrost o 6,99 % w stosunku do roku 2012/2013. W szkołach specjalnych uczyło się 44,23% uczniów z niepełnosprawnością. Przedstawione dane ilustruje poniższy wykres.

Wykres 1.5 Uczeń z niepełnosprawnością w szkole (kształcenie niesegregacyjne i specjalne)

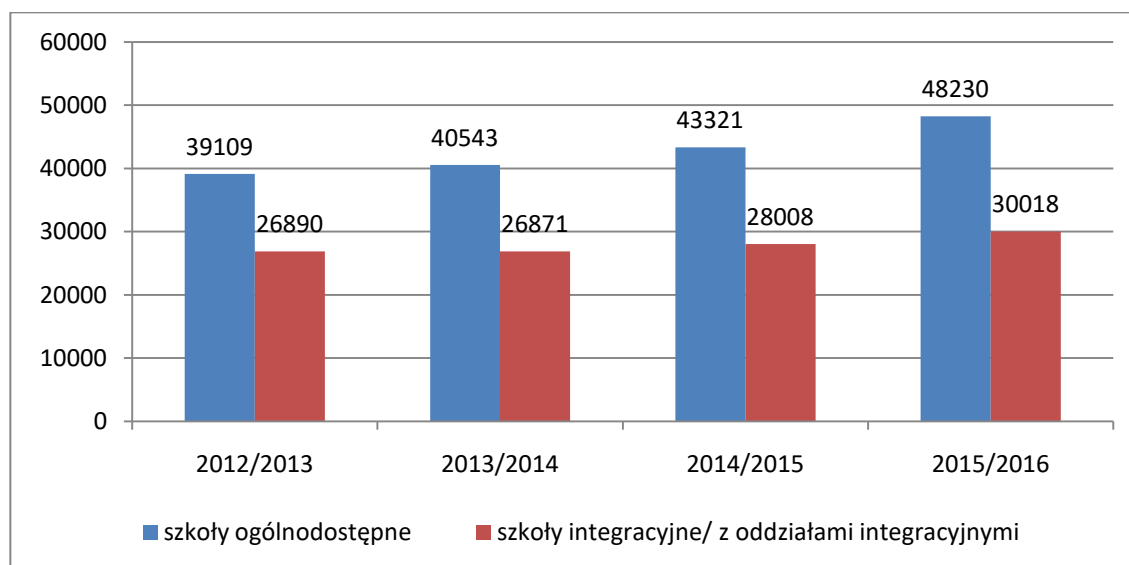


Ogólny wzrost liczby uczniów z niepełnosprawnościami i kierunki realizacji polityki oświatowej państwa skutkowały znacznym zainteresowaniem niesegregacyjnymi formami kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami. Dotyczyły one kształcenia integracyjnego i edukacji włączającej. Zatem warto było przyjrzeć się stanowi ilościowemu uczniów z niepełnosprawnościami w tych typach szkół.

Na przestrzeni lat 2012 - 2016 wzrost liczby uczniów z niepełnosprawnościami odnotowano zarówno w szkołach ogólnodostępnych, jak i integracyjnych oraz z oddziałami integracyjnymi. Jednak dynamika rozwoju edukacji włączającej była na znacznie wyższym poziomie aniżeli kształcenie integracyjne. W roku szkolnym 2012/2013, w szkołach ogólnodostępnych kształciło się 39 109 uczniów z niepełnosprawnościami. Ich liczba w szkołach integracyjnych i z oddziałami

integracyjnymi wynosiła 26 890. W roku szkolnym 2015/2016 liczba uczniów z niepełnosprawnościami w szkole ogólnodostępnej wzrosła o 9 121 uczniów w stosunku do roku 2012/2013. W zakresie kształcenia integracyjnego wzrost wynosił 3 128 uczniów. Można zatem było zauważyć rosnące zainteresowanie kształceniem uczniów z niepełnosprawnościami w ramach edukacji włączającej. Powyższe dane ilustruje wykres.

Wykres 1.6 Uczniowie z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego w szkole ogólnodostępnej i w szkole integracyjnej lub z oddziałami integracyjnymi⁶⁸



Podsumowując należy stwierdzić, że edukacja włączająca stanowi współczesny kierunek kształcenia uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. Obserwowany wzrost w zakresie diagnozy implikuje postulat, aby jakość kształcenia tej grupy uczniów odpowiadała oczekiwaniom stawianym w zakresie ich edukacji. Podstawą jest dobrze przygotowana kadra pedagogiczna, która będzie potrafiła sprostać zadaniom edukacji włączającej.

Po przybliżeniu założeń edukacji włączającej, w następnym rozdziale zostaną przedstawione formy kształcenia katechetów w Diecezji Kaliskiej. W tym związane z przygotowaniem do pracy w edukacji włączającej.

⁶⁸ Opracowanie własne na podstawie danych otrzymanych z Ministerstwa Edukacji Narodowej.

ROZDZIAŁ II

Kształcenie katechetów Diecezji Kaliskiej

Rozdział II ma na celu przedstawienie organizacyjnej struktury kształcenia katechetów w Diecezji Kaliskiej w wymiarze podstawowym i permanentnym.

W tym celu zostaną określone kwalifikacje wymagane od nauczycieli religii. Następnie, dla kształcenia podstawowego, zakres działalności Instytutu Teologicznego Diecezji Kaliskiej. W zakresie kształcenia permanentnego przedstawiona zostanie działalność w ramach instytucji kościelnych – Wydziału Katechetycznego Diecezji Kaliskiej i państwowych – Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Kaliszu. Przedstawiona będzie również oferta kształcenia ustawicznego mającego na celu podniesienie kwalifikacji nauczycieli.

W ramach poszczególnych form kształcenia zostaną ukazane działania związane z przygotowaniem katechetów do pracy w edukacji włączającej.

1. Wyznaczniki kształcenia katechetów

Dokumenty katechetyczne wskazują na istotną rolę katechety w realizowanej przez Kościół misji nauczania⁶⁹. Zwracają uwagę na konieczność ich formacji w wymiarze podstawowym i permanentnym. Formacja osiąga swój cel gdy „zdobywa się odpowiedzialność i zdolność do przekazywania ewangelicznego orędzia”⁷⁰.

⁶⁹ Por. DCG, 110.

Por. DOK, 216.

⁷⁰ Por. Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Directorium Catechisticum Generale*, dalej: DCG, w: Katecheza po Soborze Watykańskim II w świetle dokumentów Kościoła cz. 1, Warszawa 1985, 111.; por. DOK, 235.

W formacji katechetów należy uwzględnić i łączyć z sobą trzy wymiary: być, wiedzieć i umieć działać⁷¹.

Formacja w wymiarze „być” wyraża się w dojrzałości chrześcijańskiej i ludzkiej katechety, która „powinna przede wszystkim pomagać w dojrzewaniu- jako osobie, jako wierzącemu i jako apostołowi”⁷². Dojrzałość ludzka pozwala „katechecie wzrastać w równowadze uczuciowej, w jedności wewnętrznej, w zdolności relacji i dialogu, w duchu konstruktywnym i w pracy grupowej”⁷³. Formacja ludzka zakłada dojrzałość duchową, psychiczną, emocjonalną, wolitywną, osobową i motywacyjną⁷⁴, dzięki którym możliwe jest kształtowanie właściwych relacji między katechetą a uczniem. Formacja katechety winna ona obejmować również jego dojrzałość chrześcijańską, która powinna wyrażać się w dobrej znajomości orędzia i autentycznym życiu wiary.

Zadaniem katechety „jest przekazywanie słuchaczom całej nauki chrześcijańskiej, on sam musi ją najpierw dobrze poznać. Nie może tylko dawać świadectwa własnej wiary, musi przekazywać jej treść”⁷⁵. Stąd, w procesie kształcenia katechetów istotną rolę spełnia formacja biblijno- teologiczna, której punktem wyjścia ma być Pismo Święte, a podstawowym punktem doktrynalnego odniesienia Katechizm Kościoła Katolickiego⁷⁶. Realizacja wymiaru „wiedzieć” dotyczy wierności orędziu i człowiekowi. Konieczna jest dobra znajomość zarówno przekazywanego orędzia jak i adresata katechezy. Dobra znajomość orędzia Bożego stanowi element katechizacji. Jednakże znajomość adresatów katechezy w aspekcie pedagogicznym i psychologicznym pozwala na poprawną komunikację z nimi⁷⁷. Pomocą w poznaniu

⁷¹ Por. DOK, 238- 252.

⁷² Tamże, 238.

⁷³ Tamże, 239.

⁷⁴ Por. J. Bagrowicz, *Formacja katechetów w świetle dokumentów Kościoła*, w: *Ateneum kapłańskie*, 86(1994), s. 221.

⁷⁵ Jan Paweł II, *Wierzę w Boga Ojca Stworzyciela*, Watykan 1987, s. 31.

⁷⁶ Por. DCG, 112.; Por. DOK, 2401.

⁷⁷ Por. tamże, 238.

człowieka i rzeczywistości w której on żyje są nauki humanistyczne⁷⁸. Jest konieczne, aby katecheta zapoznał się z podstawowymi elementami psychologii oraz nauk społecznych, które zapewniają poznanie człowieka i kontekstu społeczno- kulturowego w którym żyje.

Od katechetów wymaga się również zdolności pedagogicznych i dydaktycznych, które dotyczą wymiaru umieć działać. Służą one znajomości metod i środków komunikacji dostosowanych do potrzeb słuchających. Stanowią podstawę skutecznego przekazu treści orędzia. Należy jednak pamiętać, że przekaz wiary dokonuje się na płaszczyźnie osobowej. Stąd, wszelkie metody, i środki dydaktyczne pełnią rolę służebną zarówno wobec ucznia, jak i samego katechety⁷⁹.

Z uwagi na podjętą w dysertacji problematykę, wymiary wiedzieć i umieć działać stanowią przedmiot badań. Wymiary te są podstawą dla efektywnego przygotowania katechetów do pracy w edukacji włączającej. Jednakże w dokumentach państwowych zawierają się one w pojęciu kształcenia. Stąd, przyjęta w dysertacji terminologia odwołuje się do kształcenia, a nie formacji która ma szersze znaczenie.

Wytyczne dla kształcenia nauczycieli zostały określone w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela⁸⁰. Zgodnie z Rozporządzeniem absolwent po zakończeniu kształcenia powinien posiadać wiedzę z zakresu psychologii, pedagogiki, dydaktyki i metodyki oraz umiejętności i kompetencje niezbędne do realizacji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych zadań szkoły. W zakresie komunikacji powinien używać różnych technik. Natomiast w relacjach z innymi charakteryzować się wrażliwością, empatią

⁷⁸ Por. tamże, 242.

⁷⁹ Por. CT, 46-50.

⁸⁰ *Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*, (Dz. U. 2012 poz. 131).

i otwartością. Rozporządzenie określa również cel kształcenia, którym jest przygotowanie do praktycznej realizacji zadań zawodowych⁸¹.

Zakłada się, że przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela realizuje się na studiach w ramach modułów kształcenia. Obowiązkowym jest przygotowanie w zakresie: merytorycznym do nauczania pierwszego przedmiotu, psychologiczno-pedagogicznym i dydaktycznym. Możliwym jest również przygotowanie fakultatywne, które obejmuje kwalifikacje do nauczania drugiego przedmiotu oraz przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej⁸².

W odniesieniu do standardów kształcenia nauczycieli, dla kierunku teologia zostały określone wymagania ogólne w tym liczba godzin zajęć, kwalifikacje absolwenta i ramowe treści kształcenia. Zostały one określone w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki⁸³.

W wymaganiach ogólnych zaznaczono, że jednolite studia magisterskie muszą trwać nie krócej niż 10 semestrów. Podczas nich należy zrealizować 3200 godzin zajęć, a liczba możliwych do uzyskania punktów ECTS (European Credit Transfer System) nie powinna być mniejsza niż 300⁸⁴. Ukończenie studiów jest równoznaczne z posiadaniem przez absolwenta odpowiedniej wiedzy z zakresu teologii, biblistyki i filozofii. Zaznacza się, że „Absolwent powinien być przygotowany do pracy w kościelnych i świeckich instytucjach i ośrodkach zajmujących się podejmowaniem działań i świadczeniem usług edukacyjno-kulturowych oraz profilaktyką społeczną [...] powinien posiadać wiedzę i umiejętności niezbędne do pełnienia różnych ról społecznych. Po ukończeniu specjalności nauczycielskiej (zgodnie z standardami

⁸¹Por. tamże, s. 2-4.

⁸²Por. tamże, s. 4-6.

⁸³ Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki, (Dz. U. 07.164.1166 2009-10-29 zm. Dz. U. 2009.180.1407 §1).

⁸⁴ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 roku..., Załącznik 105.

kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela) absolwent powinien być przygotowany do nauczania religii w szkołach objętych systemem oświaty”⁸⁵.

Wyznaczniki kształcenia katechetów zostały określone zarówno w dokumentach Kościelnych jak i państwowych. Można w nich zauważyć różnice w stosowanej terminologii. Jednakże przedstawione dokumenty w sposób spójny podejmowały problematykę formacji- kształcenia katechetów- nauczycieli religii do nauczania religii w szkole.

2. Kwalifikacje wymagane od nauczycieli religii

Kwestia kwalifikacji zawodowych nauczyciela religii jest regulowana na drodze porozumienia pomiędzy Konferencją Episkopatu Polski a Ministrem Edukacji Narodowej. Podstawą porozumienia jest art. 12 ust. 3 Konkordatu między Stolicą Apostolską i Rzeczpospolitą Polską z dnia 28 lipca 1993 roku oraz § 6 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 roku w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach. Porozumienia takie były zawierane w roku 1993, 2000, 2016 oraz 2017.

Pierwszy z powyżej wymienionych dokumentów określił, że nauczyciel religii musi posiadać upoważnienie od biskupa diecezjalnego, co stanowi podstawę zatrudnienia nauczyciela w placówce oświatowej. Cofnięcie *missio canonica* skutkuje utratą prawa do nauczania religii. Jednakże, w punkcie 3 artykułu 12, Konkordat zaznaczył, że kryteria wykształcenia pedagogicznego, forma i tryb uzupełnienia tego wykształcenia będzie przedmiotem uzgodnień kompetentnych władz państwowych z Konferencją Episkopatu Polski⁸⁶. Kwestia kwalifikacji zawodowych podjęta była również w § 6 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków

⁸⁵ Tamże.

⁸⁶ Por. *Konkordat* art. 12 ust. 3.,

<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19980510318/O/D19980318.pdf>,
[dostęp: 23.03.2018].

i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach⁸⁷. Dokument ten, podobnie jak Konkordat sprecyzował, że kwalifikacje zawodowe nauczycieli religii określają władze Kościoła katolickiego w porozumieniu z Ministrem Edukacji Narodowej. Systematycznie dokonywane zmiany w prawie oświatowym dotyczącym kwalifikacji nauczycieli i standardów ich kształcenia stały się podstawą do rozmów nad skorygowaniem porozumienia w sprawie kwalifikacji nauczyciela religii, tak aby odpowiadały one obowiązującym przepisom państwowego prawa oświatowego.

Pierwszej nowelizacji porozumienia z dnia 8 czerwca 1993 r. w sprawie kwalifikacji wymaganych od nauczycieli religii⁸⁸ dokonano 6 września 2000 r.⁸⁹ Porozumienie weszło w życie z dniem podpisania. Aczkolwiek, nauczyciele religii zatrudnieni w dniu wejścia w życie porozumienia, którzy legitymowali się świadectwem dojrzałości i ukończyli instytut wyższej kultury religijnej, studium katechetyczne lub kursy katechetyczne mogli nauczać religii w przedszkolach i szkołach do dnia 31 sierpnia 2006 r. Był to dla nich czas na uzupełnienie kwalifikacji zgodnie z obowiązującym wówczas porozumieniem. Kolejnych zmian dokonano 31 maja 2016 r.⁹⁰ Dokument zaczął obowiązywać z dniem 1 września 2016 roku z zaznaczeniem w § 9 i 10, że nabyte kwalifikacje do nauczania religii zachowują nauczyciele religii, którzy w dniu wejścia w życie porozumienia uzyskali stopień nauczyciela mianowanego oraz osoby, które przed dniem wejścia w życie porozumienia z 2016 r. uzyskały przygotowanie katechetyczno- pedagogiczne zgodnie

⁸⁷ Por. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 roku w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych*, (Dz. U. 1992 nr 36 poz.155), § 6.

⁸⁸ Por. *Porozumienie pomiędzy Konferencją Episkopatu Polski oraz Ministrem Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 1993 r. w sprawie kwalifikacji zawodowych wymaganych od nauczycieli religii*, (Dz. Urz. MEN Nr 6, poz. 21)

⁸⁹ Por. *Porozumienie pomiędzy Konferencją Episkopatu Polski oraz Ministrem Edukacji Narodowej z dnia 6 września 2000 r. w sprawie kwalifikacji wymaganych od nauczycieli religii*, (Dz. Urz. MEN z 2000 r. Nr 4 poz.20)

⁹⁰ Por. *Porozumienie pomiędzy Konferencją Episkopatu Polski oraz Ministrem Edukacji Narodowej z dnia 31 maja 2016 r. w sprawie kwalifikacji zawodowych wymaganych od nauczycieli religii*, (Dz. Urz. MEN z 2016 r. poz. 21).

z porozumieniem z 2000 r., a także posiadają przygotowanie pedagogiczne do nauczania religii zgodne z nowelizacją porozumienia dokonaną w 2016 r.⁹¹

W porozumieniu zawartym pomiędzy Konferencją Episkopatu Polski oraz Ministrem Edukacji Narodowej określono, jakie kwalifikacje musi posiadać osoba kierowana do nauczania religii na poszczególnych etapach edukacyjnych i w określonych typach szkół. Skierowanie (*missio canonica*) nauczyciela religii do danej szkoły jest możliwe na podstawie posiadanych przez niego kwalifikacji do nauczania w szkole danego typu.

W porozumieniu zawarty został wymóg posiadania przez nauczycieli religii przygotowania pedagogicznego do nauczania religii⁹², które obejmuje „nabycie wiedzy i umiejętności z zakresu psychologii, pedagogiki, katechetyki i dydaktyki, nauczanych w powiązaniu z teologią w wymiarze nie mniejszym niż 270 godzin oraz odbycie pozytywnie ocenionych praktyk pedagogicznych w zakresie nauczania religii w wymiarze nie mniejszym niż 150 godzin”⁹³. Minimalna liczba godzin dla poszczególnych grup przedmiotów i praktyk koniecznych do uzyskania przygotowania pedagogicznego do nauczania religii została określona przez Konferencję Episkopatu Polski w uchwale z dnia 7 czerwca 2016 roku w sprawie minimalnych wymogów w kształceniu nauczycieli religii⁹⁴. Wymaga się, aby przygotowanie pedagogiczne do nauczania religii było potwierdzone odpowiednim dokumentem. W porozumieniu zaznaczono konieczność posiadania przez nauczyciela

⁹¹ Por. tamże.

⁹² W stosunku do porozumienia z 2000 roku nastąpiła zmiana sformułowania z „przygotowanie katechetyczno-pedagogicznego” na „przygotowanie pedagogiczne do nauczania religii”. Niniejsza korekta umożliwiła nauczycielowi religii podejmowanie studiów uzupełniających do uczenia innych przedmiotów na takich samych warunkach, jakie określone są w przepisach odnoszących się do nauczycieli innych przedmiotów.

⁹³ Porozumienie pomiędzy Konferencją Episkopatu Polski oraz Ministrem Edukacji Narodowej z dnia 31 maja 2016 roku... §1, <http://www.katecheza.episkopat.pl/index.php/menu/nauczanie-religii-w-szkole/dokumenty-panstwowe/21-dokumenty-panstwowe/42-porozumienie-z-dnia-6-wrzesnia-2000-r-w-sprawie-kwalifikacji-wymaganych-od-nauczycieli-religii> [dostęp: 23.03.2018].

⁹⁴ Por. Uchwała Konferencji Episkopatu Polski z dnia 7 czerwca 2016 roku w sprawie minimalnych wymogów kształcenia nauczycieli religii, § 1.

religii odpowiednich kwalifikacji w związku z typem szkoły, w której podejmuje się zatrudnienie. Kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela religii w przedszkolach i szkołach specjalnych posiada osoba spełniająca wymagania kwalifikacyjne na poszczególnych etapach edukacyjnych, która ponadto ukończyła: studia wyższe na kierunku pedagogika specjalna w zakresie odpowiednim do niepełnosprawności uczniów, zakład kształcenia nauczycieli w specjalności odpowiedniej do niepełnosprawności uczniów, lub ukończyła studia podyplomowe, kurs kwalifikacyjny z pedagogiki specjalnej⁹⁵. Wymóg ten jest wyrazem dostosowania wymagań od nauczyciela religii do obowiązującego prawa oświatowego dla nauczycieli pozostałych przedmiotów. Obowiązujące porozumienie podnosi wymagania względem nauczycieli religii uczących w poszczególnych etapach edukacyjnych. Stąd, w liceach ogólnokształcących i technikach, kwalifikacje do nauczania religii posiada osoba, która ukończyła studia magisterskie na kierunku teologia⁹⁶. Ponadto osoba taka posiada kwalifikacje do uczenia religii w przedszkolach, szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach zawodowych. Nauczyciele, którzy uzupełnili tytuł zawodowy magistra w drodze studiów podyplomowych z teologii, nie mogą uczyć w szkołach kończących się maturą. Dostępny dla nich etap edukacyjny to gimnazjum i zasadnicza szkoła zawodowa⁹⁷. Również w tym etapie edukacyjnym podniesiono wymagania dotyczące kwalifikacji nauczyciela religii. Osoba, która ukończyła studia pierwszego stopnia na kierunku teologia posiada kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela religii w szkołach podstawowych i przedszkolach⁹⁸, z zastrzeżeniem dotyczącym szkół specjalnych.

Zawarte w 2016 r. porozumienie miało również na celu rozszerzenie możliwości zatrudniania nauczycieli religii w przedszkolach. W świetle obowiązującego prawa możliwość ta przysługuje absolwentom: pedagogiki religijnej, katechetyki, podyplomowych studiów katechezy przedszkolnej, które są prowadzone

⁹⁵ Por. *Porozumienie pomiędzy Konferencją Episkopatu Polski oraz Ministrem Edukacji Narodowej z dnia 31 maja 2016 r....*, §6.

⁹⁶ Por. tamże, §2.

⁹⁷ Por. tamże, §3.

⁹⁸ Por. tamże, §4.

przez uczelnię katolicką lub katolicki wydział teologiczny uczelni publicznej⁹⁹. Istotny dla porozumienia jest fakt, iż studia podyplomowe umożliwiające nabycie wiedzy, umiejętności i kompetencji z zakresu przedmiotów teologicznych prowadzone mogą być w wymiarze określonym przez Konferencję Episkopatu Polski. Obecnie obowiązującym dokumentem, który reguluje tę kwestię jest Uchwała Konferencji Episkopatu Polski z dnia 7 czerwca 2016 roku w sprawie minimalnych wymogów w kształceniu nauczycieli religii¹⁰⁰.

Wszelkie kwestie, których nie reguluje omawiane porozumienie, reguluje się zgodnie z Kartą Nauczyciela, która obowiązuje również katechetów jako pełnoprawnych nauczycieli.

3. Kształcenie podstawowe

Formacja podstawowa katechetów, a w tym ich kształcenie, ma na celu osiągnięcie odpowiednich kwalifikacji do nauczania religii w szkole. Odpowiedzialność za kształcenie katechetów ponosi dzisiaj zarówno Kościół, jak i państwo. Dlatego „Program formacji podstawowej katechetów powinien spełniać kryteria minimum programowego ustalonego w porozumieniu z MEN przez Komisję Wychowania Katolickiego i Radę Naukową Episkopatu Polski. Chodzi o ustalenie i określenie, jakie przedmioty i w jakim wymiarze winny wchodzić w zakres tego poziomu”¹⁰¹.

Dla kształcenia podstawowego ważnymi ośrodkami kształcenia katechetów są wydziały teologiczne. Ich obecność w mniejszych miejscowościach stanowi odpowiedź na postulat dokumentów katechetycznych, które podkreślają znaczenie formacji, która powinna dokonywać się przede wszystkim na terenie diecezji. Ośrodki te zwykle stanowią filie większych jednostek naukowych, które czuwają nad jakością

⁹⁹ Por. tamże, §5.

¹⁰⁰ Por. Uchwała Konferencji Episkopatu Polski z dnia 7 czerwca 2016 roku...

¹⁰¹ Por. PDK, 153.

ich kształcenia. Drugim powodem, dla którego zaczęły powstawać diecezjalne ośrodki kształcenia katechetów był powrót religii do szkoły w 1990 roku. Od tego roku można było zaobserwować znaczny wzrost liczby katechetów świeckich, którzy musieli uzupełnić swoje kwalifikacje zgodnie z wówczas obowiązującym porozumieniem w sprawie wymaganych kwalifikacji do nauczania religii w szkole¹⁰².

Wraz z ustanowieniem Diecezji Kaliskiej przez Ojca Świętego Jana Pawła II w dniu 25 marca 1992 roku zaistniała potrzeba zebrania wiadomości na temat organizacji nauczania religii w szkołach i zatrudnionych w nich katechetach w nowo utworzonym Kościele partykularnym. W związku z tym skierowano do wszystkich księży proboszczów pismo: *Wskazania do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 14 kwietnia 1992 roku*¹⁰³, w którym zobowiązano ich do przekazania danych związanych z realizacją katechezy w szkołach. Przesłane sprawozdania pozwoliły określić sytuację katechetyczną w szkołach na terenie Diecezji Kaliskiej.

W początkach istnienia diecezji znaczna część katechetów przygotowywała się do posługi katechetycznej w Papieskim Wydziale Teologicznym w Poznaniu, który prowadził zaoczne studia magisterskie z teologii oraz w Studium Katechetycznym, które zapewniało praktyczne przygotowanie do nauczania religii w szkole¹⁰⁴. Istotne dla kształcenia podstawowego katechetów w początkach istnienia Diecezji Kaliskiej było powstanie w Kaliszu, pod patronem Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Instytutu Wyższej Kultury Religijnej, który przyjął charakter Studium Katechetycznego. Dzięki temu „w roku szkolnym 1992/93, czyli w pierwszym roku szkolnym po powołaniu do istnienia Diecezji Kaliskiej, do nauczania religii w przedszkolach oraz w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych (licea, szkoły

¹⁰² Por. A. Potocki, *Statystyka polskich katechetów*, w: red. J. Stala, *Dzisiejszy katecheta stan aktualny i wyzwania*, Kraków 2002, s. 33-54.

¹⁰³ Teczka: *Akta Katechetyczne Diecezji Kaliskiej*.

¹⁰⁴ Por. J. Adamczak, *Organizacja duszpasterstwa katechetycznego dzieci i młodzieży w początkach istnienia diecezji kaliskiej*, w: *Dobroć Pana Boga naszego niech będzie nad nami! W dwudziestopięciolecie powstania diecezji kaliskiej*, red. S. Kęszka, Kalisz 2017, s. 225.

i technika zawodowe) skierowanych zostało około 600 katechetów”¹⁰⁵. Połowę z tej liczby stanowili katecheci świeccy. Ich liczba stopniowo zaczęła wzrastać, a w latach 1997-2000 katechetów świeckich uczących w szkołach było prawie trzy razy więcej niż duchownych¹⁰⁶.

W znacznym stopniu wykształcenie katechetów było uzupełniane w Kolegium Teologicznym Diecezji Kaliskiej, które powstało w 1993 roku przy Wyższym Seminarium Duchownym w Kaliszu¹⁰⁷. Gdy Kolegium zostało włączone do struktur Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie trzyletnie studium dawało możliwość ukończenia go z tytułem licencjata i kontynuowania kształcenia na studiach magisterskich. Dla objęcia kształceniem podstawowym szerszego grona katechetów utworzono w Ostrowie Wielkopolskim filię, w której prowadzono zajęcia uzupełniające dla absolwentów Instytutu Wyższej Kultury Religijnej¹⁰⁸.

Od roku akademickiego 2000/2001 Diecezjalne Kolegia Teologiczne nie miały prawa do nadawania absolwentom stopnia licencjata. Zaistniała sytuacja skłoniła do nawiązania współpracy z Uniwersytetem Kardynała Stefana Wyszyńskiego. W jej wyniku 15 września 2000 roku na mocy kan. 821 Kodeksu prawa kanonicznego biskup diecezjalny powołał do istnienia Instytut Teologiczny Diecezji Kaliskiej. Umowa zawarta z Uniwersytetem wskazywała, że Instytut miał istnieć i działa przy Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego jako punkt konsultacyjny Wydziału Teologicznego w Kaliszu. Jego głównym zadaniem było „kształcenie katechetów – nauczycieli religii w szkołach”¹⁰⁹.

W roku 2009 dokonano ostatniej zmiany na poziomie regulacji prawnych. Punkt konsultacyjny Wydziału Teologicznego zlokalizowany w Kaliszu został

¹⁰⁵ Tamże, s. 226.

¹⁰⁶ Por. tamże, s. 227.

¹⁰⁷ Por. S. Napierała, Dekret erygujący Kolegium Teologiczne Diecezji Kaliskiej, w: *Diecezja Kaliska. Pismo Kurii Diecezjalnej*, Kalisz 4(1993), s. 51-52.

Por. tamże, *Statut Kolegium*, s. 53- 55.

¹⁰⁸ Por., Por. J. Adamczak, *Organizacja duszpasterstwa katechetycznego dzieci...*, s. 225.

¹⁰⁹ SDK, s. 277.

zastąpiony przez Ośrodek Naukowo-Badawczy Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego z siedzibą w Kaliszu, który był jednostką organizacyjną Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Ośrodkowi powierzono zadania naukowe i badawcze. Na jego siedzibę wyznaczono Centrum Józefologiczne w Kaliszu. Do roku akademickiego 2008/2009 zajęcia w ramach Ośrodka Naukowo-Badawczego odbywały się w pomieszczeniach przy parafii pw. Narodzenia NMP w Kaliszu na Zagorzynku. Instytut w swej działalności kierował się zasadami zawartymi w Umowie z Wydziałem Teologicznym Kardynała Stefana Wyszyńskiego oraz własnym Statutem i Regulaminem Studiów¹¹⁰. Głównym zadaniem ośrodka miało być kształcenie katechetów, którzy po ukończeniu studiów podjęliby misję przepowiadania w ramach nauczania religii w szkole.

Jednakże osób zainteresowanych zdobyciem uprawnień zawodowych z każdym kolejnym rokiem było coraz mniej. Częściej pojawiali się studenci, którzy pragnęli pogłębić swoją wiedzę teologiczną, formację religijną i umiejętności do posługi apostołskiej w parafii. Znaczna część absolwentów w okresie działalności Instytutu, a później Ośrodka Naukowo-Badawczego, dzięki uzyskaniu odpowiednich kwalifikacji do nauczania religii podjęła pracę katechetyczną w szkole. Dla Ośrodka Naukowo-Badawczego w Kaliszu rok akademicki 2012/2013 był ostatnim, w którym dokonano rekrutacji na pierwszy rok studiów teologicznych. Od tego momentu rozpoczął się proces stopniowego wygaszania jego działalności. W roku akademickim 2017/2018 po ukończeniu studiów przez ostatni przyjęty rocznik ustanie działalność ośrodka związana z kształceniem. Warto przyrzeć się, w jaki sposób realizowano w nim program studiów z uwzględnieniem kształcenia katechetów do pracy w edukacji włączającej.

W Ośrodku Naukowo-Badawczym program studiów realizowano w systemie zaocznym w ciągu 6 lat (12 semestrów) studiów jednolitych magisterskich. Dzięki naukowej więzi z Uniwersytetem im. Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie studenci mogli osiągnąć stopień magistra teologii. Wykłady oraz ćwiczenia realizowano w soboty i niedziele. Natomiast praktyki odbywały się

¹¹⁰ Tamże, s. 277- 278.

we wszystkich typach szkół od poniedziałku do piątku, dzięki czemu studenci mieli możliwość uzyskania uprawnień pedagogicznych. Wykładowcami w Ośrodku Naukowo-Badawczym byli głównie pracownicy naukowcy skupieni wokół Wyższego Seminarium Duchownego w Kaliszu oraz Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu z oddziałem w Kaliszu. Można tu było również spotkać wykładowców z Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, a także z Gniezna i z Krakowa.

Program studiów w poszczególnych latach działalności Instytutu uwzględniał aktualne wytyczne zawarte w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie określenia standardów nauczania dla poszczególnych kierunków studiów i poziomów kształcenia¹¹¹ oraz przepisy prawa kanonicznego, szczególnie Konstytucji apostołskiej *Sapientia christiana* o uniwersytetach i wydziałach kościelnych. Kształcenie podstawowe przygotowujące do nauczania religii w szkole musiało sprostać standardom kształcenia dla kierunku teologicznego¹¹² oraz standardom kształcenia przygotowującym do wykonywania zawodu nauczyciela¹¹³. Kształcenie podstawowe realizowane w Ośrodku Naukowo-Badawczym Diecezji Kaliskiej w pełni wpisywało się w określone standardy. Trwające 12 semestrów jednolite studia magisterskie przygotowywały absolwentów do realizacji określonych powyżej zadań. Program studiów realizowano w odpowiednim zakresie godzinowym co pozwalało na uzyskanie właściwej liczby punktów ECTS. Należy jednak zaznaczyć, że realizowana tematyka przedmiotów zmieniała się w poszczególnych rocznikach. Przykładowo:

¹¹¹ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 roku w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki, (Dz. U. 2007 nr 164 poz.1166), <http://www.lex.pl/du-akt/-/akt/dz-u-07-164-1166> [dostęp: 23.03.2018].

¹¹² Tamże, Załącznik 105.

¹¹³ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, (Dz. U. z 2012 poz. 131), <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20120000131/O/D20120131.pdf>, [dostęp: 23.03.2018].

studenci przyjęci w roku akademickim 2008/2009, którzy ukończyli studia w roku akademickim 2013/2014, realizowali inny program niż studenci przyjęci rok później. Jednakże program studiów był zawsze zgodny z określonymi w rozporządzeniach standardami. W realizacji programu w grupie treści podstawowych uwzględniano kształcenie w zakresie: historii filozofii, logiki i teorii poznania, etyki, biblistyki Starego i Nowego Testamentu, teologii fundamentalnej, teologii dogmatycznej, teologii moralnej. Grupa treści kierunkowych związana była w zakresie: religiologii, patrologii, historii Kościoła, teologii duchowości, symboliki, ekumenizmu, teologii pastoralnej, liturgiki, katechetyki, prawa kanonicznego, co odpowiadało wyznaczonym standardom kształcenia¹¹⁴. Kształcenie na studiach jednolitych magisterskich przygotowywało do wykonywania zawodu nauczyciela we wszystkich typach szkół i placówek. Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela kształcenie podstawowe katechetów w Ośrodku Naukowo-Badawczym obejmowało przygotowanie w zakresie: merytorycznym do nauczania pierwszego przedmiotu – moduł 1, psychologiczno-pedagogicznym – moduł 2 i dydaktycznym – moduł 3¹¹⁵. Moduł 1 realizowano w wymiarze godzin przypisanym dla kierunku teologia. Moduł 2 realizowany w wymiarze 150 godzin przygotowania psychologiczno-pedagogicznego i 30 godzin praktyk. Dla modułu 3 określono w sposób następujący wymiar godzinowy: przygotowanie w zakresie dydaktycznym – 120 godzin, praktyka – 120 godzin. Przedstawione standardy w podobny sposób określono w Porozumieniu pomiędzy Konferencją Episkopatu Polski oraz Ministrem Edukacji Narodowej z dnia 31 maja 2016 roku w sprawie kwalifikacji zawodowych wymaganych od nauczycieli religii. Dla nabycia „wiedzy i umiejętności z zakresu psychologii, pedagogiki, katechetyki i dydaktyki, nauczanych w powiązaniu z teologią”¹¹⁶ określono wymiar godzin nie mniejszy niż 270 godzin. Dla praktyk pedagogicznych – nie mniej niż 150 godzin. Studenci Ośrodka Naukowo-Badawczego w I, II, i III roku studiów nabywali umiejętności właściwe dla przygotowania psychologiczno-pedagogicznego

¹¹⁴ Tamże.

¹¹⁵ Por. *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku...*

¹¹⁶ *Porozumienie pomiędzy Konferencją Episkopatu Polski oraz Ministrem Edukacji Narodowej z dnia 31 maja 2016 r....*, § 1.

w odpowiednim wymiarze godzinowym. Praktykę pedagogiczną realizowali w łącznym wymiarze 150 godzin w roku IV, V i VI studiów jednolitych magisterskich. Świadczy to o poprawnej kolejności realizacji przygotowania psychologiczno-pedagogicznego.

W zakresie przygotowania psychologiczno-pedagogicznego dostępne sylabusy określały realizowane treści kształcenia. Były to: zagadnienia z zakresu psychologii i pedagogiki ogólnej oraz zagadnienia z zakresu psychologii i pedagogiki rozwoju i wychowania. Ich nadrzędnym celem było właściwe przygotowanie studentów do pracy z uczniem w I, II, III i IV etapie edukacyjnym. Realizacja treści kształcenia psychologiczno-pedagogicznego odbywała się w ramach następujących przedmiotów: Psychologia ogólna, Psychologia religii, Pedagogika ogólna, Pedagogika społeczna, Teoria i praktyka wychowania i opieki, Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, Pedagogika wczesnoszkolna, Podstawy komunikacji interpersonalnej.

I Synod Diecezji Kaliskiej wskazał na główny cel kształcenia podstawowego w Instytucie Teologicznym Diecezji Kaliskiej, którym jest „przygotowanie wiernych świeckich i zakonnych do prowadzenia misji nauczania w charakterze katechetów”¹¹⁷. Stąd istotne, aby kształcenie podstawowe realizować w grupie treści kierunkowych. Treści kształcenia w zakresie katechetyki w Ośrodku Naukowo-Badawczym realizowano w znacznie wyższym wymiarze godzinowym, aniżeli 30 godzin wymagane w Standardach kształcenia dla kierunku studiów: teologia¹¹⁸. Treści kształcenia obejmowały następujące zagadnienia: „Podstawowe pojęcia katechetyczne. Dokumenty katechetyczne Kościołów. Cele katechezy. Natura katechezy. Modele katechetyczne. Formy katechezy – nauczanie religii w szkole, duszpasterstwo katechetyczne w parafii. Programowanie katechezy. Przekazywanie słowa Bożego, nauczanie katechetyczne, wychowanie chrześcijańskie”¹¹⁹. Przedstawione treści kształcenia były realizowane w ramach następujących przedmiotów: Katechetyka fundamentalna, Katechetyka materialna, Katechetyka szczegółowa, Katecheza

¹¹⁷ SDK, 356.

¹¹⁸ *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r.*, Załącznik 105.

¹¹⁹ Tamże.

specjalna, Katecheza dorosłych, Metodyka katechezy, Ćwiczenia z metodyki katechetycznej, Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, Katecheza młodzieżowa na poziomie szkół ponadgimnazjalnych, Katecheza rodzinna: cele i kierunki, Wymiar ekklezjalny katechezy, Aspekty katechetyczne prawa edukacyjnego.

Widoczna była istotna dla tematu niniejszej dysertacji realizacja treści związanych z przygotowaniem studentów w ramach kształcenia podstawowego do pracy w edukacji włączającej, w szczególności z uczniem z niepełnosprawnością. Zatem warto się przyjrzeć, podczas których przedmiotów i w jakim wymiarze podejmowano ten temat. Zgodnie z szczegółowo określonymi w sylabusach treściami kształcenia, można było zauważyć, że zagadnienie pracy z uczniem z niepełnosprawnością podejmowano podczas zajęć z Psychologii ogólnej, Pedagogiki ogólnej, Teorii i praktyki wychowania i opieki, Katechetyki szczegółowej i Katechetyki specjalnej. Podczas tych zajęć studenci poznawali rodzaje niepełnosprawności, które stanowią części składowe szeroko pojętych specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów. Zwracano uwagę na charakterystyczne metody pracy z uczniem z konkretnym rodzajem niepełnosprawności. Tematyka pracy z uczniem z niepełnosprawnością stanowiła osobny cykl wykładów w ramach przedmiotów wykazanych powyżej.

Realizacja priorytetów polityki oświatowej państwa związanych z edukacją włączającą i kształceniem uczniów z niepełnosprawnością znalazła swoje odzwierciedlenie w programie studiów Instytutu Teologicznego Diecezji Kaliskiej. Zauważono niewystarczalność dotychczasowego przygotowania do pracy z uczniem z niepełnosprawnością. W związku z tym w roku akademickim 2016/2017 po raz pierwszy utworzono osobny cykl wykładów dla katechezy specjalnej. Zwiększenie liczby godzin w tym zakresie dało studentom możliwość zdobycia lepszych podstaw teoretycznych.

Podsumowując, realizacja kształcenia podstawowego w Instytucie Teologicznym Diecezji Kaliskiej spełniała wszystkie wymogi formalne określone na tym poziomie kształcenia. W zakresie kształcenia podstawowego studenci mieli możliwość uzyskania odpowiednich kwalifikacji do nauczania religii w szkole, z wyłączeniem szkół specjalnych, dla których wymagane jest uzupełnienie kwalifikacji

o przygotowanie do pracy z uczniem z konkretnym rodzajem niepełnosprawności. Zwiększona liczba godzin kształcenia kierunkowego mogła mieć wpływ na efektywność przygotowania katechetycznego studentów. Przygotowanie do pracy z uczniem z niepełnosprawnością dotyczyło problematyki kształcenia specjalnego. Zatem absolwenci powinni mieć dobre podstawy teoretyczne w zakresie pracy z uczniem z niepełnosprawnością..

Kształcenie katechetów do pracy w inkluzji stanowi nowość dla wszelkich form kształcenia nauczycieli. Zatem wciąż aktualne jest stwierdzenie: „W związku z różnorodnością istniejących form nauczania religii i katechezy (dzieci przedszkolnych i szkolnych, młodzieży, dorosłych, rodzin, osób niepełnosprawnych itp.) należy wypracować właściwe dla każdej kategorii katechetów linie i kierunki formacji”¹²⁰. Nowość, którą niesie z sobą kształcenie w edukacji włączającej, domaga się wypracowania nowych kierunków formacji katechetów, w tym ich kształcenia.

4. Kształcenie permanentne w instytucjach

Kształcenie ustawiczne jest nieodłącznym elementem rozwoju zawodowego nauczyciela. Polega na podwyższaniu jego zawodowych kompetencji i kwalifikacji. Jego realizacja odbywa się na drodze samokształcenia oraz kształcenia w ramach instytucji. „Odpowiedzialność za kształcenie permanentne katechetów spoczywa dzisiaj zarówno na Kościele, jak i szkole”¹²¹.

Zaznacza się, że: „stała i systematyczna formacja katechetów winna dokonywać się przede wszystkim na terenie diecezji”¹²². W zakresie kształcenia permanentnego katecheci Diecezji Kaliskiej mają możliwość uczestnictwa w formach doskonalenia zawodowego proponowanych przez Wydział Katechetyczny Diecezji Kaliskiej

¹²⁰ PDK, 156.

¹²¹ PDK, 153.

¹²² Tamże.

i Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Kaliszu¹²³. Uzyskanie dodatkowych kwalifikacji jest możliwe także na podyplomowych studiach.

W niniejszym paragrafie przedstawiona zostanie oferta tych instytucji dla roku szkolnego 2015/2016 (poprzedzającego przeprowadzone badanie ankietowe na potrzeby niniejszej dysertacji) oraz dostępne propozycje na rok szkolny 2017/2018. Wśród dostępnych form doskonalenia zawodowego zostały wyszczególnione te, które dotyczyły pracy z uczniem z niepełnosprawnością oraz edukacji włączającej.

I Synod Diecezji Kaliskiej podkreślił, że: „Wierni świeccy potrzebują wsparcia i pomocy, aby mogli podjąć dzieło ewangelizacji [...] W tym celu powołano w Diecezji instytucje prowadzące ich permanentne kształcenie i formację”¹²⁴.

Wraz z ustanowieniem w 1992 roku Diecezji Kaliskiej zaistniała potrzeba utworzenia instytucji prowadzących kształcenie i formację. Wyrazem troski bp. Stanisława Napierały o duszpasterstwo katechetyczne było utworzenie w nowo powstałej Kurii Diecezjalnej Wydziału Katechetycznego. Z dniem 16 maja 1992 roku jego dyrektorem został ks. lic. Jerzy Adamczak. Funkcję Dyrektora Wydziału Katechetycznego pełnił do roku 2015. Z dniem 1 lipca 2015 roku, decyzją bp. Edwarda Janiaka, dyrektorem Wydziału Katechetycznego Diecezji Kaliskiej został mianowany ks. dr Jarosław Powąska. Natomiast ks. dr Jerzy Adamczak został ustanowiony wikariuszem biskupim do spraw katechizacji.

W początkach istnienia Wydziału Katechetycznego biskup kaliski wyznaczył następujące zadania:

- „– czuwanie nad całością katechezy dzieci, młodzieży i dorosłych,
- troska o pomoce katechetyczne,

¹²³ Na terenie Diecezji Kaliskiej istnieją inne samorządowe Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli. Nie posiadają one akredytacji państwowej, z tego względu ich oferta nie będzie przedstawiana w niniejszym rozdziale.

¹²⁴ SDK, s. 69.

- kształcenie i formacja katechetów,
- przygotowywanie spraw dotyczących udzielania misji kanonicznej katechetom,
- duszpasterstwo dzieci i młodzieży szkolnej,
- kontakty z wojewódzkimi Kuratorami Oświaty i z dyrektorami szkół”¹²⁵.

W realizacji powyższych zadań, zgodnie z wymogami zawartymi w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 roku¹²⁶, pomagali powołani przez biskupa Stanisława Napierałę diecezjalni wizytatorzy nauki religii w szkołach.

W przedstawionych powyżej zadaniach warto zwrócić uwagę na nieutożsamianie pojęcia kształcenia z formacją katechetów. Myśl ta była kontynuowana w dokumentach diecezji dotyczących katechetów¹²⁷. Ponadto można było zauważyć konsekwentne używanie sformułowania nauczyciel religii w odniesieniu do kształcenia, a dla formacji – katecheta¹²⁸.

Działalność Wydziału Katechetycznego w początkach funkcjonowania diecezji skupiła się w znacznym stopniu na organizacji nauczania religii w szkołach. Z tym było związane przygotowywanie misji kanonicznej katechetom w nowej diecezji, pozyskanie i powielenie metodą fotograficzno- drukarską podręczników metodycznych oraz katechizmów, co miało związek z powrotem nauczania religii do szkół. Pojawiające się problemy z realizacją katechezy szkolnej zostały objęte szczególną troską Dyrektora Wydziału Katechetycznego. „Rozwiązanie problemów związanych z zapewnieniem dwóch godzin lekcji religii tygodniowo każdej klasie było ważnym działaniem Wydziału Katechetycznego [...].

¹²⁵ J. Adamczak, *Organizacja duszpasterstwa katechetycznego...*, s. 222.

¹²⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992, w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych, (Dz.U. nr 36 z 1992 r., poz., 155, § 11.1), <http://dziennikustaw.gov.pl/du/1992/s/36/155> [dostęp: 23.03.2018].

¹²⁷ Por. SDK, 396-411.

¹²⁸ Por. tamże.

Inną troską było zapewnienie możliwości podwyższania kwalifikacji katechetów¹²⁹. Należy zaznaczyć, że ks. dr Jerzy Adamczak w znacznym stopniu przyczynił się do organizacji kształcenia podstawowego katechetów w początkach funkcjonowania diecezji. Stąd uzyskanie odpowiednich kwalifikacji, zgodnych z Porozumieniem pomiędzy Konferencją Episkopatu Polski oraz Ministrem Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 1993 roku w sprawie kwalifikacji zawodowych wymaganych od nauczycieli religii¹³⁰ było priorytetem. Dlatego nieliczne były propozycje dotyczące warsztatów i konferencji metodycznych. Zwrócono szczególną uwagę na aspekt formacji katechetów realizowanej przez Wydział Katechetyczny i parafie. Podkreślano istotę comiesięcznych spotkań w parafii przeznaczonych dla osób odpowiedzialnych za katechezę oraz Dekanalnych Dni Katechetycznych¹³¹. Wydział Katechetyczny był odpowiedzialny za organizację dni skupienia, rekolekcji i świątecznego spotkania opłatkowego.

„Z biegiem czasu, dzięki powołaniu metodyków nauczania religii, zostały wprowadzone miesięczne Konferencje Metodyczne oraz różnego rodzaju warsztaty, które pomagały nauczycielom w ich codziennej pracy dydaktycznej i w zdobywaniu przez nich kolejnych stopni awansu zawodowego”¹³². Do udziału w szkoleniach zobowiązał też Pierwszy Synod Diecezji Kaliskiej¹³³.

Pierwszy Synod Diecezji Kaliskiej 2007–2009 określił zadania Wydziału Katechetycznego i obowiązki nauczycieli religii-katechetów. Z punktu widzenia niniejszej dysertacji najistotniejsze zadania Wydziału Katechetycznego to:

„– wspomaganie nauczycieli religii w pełnieniu powierzonych im zadań ewangelizacyjnych, w zdobywaniu potrzebnych kwalifikacji [...]”

¹²⁹ J. Adamczak, *Organizacja duszpasterstwa katechetycznego...*, s. 226.

¹³⁰ *Porozumienie pomiędzy Konferencją Episkopatu Polski oraz Ministrem Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 1993 roku...*, http://www.katecheza.episkopat.pl/prawo/lex_stan.htm#B [dostęp: 23.03.2018].

¹³¹ Por. *Diecezja Kaliska. Pismo Kurii Diecezjalnej*, 4(1993), s. 49.

¹³² J. Adamczak, *Organizacja duszpasterstwa katechetycznego...*, s. 229.

¹³³ SDK, 410.

- przygotowanie diecezjalnego programu katechetycznego oraz nadzór nad jego realizacją;
- sprawy personalne i organizacyjne dotyczące katechezy: w przedszkolach, we wszystkich typach szkół oraz w parafii, [...];
- współpraca oraz koordynacja działań podejmowanych przez wizytatorów katechetycznych i doradców metodycznych nauczania religii oraz ekspertów do spraw awansu zawodowego nauczycieli religii; [...]
- organizowanie i koordynowanie formacji metodycznej, merytorycznej i duchowej katechetów;
- organizowanie spotkań katechetów [...]”¹³⁴.

Pomoc w realizacji powyższych zadań stanowią wizytatorzy katechetyczni, doradcy metodyczni i eksperci¹³⁵.

Ponadto Synod zobowiązał katechetów do permanentnego pogłębiania formacji duchowo-moralnej oraz kształcenia. Konieczne jest, aby brali udział w:

- „– rekolekcjach organizowanych przez Wydział Katechetyczny;
- dorocznych dekanalnych dniach katechetycznych;
- dniach skupienia połączonych z przedmiotową konferencją;
- spotkaniu z biskupem diecezjalnym z okazji Bożego Narodzenia;
- przynajmniej w jednej konferencji przedmiotowo-metodycznej w ciągu roku;
- jednej, wybranej formie doskonalenia (warsztaty, kursy, seminaria) związanej z nauczaniem religii, przynajmniej raz na trzy lata”¹³⁶.

¹³⁴ SDK, 396.

¹³⁵ Por. SDK, 398-398.

Działalność Wydziału Katechetycznego ma za zadanie zapewnić katechecie możliwość realizacji powyższych zobowiązań w zakresie stałego rozwoju w tym zawodowego. Zatem, jakie formy doskonalenia zawodowego proponował katechetom Wydział Katechetyczny w roku poprzedzającym badanie ankietowe przeprowadzone na potrzeby niniejszej dysertacji. Dla porównania została również przedstawiona oferta na rok szkolny 2017/2018. Spośród konferencji i warsztatów zostały wyszczególnione działania związane z kształceniem katechetów do pracy z uczniem z niepełnosprawnością oraz te, które dotyczyły edukacji włączającej.

Coroczny program formacji permanentnej katechetów Diecezji Kaliskiej uwzględniał ich kształcenie w wymiarze ustawicznym. Został zamieszczony w piśmie diecezjalnym „Diecezja Kaliska. Pismo Kurii Diecezjalnej” oraz na stronie internetowej diecezji¹³⁷. Ponadto katecheci otrzymali bezpośrednią informację za pomocą poczty elektronicznej. Program zawierał terminy obowiązkowych jesiennych

i wiosennych dni skupienia, które były połączone z konferencją przedmiotowo-metodyczną, stanowiącą formę doskonalenia zawodowego nauczycieli. Katechetom przypomniano o obowiązku uczestnictwa w dekanalnych dniach katechetycznych oraz podano terminy rekolekcji. Wydział Katechetyczny organizował również warsztaty, kursy i seminaria. Informacje o możliwości udziału przesyłano bezpośrednio do katechetów poprzez pocztę elektroniczną oraz zamieszczano na stronie internetowej diecezji. Istotny był również fakt, że Wydział Katechetyczny kierował do katechetów informacje dotyczące możliwości udziału w niektórych formach doskonalenia zawodowego zorganizowanych w innych diecezjach w Polsce. Stąd możliwości doskonalenia zawodowego były znacznie szersze.

W roku szkolnym 2015/2016¹³⁸ Wydział Katechetyczny, zgodnie z programem, podjął się zorganizowania sześciu dni skupienia. Trzech w terminie jesiennym i trzech wiosną. Katecheci byli zobligowani do wyboru jednego z możliwych terminów

¹³⁶ SDK, 410.

¹³⁷ Por. www.diecezja.kalisz.pl [dostęp: 23.03.2018].

¹³⁸ Przeprowadzona ankietę dotyczyła udziału w formach doskonalenia zawodowego w roku szkolnym 2015/2016.

podczas dni skupienia jesienią i jednego wiosną. Dni skupienia połączono z konferencją przedmiotowo-metodyczną. Zorganizowano spotkania z biskupem diecezjalnym oraz pięć turnusów rekolekcji. Zgodnie z statutami I Synodu Diecezji Kaliskiej, katecheci zobowiązani są do uczestnictwa w rekolekcjach raz na dwa lata. Tematyka konferencji przedmiotowo- metodycznych była związana z rokiem duszpasterskim i rocznicą 1050-lecia chrztu Polski.

W roku katechetycznym 2015/2016 katecheci otrzymali sześć propozycji udziału w konferencjach zorganizowanych przez Wydział Katechetyczny. Jedna z nich dotyczyła doskonalenia zawodowego katechetów uczących w szkołach specjalnych. Otrzymali również informację o pięciu konferencjach zorganizowanych w innych diecezjach. Jedna spośród nich bezpośrednio była związana z katechezą specjalną. Wydział katechetyczny umożliwił też katechetom indywidualne konsultacje z doradcą metodycznym nauczania w trzech terminach lub po wcześniejszym umówieniu się. Wyznaczono również dwie możliwości spotkania z ekspertem z zakresu awansu zawodowego nauczycieli. Najczęściej proponowaną formą doskonalenia zawodowego było samokształcenie. Katecheci w roku szkolnym 2015/2016 otrzymali dwadzieścia informacji dotyczących tej formy doskonalenia zawodowego. Wydział Katechetyczny poprzez pocztę elektroniczną przysyłała do katechetów materiały do samodzielnej lektury¹³⁹.

Wydział Katechetyczny Diecezji Kaliskiej w roku szkolnym 2015/2016 dołożył wszelkich starań, aby zapewnić katechetom możliwość kształcenia permanentnego. Jednakże proponowana tematyka nie dotyczyła w sposób bezpośredni kształcenia katechetów do pracy w edukacji włączającej. Tylko dwie formy kształcenia odnosiły się do pracy z uczniem z niepełnosprawnością¹⁴⁰.

¹³⁹ Opracowanie własne na podstawie informacji przesyłanych do katechetów oraz zamieszczanych na stronie Diecezji Kaliskiej.

¹⁴⁰ Warto zwrócić uwagę na fakt realizacji przez Wydział Katechetyczny w roku szkolnym 2016/2017 konferencji o tematyce edukacji włączającej w Polsce oraz warsztatu „Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów”.

W roku szkolnym 2017/2018 jednym z kierunków polityki oświatowej państwa było: „podnoszenie jakości edukacji włączającej w szkołach i placówkach systemu oświaty”¹⁴¹. Zatem, jakie działania w tym kierunku podjął Wydział Katechetyczny Diecezji Kaliskiej.

Program formacji permanentnej katechetów, podobnie jak w roku szkolnym 2015/2016, zawierał obowiązkowe terminy: dni skupienia połączonych z konferencją przedmiotowo-metodyczną, spotkania z biskupem diecezjalnym oraz rekolekcji. Program ten stanowił podstawę formacji i kształcenia każdego katechety w diecezji. Troska Wydziału Katechetycznego o jakość przygotowania katechetów do posługi Słowa Bożego nie ograniczyła się do realizacji zobowiązań wynikających z Statutów Pierwszego Synodu Diecezji Kaliskiej.

Oprócz przedstawionego podstawowego programu formacji stałej, doskonalenie zawodowe nauczycieli religii w roku szkolnym 2017/2018 mogło być realizowane poprzez udział w warsztatach, konferencjach oraz w formie samokształcenia. Katecheci otrzymali informację o możliwości udziału w następujących formach doskonalenia zawodowego na terenie diecezji: konsultacje z doradcą metodycznym nauczania religii oraz specjalistą do spraw awansu zawodowego. Zorganizowano osiem warsztatów. Żadne z nich nie dotyczyły w sposób bezpośredni edukacji włączającej. Jednakże realizowane podczas nich treści mogły stanowić istotną pomoc dla pracy katechety z uczniem z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej. Tematyka zorganizowanych warsztatów przedstawiała się w sposób następujący: Plansze dydaktyczne dla dzieci młodszych i starszych; Porządek na katechezie, porządek na lekcji; Projekt i program edukacyjny; Coś wielkanocnego i papierowego; Jak uczyć w szkole o islamie; Modlitwa „Ojcze nasz” na lekcjach religii; Animacje i tańce integracyjne cz. II; Plansze dydaktyczne. W pracy z uczniem z niepełnosprawnością w szczególności sposób mogły być wykorzystane pomoce dydaktyczne przygotowywane podczas warsztatów: Plansze dydaktyczne dla dzieci młodszych i starszych; Plansze dydaktyczne; Coś wielkanocnego i papierowego. Dla pracy w edukacji włączającej

¹⁴¹ <https://men.gov.pl/jakosc-edukacji/nadzor-pedagogiczny/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20172018.html> [dostęp: 05.02.2018].

istotny wydaje się warsztat: Porządek na katechezie, porządek na lekcji oraz Animacje i tańce integracyjne cz. II. Na tej podstawie można było stwierdzić, że pięć spośród ośmiu proponowanych warsztatów dotyczyło w sposób pośredni kształcenia katechetów do pracy w edukacji włączającej. W zakresie samokształcenia katecheci w roku szkolnym 2017/2018 otrzymali czternaście propozycji do samodzielnej lektury. Ponadto poinformowano ich o możliwości udziału w ogólnopolskiej konferencji, której tematyka dotyczyła kształcenia specjalnego. Zaproszono również katechetów do udziału w wakacyjnym kursie języka migowego, zorganizowanego przez Katolicką misję dla niesłyszących¹⁴².

Analizując działalność Wydziału Katechetycznego Diecezji Kaliskiej w roku szkolnym 2015/2016 i 2017/2018 można zauważyć, że katecheci mieli możliwość udziału w różnych formach doskonalenia zawodowego oraz otrzymali liczne propozycje samokształcenia. Jednakże tylko nieliczne propozycje odwoływały się do pracy z uczniem z niepełnosprawnością w edukacji włączającej.

Zgodnie z prawem oświatowym katecheci są nauczycielami religii. Zatem obowiązek ich kształcenia ustawicznego spoczywa zarówno po stronie Kościoła, jak i państwa. Obok inicjatyw Wydziału Katechetycznego katecheci mieli możliwość udziału w wewnątrzszkolnych formach doskonalenia zawodowego oraz w zorganizowanych przez Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli konferencjach, warsztatach, konsultacjach.

Na terenie Diecezji Kaliskiej działa jeden Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, posiadający akredytację państwową. Jego siedziba mieści się w Kaliszu. Jest placówką publiczną, prowadzoną przez Marszałka Województwa Wielkopolskiego, której cel to doskonalenie zawodowe, między innymi nauczycieli¹⁴³. Rejon działania obejmuje miasto Kalisz oraz powiaty: kaliski, jarociński, kępiński, krotoszyński, ostrowski,

¹⁴² Opracowanie własne na podstawie informacji przesyłanych do katechetów oraz komunikatów zamieszczanych na stronie diecezji, www.diecezja.kalisz.pl [dostęp: 1.04.2018].

¹⁴³ Por. *Rozporządzenie MEN z dnia 29 września 2016 roku w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli*, (Dz. U. z 2016 r., poz. 1591), <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2016/1591/1> [dostęp: 23.03.2018].

ostrzeszowski i pleszewski. Powiaty te w całości wchodzą w skład terytorium Diecezji Kaliskiej. Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Kaliszu swoją działalnością obejmuje najszerszy zakres terytorium diecezji. Tylko nieliczne dekanaty wychodzą poza zakres jego działalności.

Zatem, jakie formy doskonalenia zawodowego zaproponowano nauczycielom w roku szkolnym 2015/2016 i ile spośród nich dotyczyło pracy z uczniem z niepełnosprawnością lub edukacji włączającej¹⁴⁴.

Kształcenie ustawiczne w Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Kaliszu było realizowane w następujących obszarach: zarządzanie szkołą/placówką, pomoc psychologiczno-pedagogiczna, wychowanie i opieka w szkole/placówce, metodyka przedmiotowa, wspomaganie pracy nauczyciela, rady pedagogiczne, projekty edukacyjne, konferencje naukowe.

W roku szkolnym 2015/2016 nauczyciele mieli możliwość udziału w: trzynastu formach dotyczących zarządzania szkołą, dwudziestu pięciu z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, dziesięciu związanych z wychowaniem i opieką w szkole/placówce, pięćdziesięciu sześciu z metodyki przedmiotowej, czterdzieści jeden form dotyczyło wspomagania pracy nauczyciela, dwadzieścia osiem było skierowanych na szkolenie rad pedagogicznych. Ponadto przeprowadzono jeden projekt i zorganizowano pięć konferencji naukowych.

Pośród przedstawionych powyżej możliwości doskonalenia zawodowego znajdowały się również te, które dotyczyły bezpośrednio pracy z uczniem w edukacji włączającej. Najliczniejszą grupę stanowiły warsztaty w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Siedemnaście spośród dwudziestu pięciu możliwości doskonalenia dotyczyło wspomagania w pracy ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W zakresie wychowania i opieki dwie formy w sposób bezpośredni nawiązywały do pracy w edukacji włączającej. Natomiast w zakresie metodyki przedmiotowej tylko dwie propozycje dotyczyły trudności w uczeniu się. Ponadto

¹⁴⁴ Przeprowadzona ankieta dotyczyła udziału w formach doskonalenia zawodowego w roku szkolnym 2015/2016.

podjęto się realizacji projektu związanego z promocją zdrowia psychicznego. Pozostałe grupy form doskonalenia zawodowego nie nawiązywały w sposób bezpośredni do omawianej tematyki. Łącznie nauczyciele mieli możliwość uczestnictwa w dwudziestu trzech formach doskonalenia zawodowego nawiązujących w tematyce w sposób bezpośredni do pracy w edukacji włączającej¹⁴⁵.

W roku szkolnym 2017/2018 nastąpiło rozszerzenie oferty kształcenia ustawicznego w zakresie pracy z uczniem w edukacji włączającej. Mało to związek z: priorytetem polityki oświatowej państwa dotyczącym podnoszenia jakości kształcenia w inkluzji, zmianami w regulacjach prawnych w zakresie organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej¹⁴⁶, które weszły w życie z początkiem roku szkolnego 2017/2018 oraz oczekiwaniami nauczycieli. Zaistniała zatem potrzeba doskonalenia zawodowego nauczycieli w wyżej określonym kierunku.

Pośród wszystkich form doskonalenia zawodowego czterdzieści sześć w sposób bezpośredni nawiązywało do pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Najliczniejszą grupę stanowiły warsztaty z pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Było ich dziewiętnaście. Możliwość doskonalenia zawodowego w omawianej problematyce dotyczyła również udziału w konferencji i dwóch projektach. Jednakże w zakresie metodyki przedmiotowej tylko cztery warsztaty nawiązywały do pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

W ofercie Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli na rok szkolny 2017/2018 pojawiła się nowa grupa form doskonalenia: szkolenia zespołów nauczycieli. W tej grupie osiem możliwości, tematem nawiązywało do pracy z uczniem posiadającym opinię lub orzeczenie oraz pracy z uczniem z trudnościami szeroko pojętymi. W zakresie wychowania i opieki, osiem spośród trzynastu możliwych warsztatów było związanych z podniesieniem jakości kształcenia w edukacji

¹⁴⁵ Por. *Informator. Oferta szkoleniowa dla nauczycieli, dyrektorów szkół i placówek oświatowych w roku szkolnym 2015/2016*, Kalisz 2015.

¹⁴⁶ Por. rozdział I tejże pracy.

włączającej. Pozostałe to: dwa warsztaty z zarządzania szkołą/placówką oraz dwa dotyczące wspomagania pracy nauczyciela¹⁴⁷.

Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli posiadają uprawnienia do prowadzenia kursów kwalifikacyjnych, podnoszących kwalifikacje nauczycieli. W Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Kaliszu w roku szkolnym 2015/2016 oraz 2017/2018 podczas kursów kwalifikacyjnych nie podjęto problematyki pracy z uczniem z niepełnosprawnością w celu poniesienia kwalifikacji nauczycieli w powyższej tematyce.

Oferta Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Kaliszu zawierała liczne propozycje kształcenia ustawicznego, w tym związane z problematyką niniejszej dysertacji. Oferta zawierała możliwość udziału w: warsztatach, seminariach, konferencjach, szkoleniach zespołów nauczycieli i projektach. Jednakże oferta nie była związana z metodyką nauczania religii w szkole.

Kształcenie permanentne realizowane przez Wydział Katechetyczny i Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli stanowi trzon kształcenia ustawicznego. W ramach działalności tych instytucji nauczyciele nie mieli jednak możliwości uzyskania dodatkowych kwalifikacji związanych z edukacją włączającą. Głównym ośrodkiem pozwalającym uzyskać dodatkowe kwalifikacje działającym na terenie Diecezji Kaliskiej jest Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu.

Oferta studiów stacjonarnych, niestacjonarnych i podyplomowych tego Wydziału między innymi dotyczyła przygotowania nauczycieli do pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Nauczyciele mieli możliwość ukończenia studiów w następujących specjalnościach:

- Pedagogika, specjalność: pedagogika opiekuńczo wychowawcza;
- Pedagogika, specjalność: edukacja wczesnoszkolna z arteterapią;
- Terapia i edukacja dzieci z autyzmem i zespołem Aspergera;

¹⁴⁷ Por. *Informator. Oferta szkoleniowa dla nauczycieli, dyrektorów szkół i placówek oświatowych w roku szkolnym 2017/2018*, Kalisz 2017.

— Oligofrenopedagogika¹⁴⁸.

Na terenie Diecezji Kaliskiej działają również uczelnie prywatne, na których można było podjąć studia podyplomowe kwalifikacyjne. Są to:

- Centrum Studiów Podyplomowych i Szkoleń w Kaliszu;
- Wyższa Szkoła Uni-Terra w Poznaniu, oddział w Kaliszu;
- Centrum Nauki i Biznesu Żak w Łodzi, oddział w Kaliszu;
- Społeczna Akademia Nauk z siedzibą w Łodzi - Wydział Zamiejscowy w Ostrowie Wielkopolskim;
- Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna, oddział w Krotoszynie;
- Centrum Kształcenia i Doskonalenia „Eskulap” w Krotoszynie;
- Ośrodek Edukacyjny dla Nauczycieli, oddział w Krotoszynie.

Uczelnie te przedstawiły szeroką ofertę studiów podyplomowych. Ich oferta zawierała następujące kierunki:

- Oligofrenopedagogika;
- Edukacja włączająca i integracyjna uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- Edukacja i wspieranie rozwoju dziecka z autyzmem i zespołem Aspergera;
- Logopedia;
- Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza i terapia pedagogiczna;
- Surdopedagogika;
- Tyflopädagogika;
- Surdopedagogika i tyflopädagogika;
- Terapia pedagogiczna i socjoterapia;
- Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka;
- Terapia i diagnoza pedagogiczna

¹⁴⁸ Informacje pochodzą z oferty edukacyjnej proponowanej przez Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu.

- Resocjalizacja i socjoterapia;
- Wczesne wspomaganie rozwoju i edukacji dziecka ze spektrum autyzmu;
- Diagnoza, edukacja i terapia osób z autyzmem;
- Terapia pedagogiczna z diagnozą;
- Diagnoza, edukacja i terapia osób z autyzmem¹⁴⁹.

Oferta studiów podyplomowych była znacznie bogatsza w prywatnych ośrodkach kształcenia wyższego niż w państwowej uczelni. W każdej z nich studia odbywały się w formie wykładów, ćwiczeń, seminariów i praktyk, zgodnie z ustawą Prawo o szkolnictwie wyższym¹⁵⁰.

Programy studiów ukierunkowane były na kształcenie przygotowujące do pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z szczególnym uwzględnieniem niepełnosprawności. Uzyskane kwalifikacje uprawniały do pojęcia pracy w szkole ogólnodostępnej, integracyjnej oraz specjalnej zgodnie z uzyskanymi kwalifikacjami.

Szeroka oferta uczelni pozwalała na realizację doskonalenia zawodowego nauczycieli, mającego na celu podniesienie ich kwalifikacji, a zarazem jakości pracy z uczniem.

Podsumowując, należy stwierdzić, że kształcenie podstawowe katechetów Diecezji Kaliskiej było realizowane zgodnie z obowiązującymi dokumentami. W zakresie podejmowanej w dysertacji problematyki można było zauważyć działania mające na celu przygotowanie studentów do efektywnej pracy z uczniem z niepełnosprawnością. Kształcenie permanentne odbywało się w instytucjach i zawierało liczne propozycje doskonalenia zawodowego w postaci: warsztatów, konferencji, seminariów oraz studiów podyplomowych, związanych z przygotowaniem do pracy w edukacji włączającej.

¹⁴⁹ Informacje pochodzą z ofert edukacyjnych poszczególnych uczelni wyższych.

¹⁵⁰ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku Prawo o szkolnictwie wyższym, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20051641365> [dostęp: 23.03.2018].

Po przybliżeniu form i możliwości kształcenia katechetów Diecezji Kaliskiej, w następnym rozdziale zostanie przedstawiona metodologia badań.

ROZDZIAŁ III

Metodologia badań własnych

Wartość naukowa pracy w dużej mierze zależy od właściwie dobranej metody naukowej¹⁵¹. Dobór metody uzależniony jest od tematu pracy, problemu w niej postawionego i osiągnięcia zamierzonego celu badawczego.

W rozdziale III zostanie określony cel i przedmiot badań, problematyka i hipotezy badawcze dotyczące kształcenia katechetów świeckich Diecezji Kaliskiej do pracy w edukacji włączającej. Zostaną też ukazane metody, techniki i narzędzia badawcze, którymi posłużono się dla przedmiotu badań. Rozdział ten będzie przedstawiał również charakterystykę badanych oraz sposób przeprowadzenia badań.

1. Cel i przedmiot badań

Kształcenie katechetów to bardzo złożony i rozległy obszar badawczy. Dotychczasowe badania nie podejmowały tematu kształcenia katechetów do pracy w edukacji włączającej. Kształcenie w tym zakresie odbywa się w związku z katechezą specjalną. Jednakże przedstawione w pierwszym rozdziale założenia edukacji włączającej nie pozwalają na utożsamianie inkluzji z kształceniem specjalnym. Uważna obserwacja zmian zachodzących w edukacji ucznia z niepełnosprawnością unaocznia, że ważne staje się kształcenie nauczycieli do pracy w ramach włączania w szkole ogólnodostępnej. Jednak warunkiem efektywności edukacji uczniów

¹⁵¹ Por. R. Kamiński, *Wprowadzenie do teologii pastoralnej*, w: *Teologia pastoralna*, t. 1.; red. R. Kamiński, Lublin 2000, s. 21-22.

z niepełnosprawnościami w szkole ogólnodostępnej jest kształcenie nauczycieli. Stąd konieczne było podjęcie refleksji dotyczącej jakości ich kształcenia.

W literaturze dotyczącej metodologii cel badań określony jest jako przybliżenie pełnego poznania realnej rzeczywistości w danej dziedzinie¹⁵², zrozumienie i wyjaśnienie jakiegoś zagadnienia, poszukiwanie prawdy na temat konkretnej, istniejącej tu i teraz rzeczywistości społecznej, opis jakiegoś zjawiska, instytucji lub jednostki¹⁵³. Wyróżnia się trzy kategorie celów: poznawcze, teoretyczne i praktyczne¹⁵⁴, które stanowią podstawę osiągnięcia celu głównego.

W niniejszej dysertacji celem poznawczym była próba poznania sposobów kształcenia katechetów świeckich Diecezji Kaliskiej do pracy z uczniem z niepełnosprawnością w edukacji włączającej. Poznanie to dotyczyło zarówno kształcenia podstawowego, jak i permanentnego. W wymiarze permanentnym badania odnosiły się do kształcenia w zakresie działalności Wydziału Katechetycznego Diecezji Kaliskiej oraz świeckich instytucji państwowych działających na terenie diecezji. Cel poznawczy dotyczył również określenia, na ile i w jakim stopniu podejmowanie działania były efektywne. Stąd konieczne było poznanie i analiza oczekiwań katechetów w tym zakresie kształcenia.

Celem teoretycznym badań była próba sformułowania teoretycznych i empirycznych założeń dotyczących kształcenia katechetów do pracy w ramach edukacji włączającej. Przeprowadzone badania miały prowadzić do określenia celu praktycznego, czyli wypracowania wskazówek dotyczących efektywnego kształcenia katechetów w zakresie edukacji włączającej.

Przedmiot badań w literaturze dotyczącej metodologii określa się jako „wszystko to, co składa się na rzeczywistość społeczną”¹⁵⁵. Najistotniejszymi

¹⁵² Por. J. Apanowicz, *Metodologiczne uwarunkowania pracy naukowej*, Warszawa 2005, s. 19.

¹⁵³ Por. W. Dudkiewicz, *Podstawy metodologii badań do pracy magisterskiej i licencjackiej z pedagogiki*, Kielce 2000, s. 50.

¹⁵⁴ Por. J. Gnitecki, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra 1993, s. 128.

¹⁵⁵ J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Katowice 2005, s. 18.

składnikami tej rzeczywistości są: zbiorowości i zbiory społeczne, instytucje społeczne oraz procesy i zjawiska społeczne¹⁵⁶. W związku z powyższym przedmiotem badań w dysertacji były instytucje podejmujące kształcenie katechetów świeckich Diecezji Kaliskiej w wymiarze podstawowym i permanentnym, a także środowisko katechetów.

2. Problematyka i hipotezy badawcze

Dla osiągnięcia postawionych celów konieczne było określenie problemu badawczego. W literaturze problemy badawcze określa się jako pytania, na które odpowiedzi szuka się na drodze badań naukowych¹⁵⁷. Z głównym problem badawczym niniejszej pracy wiązały się następujące pytania:

1. Czy istnieje potrzeba kształcenia katechetów do pracy w ramach edukacji włączającej?
2. Czy kształcenie podstawowe w ocenie katechetów świeckich Diecezji Kaliskiej wystarczająco przygotowywało ich do pracy w edukacji włączającej?
3. Czy kształcenie permanentne w ocenie katechetów świeckich Diecezji Kaliskiej było wystarczające do pracy w edukacji włączającej?

Przedstawione powyżej pytania ogólne domagały się uszczegółowienia. Celem niniejszej rozprawy było uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania szczegółowe:

1. Jaki był poziom wiedzy i umiejętności katechetów do pracy w edukacji włączającej?
2. Czy kwalifikacje katechetów miały wpływ na postawę wobec edukacji włączającej?
3. W jakich formach doskonalenia zawodowego najczęściej uczestniczyli katecheci?

¹⁵⁶ Por. tamże s. 18-19.

¹⁵⁷ Por. M. Łobucki, *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1978, s. 56.

4. O jakie formy doskonalenia zawodowego związane z edukacją włączającą należy wzbogacić ofertę?

Określenie problemu badawczego prowadziło do sformułowania hipotez badawczych. Hipotezy stanowią stwierdzenia, co do których istnieje prawdopodobieństwo, że są trafną odpowiedzią na sformułowany uprzednio problem badawczy. Są jednak zawsze tylko świadomie przyjętymi przypuszczeniami czy założeniami, wymagającymi potwierdzenia lub odrzucenia w wyniku badań naukowych¹⁵⁸.

Na podstawie określonych w pytaniach problemów badawczych wysunięto odpowiednie hipotezy:

Hipoteza 1

H₀ Istnieje potrzeba kształcenia katechetów do pracy w ramach edukacji włączającej.

H₁ Nie istnieje potrzeba kształcenia katechetów do pracy w ramach edukacji włączającej

Hipoteza 2

H₀ Kształcenie podstawowe w ocenie katechetów było wystarczające do pracy w edukacji włączającej.

H₁ Kształcenie podstawowe w ocenie katechetów nie było wystarczające do pracy w edukacji włączającej.

Hipoteza 3

H₀ Kształcenie permanentne w ocenie katechetów było wystarczające do pracy w edukacji włączającej.

¹⁵⁸ Por. M. Łobucki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2007, s. 132.

H₁ Kształcenie permanentne w ocenie katechetów nie było wystarczające do pracy w edukacji włączającej.

3. Opis metody, techniki i narzędzia badawcze

Koniecznym warunkiem trafnych i rzetelnych badań, obok poprawnie sformułowanych problemów i hipotez był dobór odpowiednich metod i narzędzi badawczych. Zdaniem M. Łobuckiego metoda badawcza „jest to sposób postępowania badawczego charakteryzujący się zarówno ściśle określonymi czynnościami (procedura badawcza), jak i zastosowaniem odpowiednich narzędzi badawczych”¹⁵⁹. A. Kamiński, zwraca uwagę, że to „zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego”¹⁶⁰.

W badaniach prowadzonych w ramach niniejszej pracy zastosowano metody badań teoretycznych i empirycznych. W rozdziale pierwszym i drugim zastosowano metodę genetyczną, analizy i syntezy. Metoda genetyczna posłużyła do zbadania zespołu przyczyn i warunków składających się na powstanie i rozwój edukacji włączającej w Polsce. Natomiast metodę analizy i syntezy wykorzystano do całościowego przedstawienia, czym jest edukacja włączająca oraz w jaki sposób przebiegało kształcenie katechetów świeckich Diecezji Kaliskiej w wymiarze podstawowym i permanentnym. Rozdział czwarty niniejszej pracy został oparty na metodach badań empirycznych. Katechetyka będąc częścią teologii pastoralnej w metodologii badań zbliżona jest do metodologii pedagogiki. Spośród wielu metod badawczych, dla potrzeb niniejszej dysertacji jako metodę badania katechetów świeckich Diecezji Kaliskiej wybrano metodę sondażu diagnostycznego T. Pilcha, która „(...) jest sposobem gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych

¹⁵⁹ J. Apanowicz, *Metodologiczne uwarunkowania...*, s. 56.

¹⁶⁰ A. Kamiński, *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, w: *Metodologia pedagogiki społecznej*, red. R. Wroczyński, T. Pilch, Wrocław 1974, s. 65.

zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk i wszelkich innych zjawiskach instytucjonalnie nie zlokalizowanych – posiadających znaczenie wychowawcze – w oparciu o specjalnie dobraną grupę reprezentującą populację generalną, w której badane zjawisko występuje”¹⁶¹.

Każda metoda posługuje się odpowiednimi technikami badawczymi. „Są to szczegółowe czynności wykonywania różnych badań cząstkowych. Pozwalają one na przykład zgromadzić, uporządkować i przechować potrzebne dane”¹⁶². W niniejszych badaniach podstawową techniką badawczą było skonstruowanie narzędzia badawczego. Istotne było również gromadzenie opisowych i ilościowych informacji dotyczących edukacji włączającej i badanych instytucji.

Metoda warunkuje i określa dobór odpowiednich narzędzi badawczych. Narzędzie badawcze jest przedmiotem służącym do realizacji wybranej techniki badań¹⁶³. Narzędziem, które zastosowano był kwestionariusz ankiety dla katechetów świeckich Diecezji Kaliskiej. Kwestionariusz ten został skonstruowany tak, aby poznać kwalifikacje katechetów do pracy z uczniem niepełnosprawnym w edukacji włączającej. Ponadto miał pozwolić dostrzec ich oczekiwania wobec kształcenia podstawowego i permanentnego. Kwestionariusz zastosowany w badaniach naukowych zawierał trzy elementy: instrukcję, metryczkę oraz pytania. W instrukcji podano informację o instytucji prowadzącej badania i ich celu. Zaznaczono, że ankieta był anonimowa i przeznaczona wyłącznie do celów naukowych. Metryczka zawierała pytania dotyczące danych socjodemograficznych respondenta. Natomiast zestaw pytań zawierał pytania zamknięte (respondent wybierał jedną spośród podanych możliwych odpowiedzi) i półotwarte (zestaw możliwych odpowiedzi rozszerzony o punkt zawierający wyrażenie „inne”, dający możliwość uzupełnienia). Pytania miały charakter dysjunktywny (respondent wybierał tylko jedną odpowiedź) i koniunktywny (respondent mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź).

¹⁶¹ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1998, s.42.

¹⁶² J. Apanowicz, *Metodologiczne uwarunkowania...*, s. 57.

¹⁶³ Por. T. Pilch, T. Wujek, *Metody i techniki badań w pedagogice*, w: *Pedagogika*, red. M. Godlewski, S. Kracewicz, T. Wujek, Warszawa 1974, s. 57.

Przeprowadzone badania dostarczyły wiele cennego materiału, który poddany analizie pozwolił na określenie propozycji efektywnego kształcenia katechetów w wymiarze podstawowym i permanentnym do pracy z uczniem w edukacji włączającej.

4. Czas, miejsce i sposób przeprowadzenia badań

W pracy badawczej zapoznano się z literaturą przedmiotu z zakresu katechetyki, pedagogiki, psychologii i prawa. Kolejnym etapem pracy był dobór metody i narzędzi badawczych. Konsekwencją tego było sporządzenie narzędzia badawczego – kwestionariusza ankiety, który zawierał pytania zamknięte i półotwarte.

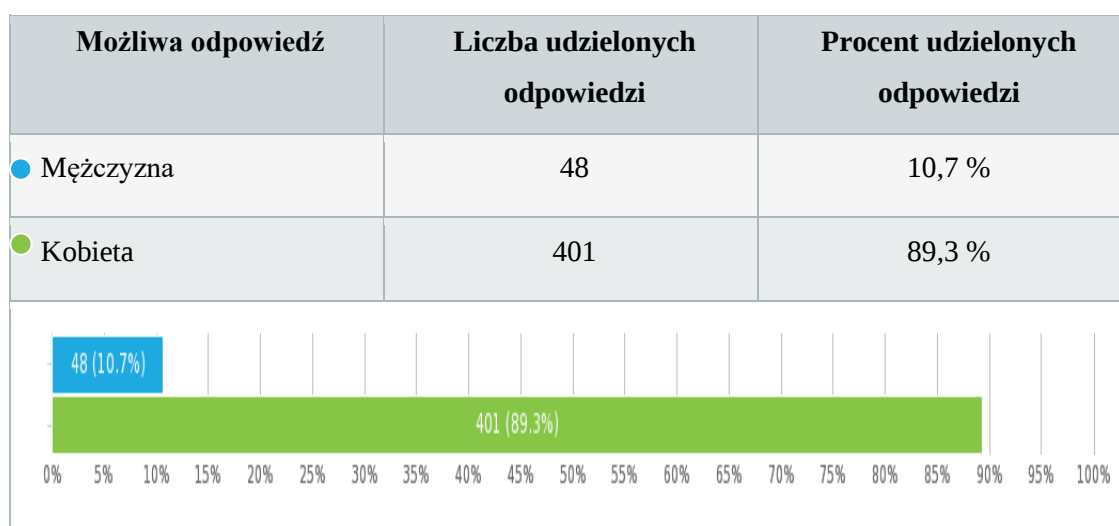
Badania właściwe do dysertacji oparte na kwestionariuszu ankiety miały charakter dwuetapowy. Pierwszy etap to badania pilotażowe, drugi badania właściwe. Badania pilotażowe zostały przeprowadzone w ramach seminarium naukowego z teologii praktycznej. Celem było sprawdzenie poprawności narzędzia badawczego. Następnie przystąpiono do badania właściwego, które zostało przeprowadzone w dniach od 26 do 28 września 2016 roku podczas konferencji przedmiotowo-metodycznej katechetów świeckich Diecezji Kaliskiej. Należy zaznaczyć, że uczestnictwo w jesiennym dniu skupienia stanowiło obowiązek dla katechetów świeckich diecezji. Dni skupienia odbyły się w trzech różnych miejscach diecezji, z czego katecheci wybierali tylko jedno. Przeprowadzenie badania właściwego w przedstawiony powyżej sposób pozwoliło na uzyskanie odpowiedzi od 453 ankietowanych.

5. Charakterystyka badanych

Ogólna charakterystyka badanych stanowiła podstawę dla rozpoznania przygotowania do pracy w ramach edukacji włączającej katechetów i ich oczekiwań.

Badania przeprowadzono wśród katechetów świeckich Diecezji Kaliskiej, w której pracuje 500 katechetów świeckich. Wzięło w nich udział 453. Ze względu na znaczne braki w udzielaniu odpowiedzi w przypadku trzech ankiet do analizy posłużyło 450 kwestionariuszy. Zatem ankietowani stanowili 90 % spośród wszystkich katechetów świeckich. Badani różnili się pod względem płci, wieku, stażu pracy, stopnia awansu zawodowego, wykształcenia oraz typu szkoły, w której uczyli. W ankiecie wzięło udział 48 mężczyzn, co stanowi 10,7 % uczestników. Natomiast 89,3 % badanych to kobiety. Jedna osoba spośród ankietowanych nie określiła płci. Ilustruje to tabela.

Tabela 3.1 Płeć



W związku ze znaczną przewagą kobiet wśród ankietowanych, czynnik ten nie był wyróżniony w analizie ankiety. Istotny wskaźnik stanowił wiek, staż pracy i stopień awansu zawodowego respondentów.

Najliczniejszą grupą respondentów byli katecheci w przedziale od 40. do 50. roku życia. Ich liczba wynosiła 240, co stanowiło 53,5 % wszystkich ankietowanych. 220 określiło swój wiek jako powyżej 50. roku życia, co w układzie procentowym plasowało się na poziomie 27,9 % wszystkich ankietowanych. Najmniej liczną grupą byli katecheci przed 30. rokiem życia. Było to tylko 7 osób stanowiących 1,7 %. Wyniki ilustruje tabela.

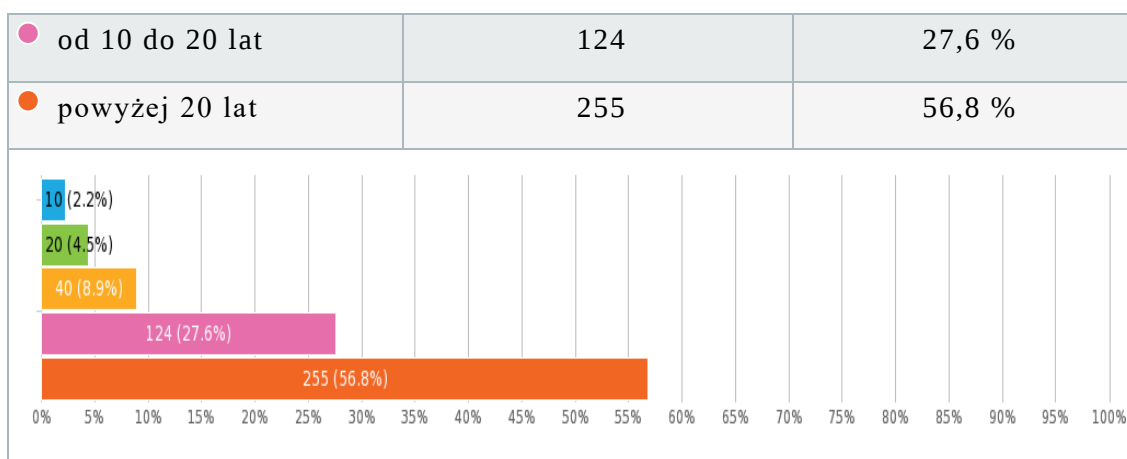
Tabela 3.2 Wiek

Możliwa odpowiedź	Liczba udzielonych odpowiedzi	Procent udzielonych odpowiedzi
● przed 30. rokiem życia	6	1,3 %
● powyżej 30. roku życia	78	17,4 %
● powyżej 40. roku życia	240	53,5 %
● powyżej 50. roku życia	118	26,3 %
● powyżej 60. roku życia	7	1,6 %

Katecheci, których staż pracy nie przekraczał 10 lat stanowili 15,6 % badanych. Ich liczba wynosiła 70 osób. 124 ankietowanych zadeklarowało staż pracy w przedziale od 10 do 20 lat. Ich udział procentowy to 27,6. Respondenci pracujący powyżej 20 lat w katechezie stanowili najliczniejszą grupę ankietowanych. Odpowiedź w tym zakresie wybrało 255 spośród 449 badanych. Zatem 56,9 % ankietowanych katechetów pracowało w diecezji od początków jej istnienia. Ilustruje to tabela.

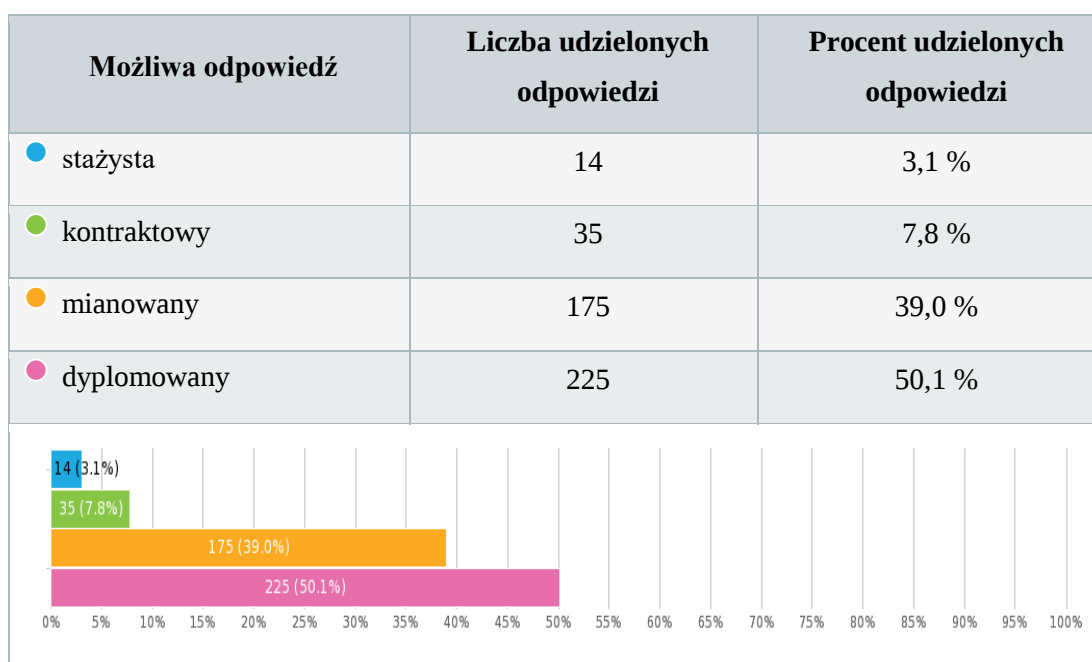
Tabela 3.3 Staż pracy w katechezie

Możliwa odpowiedź	Liczba udzielonych odpowiedzi	Procent udzielonych odpowiedzi
● do 1 roku	10	2,2 %
● od 2 do 5 lat	20	4,5 %
● od 5 do 10 lat	40	8,9 %



Katecheta, jako pełnoprawny nauczyciel zgodnie z obowiązującą Kartą Nauczyciela, podlega ścieżce awansu zawodowego. Należy jednak pamiętać, że na mocy prawa oświatowego nie jest zobligowany do realizacji wszystkich stopni awansu zawodowego. Zatem, w jakim stopniu katecheci Diecezji Kaliskiej zrealizowali dostępną drogę awansu zawodowego. Najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele dyplomowani. Aż 225 katechetów, czyli 50,1 % osiągnęło najwyższy stopień awansu zawodowego. 175 ankietowanych określiło swój stopień awansu zawodowego jako nauczyciel mianowany. W układzie procentowym ich liczba plasowała się na poziomie 39 %. Na początku ścieżki awansu zawodowego było 10,9 % respondentów. Pośród tej grupy można było wyróżnić 14 nauczycieli stażystów oraz 35 nauczycieli kontraktowych. Przedstawione powyżej wyniki dotyczące awansu zawodowego nauczycieli religii w Diecezji Kaliskiej utrzymywały się na bardzo wysokim poziomie. Katecheci podejmowali trud doskonalenia zawodowego, osiągając stopień nauczyciela mianowanego i dyplomowanego. Jednakże, na podstawie pytania o staż pracy i stopień awansu zawodowego można dostrzec, że pośród 255 ankietowanych, którzy pracowali jako katecheci powyżej 20 lat byli również: nauczyciele kontraktowi – 6 osób, nauczyciele mianowani – 88 osób, nauczyciele dyplomowani – 161 osób. Biorąc pod uwagę czas trwania stażu na poszczególne stopnie awansu zawodowego, należałoby się zastanowić, dlaczego niektórzy nauczyciele nie kontynuowali ścieżki awansu zawodowego.

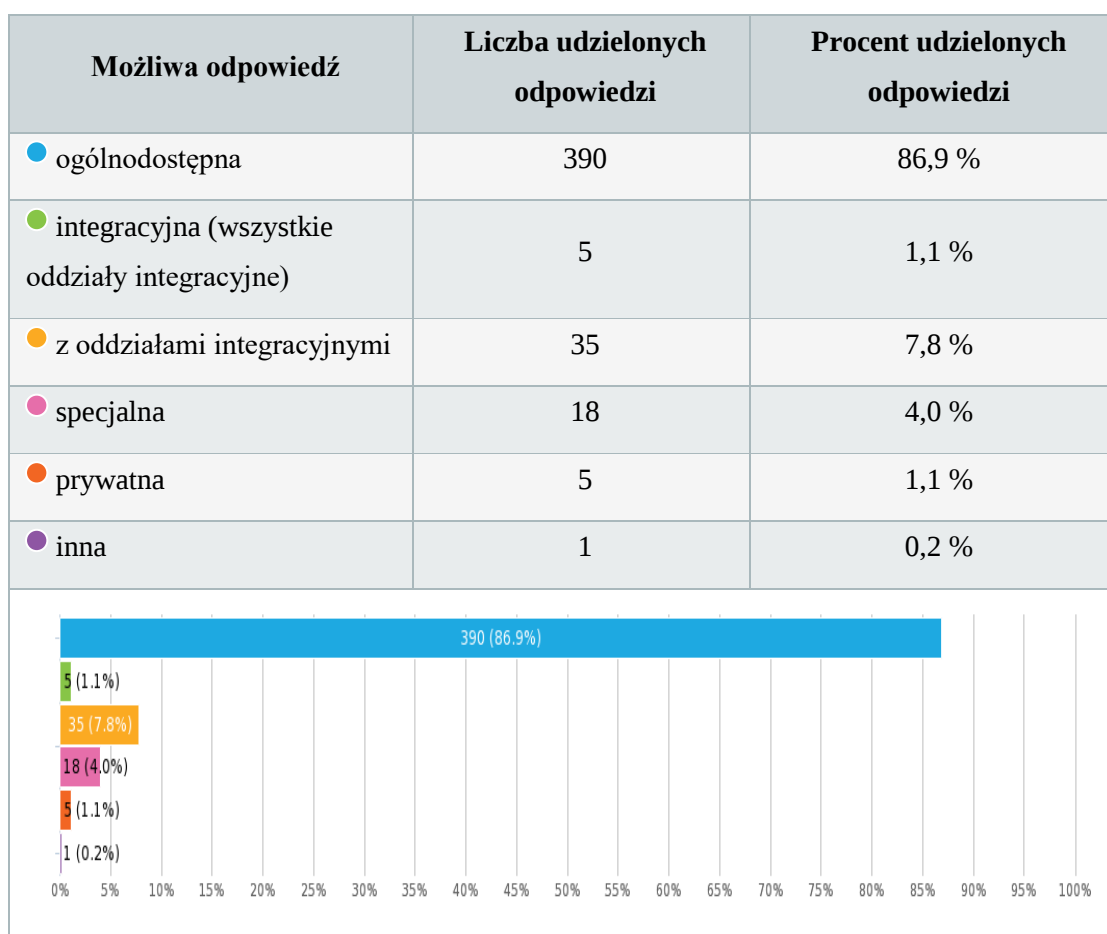
Tabela 3.4 Stopień awansu zawodowego



Ważnym dla niniejszej dysertacji było poznanie dotyczące typu szkoły, w której pracowali badani. Z uwagi na łączenie przez katechetów zatrudnienia w różnych szkołach w pytaniu znalazła się prośba o zaznaczenie odpowiedzi uwzględniającej szkołę, w której ilość godzin była największa.

Najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele pracujący w szkole ogólnodostępnej – było to 390 osób spośród 449 ankietowanych. Stanowili oni 86,9 % ogółu. W innym typie szkoły pracowało 13,1 % respondentów, czyli 59 katechetów. W tej grupie można było wyróżnić pracujących w: przedszkolu lub szkole integracyjnej lub z oddziałami integracyjnymi (40 osób – 8,9%), szkole specjalnej (18 osób – 4,0%) oraz w innym typie szkoły (6 osób – 1,3%). Ze względu na problematykę rozprawy szczegółowa analiza dotyczyła katechetów pracujących w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych, których dotyczy zagadnienie edukacji włączającej. Ich kwalifikacje zostały porównane z grupą nauczycieli pracujących w przedszkolach i szkołach integracyjnych lub z oddziałami integracyjnymi oraz w szkołach specjalnych. Zapis graficzny odpowiedzi dla pytania o typ szkoły prezentuje się w sposób następujący:

Tabela 3.5 Typ szkoły



Celem dobrego zrozumienia potrzeb katechetów Diecezji Kaliskiej dotyczących ich kształcenia dokonano analizy odpowiedzi dotyczących etapu edukacyjnego, w którym pracowali respondenci. Analizując przedstawione poniżej dane, należało zwrócić uwagę na fakt, że katecheci zaznaczali kilka etapów edukacyjnych. Odpowiedzi na to pytanie udzieliło 100% ankietowanych. Najliczniejszą grupę stanowili katecheci pracujący w szkołach podstawowych. Natomiast dla szkół ponadgimnazjalnych zaznaczono odpowiedź tylko 53 razy. Tak duża dysproporcja mogła mieć związek z ograniczeniem badanych do katechetów świeckich. Wyniki ilustruje tabela.

Tabela 3.6 Etap edukacyjny

Możliwa odpowiedź	Liczba udzielonych odpowiedzi	Procent udzielonych odpowiedzi
● oddział przedszkolny	130	28,9 %
● klasy I-III SP	238	52,9 %
● klasy IV-VI SP	225	50 %
● gimnazjum	123	27,3 %
● szkoła ponadgimnazjalna	53	11,8 %

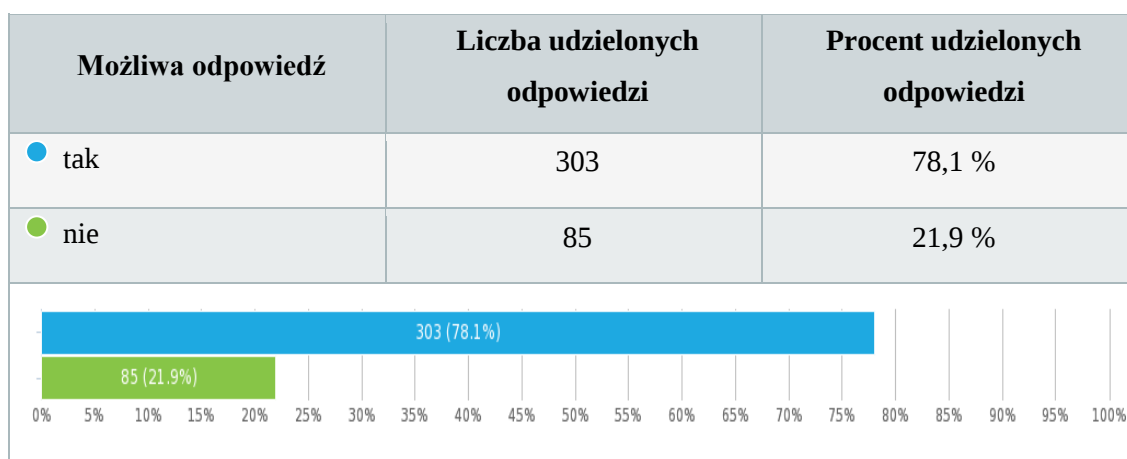
Możliwa odpowiedź	Liczba	Procent
oddział przedszkolny	130	28.9%
klasy I-III SP	238	52.9%
klasy IV-VI SP	225	50%
gimnazjum	123	27.3%
szkoła ponadgimnazjalna	53	11.8%

Dla dalszej charakterystyki badanych warto przypomnieć, że edukacja inkluzyjna dotyczy włączania do przedszkoli i szkół ogólnodostępnych uczniów z niepełnosprawnością. Zgodnie z obowiązującym Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, niepełnosprawność dotyczy następującej grupy uczniów: „1) niepełnosprawnych: niesłyszących, słabosłyszących, niewidomych, słabowidzących, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, i z niepełnosprawnościami sprzężonymi, zwanych dalej „uczniami niepełnosprawnymi”, 2) niedostosowanych społecznie, zwanych dalej „uczniami niedostosowanymi społecznie”, 3) zagrożonych niedostosowaniem społecznym, zwanych dalej „uczniami zagrożonymi niedostosowaniem społecznym”¹⁶⁴. W kontekście tak rozumianej niepełnosprawności,

¹⁶⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. ..., Dz. U. z 2017 r. poz. 1578, § 1.

katecheci udzielili odpowiedzi na pytanie: Czy uczy Pan/Pani uczniów z niepełnosprawnością? Odpowiedzi na to pytanie udzieliło 448 respondentów, w tym 388 pracujących w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych. 303 ankietowanych pracujących w placówkach ogólnodostępnych uczyło w ramach edukacji włączającej. Stanowiło to 78,1 % wszystkich odpowiedzi dla tej grupy katechetów. Tylko 85 spośród 388 zaznaczyło odpowiedź „nie”. Wyniki ilustruje tabela.

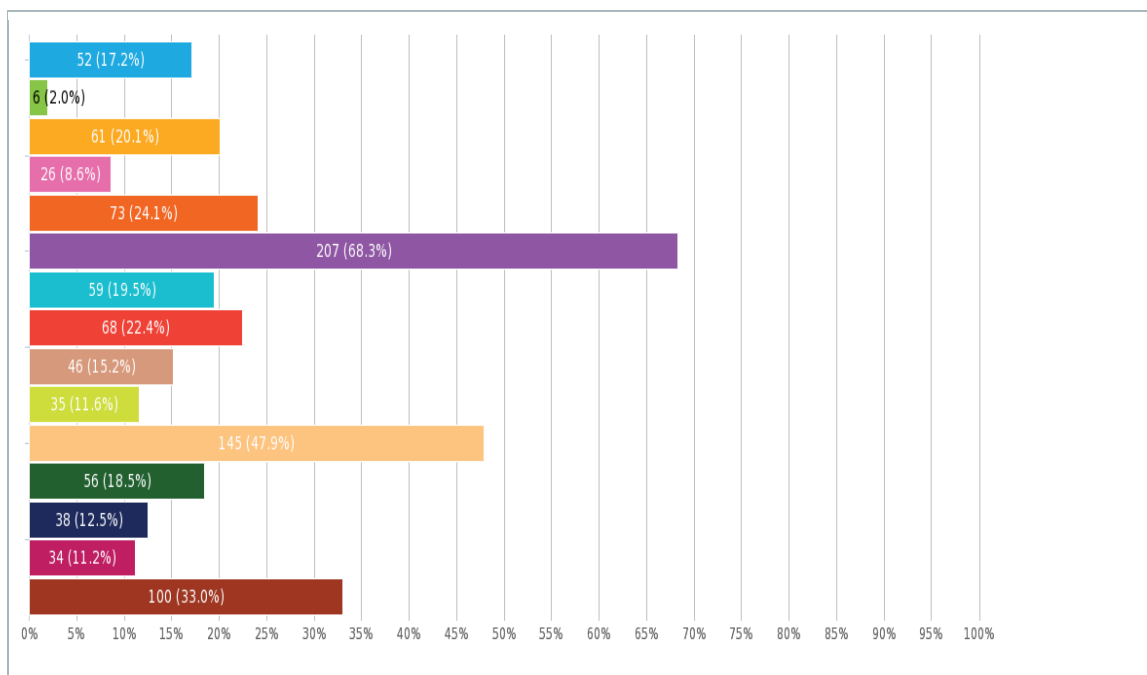
Tabela 3.7 Uczę uczniów z niepełnosprawnością



Podejmując refleksję nad rodzajami niepełnosprawności uczniów, z którymi katecheci spotkali się w pracy dydaktyczno-katechetycznej odpowiedziało 361 spośród 450 ankietowanych. Udzielając odpowiedzi na to pytanie, respondenci mieli możliwość wielokrotnego wyboru. Najczęściej zaznaczaną grupą byli uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Wyboru dokonało 207 spośród 303 pracujących z uczniami z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej. Na drugim miejscu pod względem liczebności znaleźli się uczniowie z zaburzeniami zachowania – tę odpowiedź zaznaczyło 145 katechetów. Z doświadczenia ankietowanych wynika, że najmniej liczna grupa uczniów niepełnosprawnych uczęszczających do szkół ogólnodostępnych stanowiły dzieci niewidome. Odpowiedzi na to pytanie możemy zilustrować w sposób następujący.

Tabela 3.8 Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej- typ niepełnosprawności

Możliwa odpowiedź	Liczba udzielonych odpowiedzi	Procent udzielonych odpowiedzi
● z niepełnosprawnościami sprzężonymi	52	17,2 %
● niewidomi	6	2,0 %
● słabowidzący	61	20,1 %
● niesłyszący	26	8,6 %
● słabosłyszący	73	24,1 %
● z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim	207	68,3 %
● z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym	59	19,5 %
● niedostosowani społecznie	68	22,4 %
● zagrożeni niedostosowaniem społecznym	46	15,2 %
● zagrożeni uzależnieniem	35	11,6 %
● z zaburzeniami zachowania	145	47,9 %
● przewlekle chorzy	56	18,5 %
● z zaburzeniami psychicznymi	38	12,5 %
● z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją	34	11,2 %
● z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	100	33,0 %

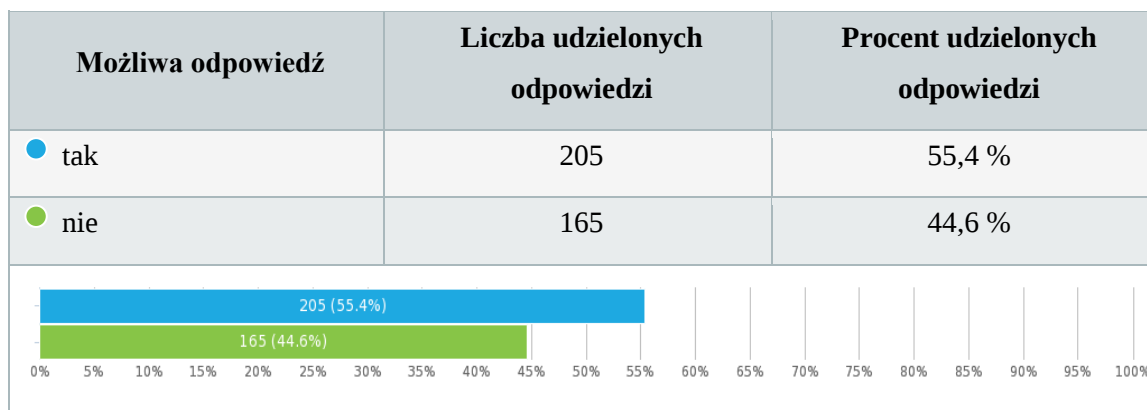


Ciekawym było porównanie powyżej przedstawionych wyników z odpowiedziami grupy katechetów uczących w przedszkolach i szkołach integracyjnych lub z oddziałami integracyjnymi oraz w szkołach specjalnych. Dla szkół integracyjnych lub z oddziałami integracyjnymi odpowiedzi udzieliło 37 ankietowanych. W tej grupie katecheci najczęściej dokonywali wyboru odpowiedzi: z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (32 respondentów), z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera (24 respondentów), z niepełnosprawnościami sprzężonymi (23 respondentów). Natomiast dla szkół specjalnych odpowiedzi udzieliło 18 uczących. Najczęściej ich zdaniem edukację w tym typie szkoły pobierali uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym (15 respondentów udzieliło tej odpowiedzi); z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją (tę odpowiedź wybrało 14 respondentów); z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera (tę odpowiedź wybrało 14 respondentów); oraz z niepełnosprawnościami sprzężonymi (13 respondentów udzieliło tej odpowiedzi).

Przedmiotem badań były również odpowiedzi dotyczące znajomości założeń i sposobów realizacji edukacji włączającej. Odpowiedzi udzieliło 370 spośród 390 ankietowanych uczących w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych. Wiedzę dotyczącą edukacji włączającej zadeklarowało 205 respondentów, co stanowiło 55,4 %.

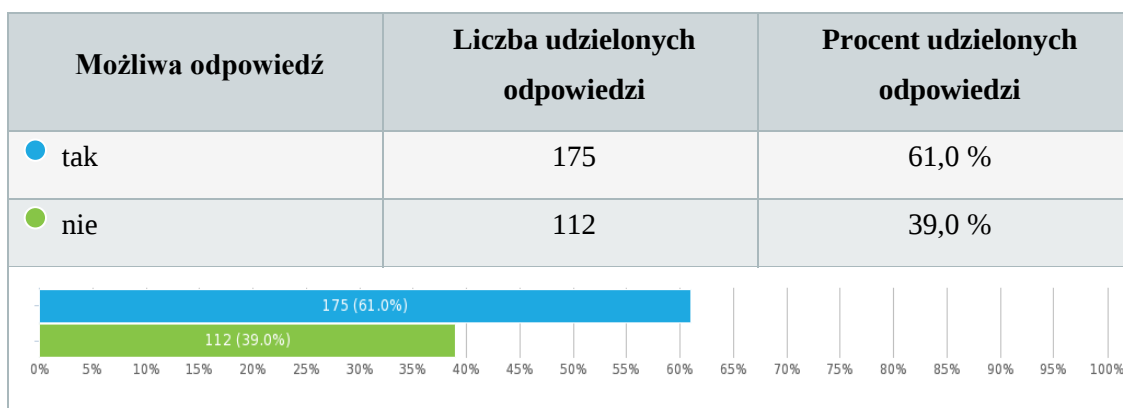
Natomiast nieznanym było założenie i sposoby realizacji edukacji włączającej zaznaczyło aż 44,6 % ankietowanych. Wyniki przedstawia tabela.

Tabela 3.9 Znajomość założeń i sposobów realizacji edukacji włączającej



W grupie 390 katechetów uczących w placówkach ogólnodostępnych 303 zaznaczyło, że pracowało z uczniem z niepełnosprawnością. Zatem, ilu spośród nich deklaroowało znajomość założeń edukacji włączającej. Odpowiedzi udzieliło 287 katechetów, nie odpowiedziało 16. W tej grupie respondentów wyniki były na nieznacznie wyższym poziomie. 61% deklaroowało wiedzę dotyczącą edukacji włączającej. Należy jednak zauważyć, że 39% spośród uczących niepełnosprawnych w placówkach ogólnodostępnych nie było świadomych założeń realizowanej przez nich edukacji włączającej. Odpowiedzi ilustruje tabela.

Tabela 3.10 Znajomość założeń i sposobów realizacji edukacji włączającej wśród nauczycieli szkoły ogólnodostępnej, pracujących z uczniami z niepełnosprawnością



Charakterystyka badanych nie mogła pominąć sposobu oceniania przez respondentów poziomu wiedzy i umiejętności w zakresie pracy z uczniem z niepełnosprawnością w edukacji włączającej. Respondenci oceniali zakres wiedzy i umiejętności w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznaczało bardzo źle, 5 oznaczało bardzo dobrze.

Tabela 3.11 Ocena poziomu wiedzy

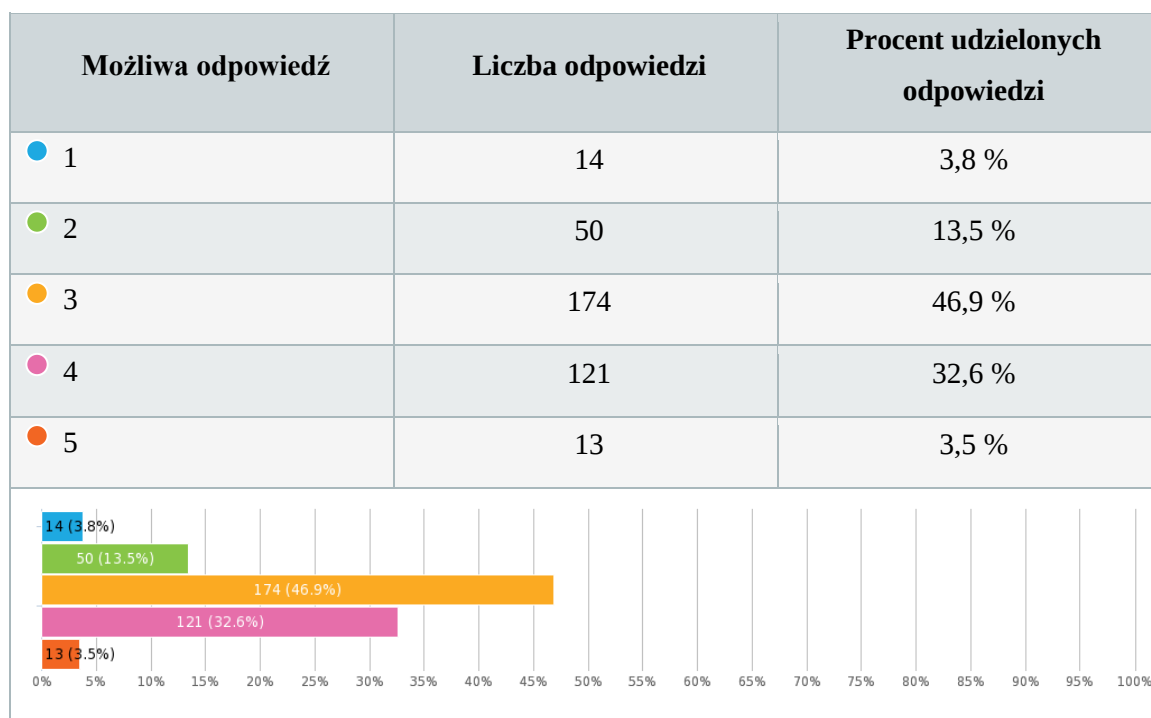
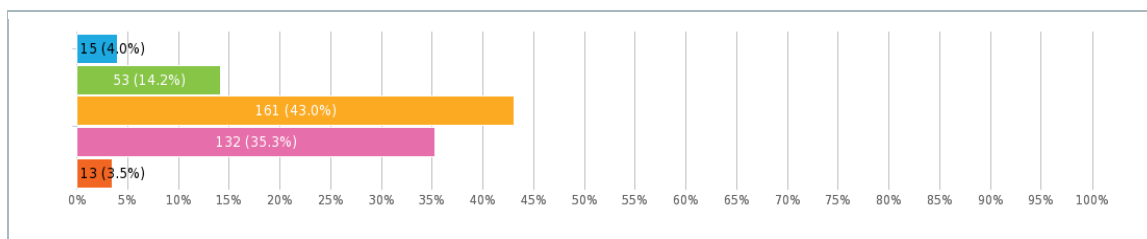


Tabela 3.12 Ocena poziomu umiejętności

Możliwa odpowiedź	Liczba udzielonych odpowiedzi	Procent udzielonych odpowiedzi
1	15	4,0 %
2	53	14,2 %
3	161	43,0 %
4	132	35,3 %
5	13	3,5 %



Na podstawie przedstawionych powyżej tabel można zauważyć rozbieżność w ocenie wiedzy i umiejętności. Nieznacznie większa liczba respondentów oceniła lepiej (na poziomie dobrym i bardzo dobrym) zakres umiejętności aniżeli wiedzy. Na poziomie dostatecznym różnica ta przebiegała w przeciwnym kierunku. Katecheci lepiej ocenili poziom swojej wiedzy aniżeli umiejętności. Liczba odpowiedzi dla wartości 1 i 2 w obu zakresach kształtowała się na podobnym poziomie.

Po przybliżeniu celu i przedmiotu badań, problematyki i hipotez badawczych, zastosowanych metod i narzędzia badawczego oraz charakterystyce badanych w następnym rozdziale zostaną przedstawione wyniki przeprowadzonych analiz i ich statystyczna interpretacja dla przeprowadzonej ankiety.

ROZDZIAŁ IV

Kształcenie do pracy w edukacji włączającej w ocenie katechetów

W niniejszym rozdziale zostaną przedstawione wyniki przeprowadzonych analiz oraz ich statystyczna interpretację. Istotne dla problematyki pracy formy kształcenia katechetów Diecezji Kaliskiej do pracy w ramach edukacji włączającej zostaną usystematyzowane w następujących paragrafach: kształcenie podstawowe, samokształcenie oraz kształcenie permanentne. Każdy z paragrafów będzie obejmował ocenę wiedzy i umiejętności, ocenę wpływu ucznia z niepełnosprawnością na funkcjonowanie klasy oraz częstotliwość dostosowywania metod pracy do możliwości ucznia z niepełnosprawnością.

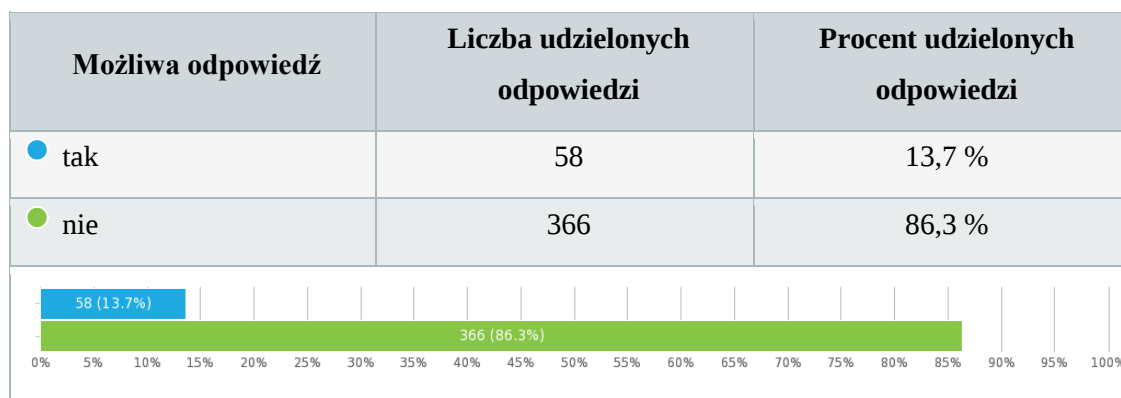
1. Kształcenie podstawowe

Porozumienie pomiędzy Konferencją Episkopatu Polski oraz Ministrem Edukacji Narodowej z dnia 31 maja 2016 r. w sprawie kwalifikacji zawodowych wymaganych od nauczycieli religii określiło, że kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela religii w przedszkolach i szkołach specjalnych posiadają katecheci, którzy spełniają wymagania kwalifikacyjne dla danego typu szkoły oraz uzyskali dodatkowe kwalifikacje z pedagogiki specjalnej w zakresie odpowiednim do niepełnosprawności ucznia¹⁶⁵. Dokument ten nie wspomina o konieczności uzupełnienia kwalifikacji nauczycieli religii uczących w szkołach integracyjnych lub z oddziałami integracyjnymi oraz w szkołach ogólnodostępnych realizujących edukację włączającą.

¹⁶⁵ Por. Porozumienie pomiędzy Konferencją Episkopatu Polski oraz Ministrem Edukacji Narodowej z dnia 31 maja 2016 r. ..., § 6.

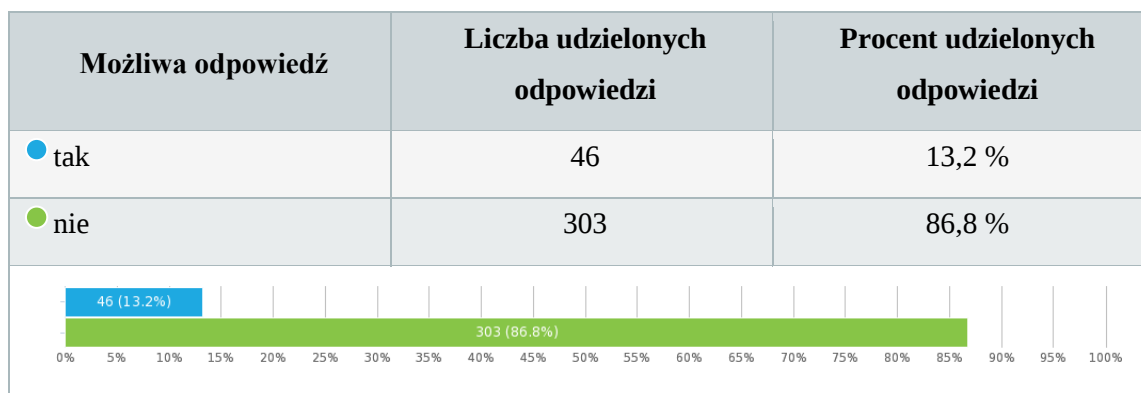
Przedstawiony w rozdziale I stan ilościowy uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego i rosnące zainteresowanie edukacją włączającą, nasuwają pytanie o efektywność kształcenia nauczycieli do pracy z uczniem z niepełnosprawnością w placówkach kształcenia ogólnodostępnego. Zatem należy zastanowić się, czy zdaniem nauczycieli wiedza przekazywana i uzyskana podczas studiów jest wystarczająca, aby podjąć pracę z uczniem z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej. Spośród 450 ankietowanych odpowiedzi udzieliło 424. 86,3 % spośród nich zauważyło, że wiedza przekazywana podczas studiów była niewystarczająca do podjęcia pracy z uczniem z niepełnosprawnością w ramach edukacji włączającej. Tylko 13,7 % udzielających odpowiedzi „tak” było usatysfakcjonowanych wiedzą nabytą w drodze kształcenia podstawowego. W grupie 366 katechetów zaznaczających odpowiedź „nie”, było 42 z 49 nauczycieli stażystów i kontraktowych. Można zatem stwierdzić, że osoby, które ukończyły studia w ostatnich 5 latach, zauważyły że studia nie zapewniły odpowiedniej wiedzy w zakresie edukacji uczniów z niepełnosprawnością. Otrzymane dane obrazuje przedstawiona poniżej tabela.

Tabela 4.1 Kształcenie podstawowe – wystarczalność wiedzy dotyczącej pracy z uczniem z niepełnosprawnością w edukacji włączającej



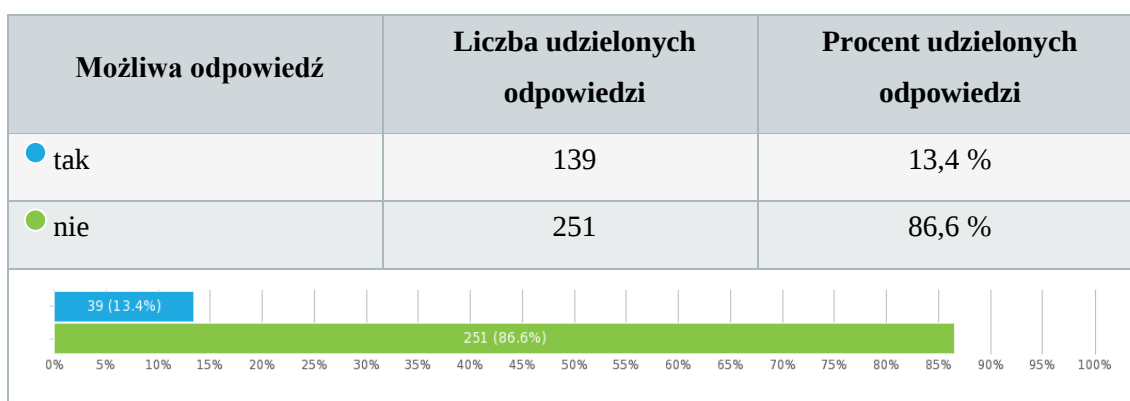
W grupie ankietowanych deklarujących pracę z uczniem z niepełnosprawnością o ocenę poziomu wiedzy zdobytej podczas studiów wypowiedziało się 349 respondentów. 86,8 % udzielonych odpowiedzi wiązało się z niewystarczalnością wiedzy na poziomie kształcenia podstawowego. Przedstawiona poniżej tabela obrazuje, w jaki sposób ocenili wiedzę zdobytą podczas studiów respondenci uczący dzieci z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego.

Tabela 4.2 Kształcenie podstawowe – wystarczalność wiedzy dotyczącej pracy z uczniem z niepełnosprawnością w edukacji włączającej (nauczyciel pracujący z uczniem z niepełnosprawnością)



Podobnie deklarowali respondenci pracujący z uczniami z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych. Wśród ankietowanych uczących w ramach edukacji włączającej 86,6 % zauważyło brak efektywność kształcenia podstawowego nauczycieli w zakresie edukacji ucznia z niepełnosprawnością. Uzyskane dane obrazuje tabela:

Tabela 4.3 Kształcenie podstawowe – wystarczalność wiedzy dotyczącej pracy z uczniem z niepełnosprawnością w edukacji włączającej (nauczyciel pracujący w ramach edukacji włączającej)

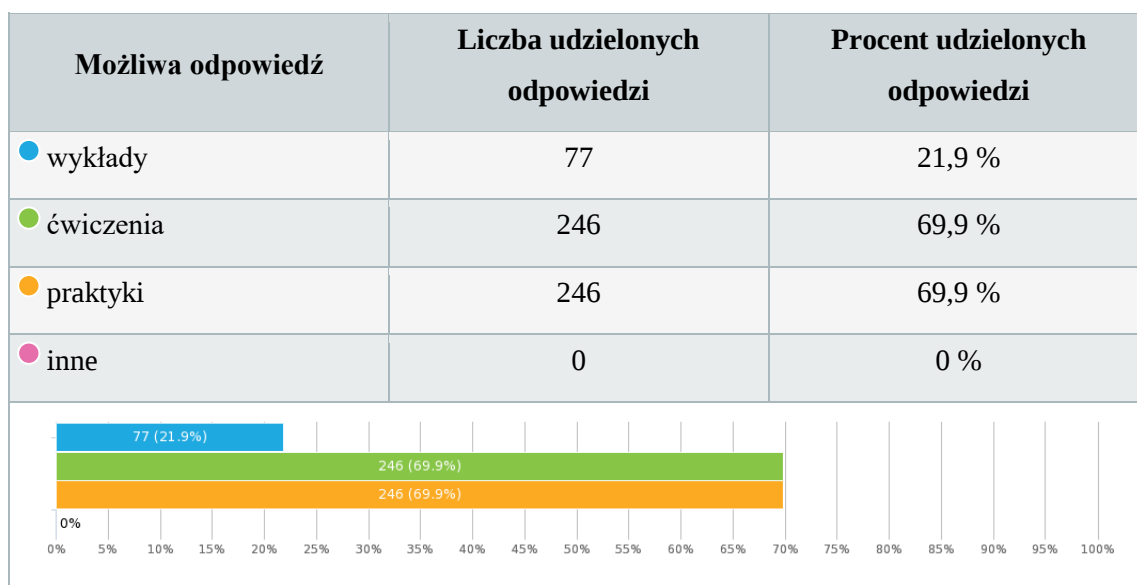


Spośród wszystkich wypowiedzi respondentów jedynie 58 osób, co stanowi 13,7%, uważało, że studia przygotowują w sposób wystarczający do pracy w ramach inkluzji. W tej grupie przeważały osoby, które deklarowały, że są nauczycielami mianowanymi i dyplomowanymi. 46 spośród nich pracowało z uczniem z niepełnosprawnością. Jednakże można zauważyć, że na pytanie, o jakie elementy

należałoby wzbogacić kształcenie podstawowe odpowiedzi udzieliły 24 osoby z wyżej wymienionych 58. Zatem słuszne jest stwierdzenie, że definitywnie tylko 34 osoby potwierdziły wystarczalność przygotowania podstawowego do pracy w edukacji włączającej, co stanowi zaledwie 8,01% ankietowanych.

W zakresie kształcenia podstawowego respondenci wskazali na niewystarczalność tematyki dotyczącej edukacji włączającej i pracy z uczniem z niepełnosprawnością podczas wykładów, ćwiczeń i praktyk. Istotny jest fakt możliwości wyboru przez ankietowanych kilku odpowiedzi. 246 katechetów, co stanowi 69,9 %, podkreśliło znaczenie ćwiczeń i praktyk jako elementów przygotowujących do pracy z uczniem z niepełnosprawnością w edukacji włączającej. Ich zdaniem liczba godzin poświęconych temu zagadnieniu była niewystarczająca dla podjęcia efektywnej pracy z uczniem. Należy jednak podkreślić, że ankietowani w 21,9 % udzielonych odpowiedzi dostrzegli również braki w liczbie godzin przeznaczonych na wykłady związane z tematyką edukacji ucznia z niepełnosprawnością. Stosunek ilościowy i procentowy udzielanych odpowiedzi ilustruje tabela:

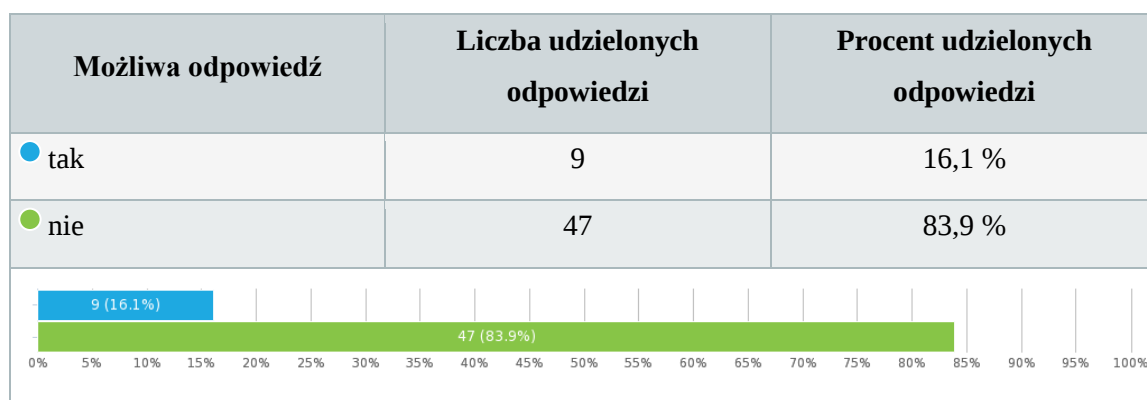
Tabela 4.4 Kształcenie podstawowe – rodzaj zajęć



Subiektywnie określony przez katechetów poziom wiedzy zdobytej tylko podczas studiów oszacowano na podstawie udzielonych przez respondentów wypowiedzi: nie mam dodatkowych kwalifikacji, w ostatnim roku nie brałem/am

udziału w formach doskonalenia zawodowego, nie poszukuję informacji dotyczących edukacji włączającej czy też pracy z uczniem z niepełnosprawnością. Takich odpowiedzi udzieliło 59 katechetów. W tej grupie 56 osób wypowiedziało się na temat przygotowania podstawowego do pracy w edukacji włączającej. 47 respondentów spośród tej grupy zauważyło, że wiedza przekazywana podczas studiów była niedostateczna, aby podjąć się nauczania dzieci z niepełnosprawnością. Tylko 9 było usatysfakcjonowanych poziomem wiedzy w zakresie edukacji włączającej przekazywanej na studiach. Wyniki przedstawia tabela.

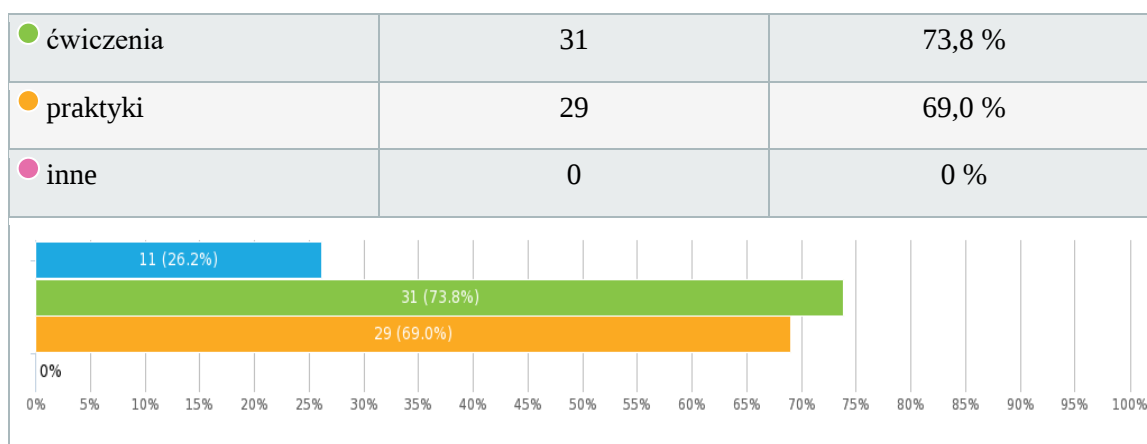
Tabela 4.5 Kształcenie podstawowe – wystarczalność wiedzy dotyczącej pracy z uczniem z niepełnosprawnością w edukacji włączającej (nauczyciel bez dodatkowych kwalifikacji, niedoskonalący się zawodowo, niepodjmujący samokształcenia)



W ocenie tej grupy katechetów zabrakło liczby godzin dotyczących tematyki edukacji włączającej podczas wykładów, ćwiczeń i praktyk. Na pierwszym miejscu znalazły się ćwiczenia. 73,8 % respondentów uznało, że w tej formie zajęć było zbyt mało tematów dotyczących edukacji ucznia z niepełnosprawnością. 69,0 % ankietowanych zauważyło, że odbyte praktyki też nie koncentrowały się wokół edukacji włączającej.

Tabela 4.6 Kształcenie podstawowe – rodzaj zajęć (nauczyciel bez dodatkowych kwalifikacji, niedoskonalący się zawodowo, niepodjmujący samokształcenia)

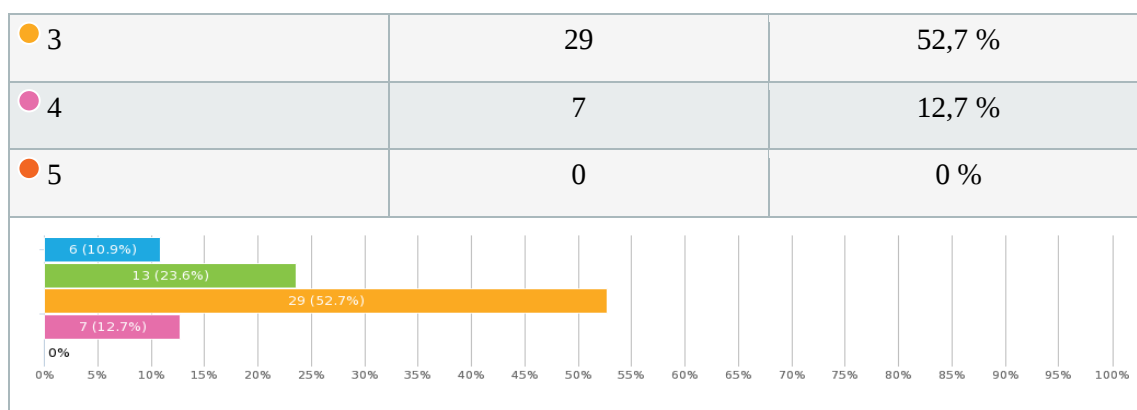
Możliwa odpowiedź	Liczba udzielonych odpowiedzi	Procent udzielonych odpowiedzi
● wykłady	11	26,2 %



W grupie respondentów deklarujących brak dodatkowych kwalifikacji do pracy z uczniem z niepełnosprawnością, a zarazem nie podejmujących doskonalenia zawodowego w zakresie omawianej problematyki można było zauważyć bardzo niską ocenę poziomu wiedzy i umiejętności. Relatywnie niższą w stosunku do osób, które wiedzę i umiejętności uzupełniły poprzez kursy kwalifikacyjne, studia podyplomowe i inne formy doskonalenia zawodowego. Respondenci oceniali zakres wiedzy i umiejętności w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznaczało bardzo źle, 5 bardzo dobrze. Żaden z respondentów nie ocenił swojej wiedzy i umiejętności w pracy z uczniem z niepełnosprawnością na poziomie bardzo dobrym. Na poziomie dobrym było to 12,7 % udzielonych odpowiedzi, dostatecznym – 52,7 %, poniżej poziomu dostatecznego – 34,5 %. W tej grupie osób można było zauważyć bardzo wysoki procent respondentów deklarujących brak znajomości założeń edukacji włączającej (75,4 %), a także uważających że osoby niepełnosprawne mają negatywny wpływ na funkcjonowanie klasy (41,4 %), gdzie – przypomnijmy – dla ogółu udzielonych odpowiedzi wskaźnik ten wynosił 24,4 %. Subiektywnie oceniany w tej grupie poziom wiedzy i umiejętności obrazuje tabela:

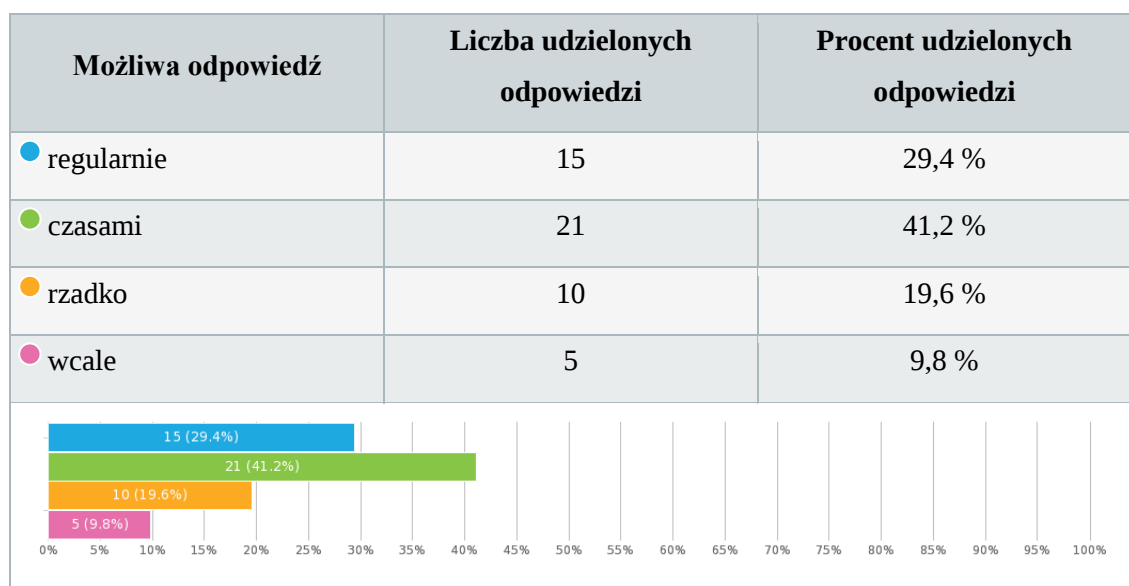
Tabela 4.7 Ocena poziomu wiedzy (nauczyciel bez dodatkowych kwalifikacji, niedoskonalący się zawodowo, niepodejmujący samokształcenia)

Możliwa odpowiedź	Liczba udzielonych odpowiedzi	Procent udzielonych odpowiedzi
● 1	6	10,9 %
● 2	13	23,6 %



Konsekwencją deklarowanego niskiego poziomu wiedzy i umiejętności w tej grupie unaocniają wyniki badań dotyczące pytania o częstotliwość dostosowywania metod pracy do potrzeb niepełnosprawnego ucznia. Odpowiedzi udzieliło 51 spośród 59 ankietowanych w tej grupie. Regularne dostosowywanie metod pracy do uczniów z niepełnosprawnością deklarowało 29,4 % respondentów. Czasami – 41,2 % badanej grupy. Odpowiedz „wcale” wybrano 5 razy.

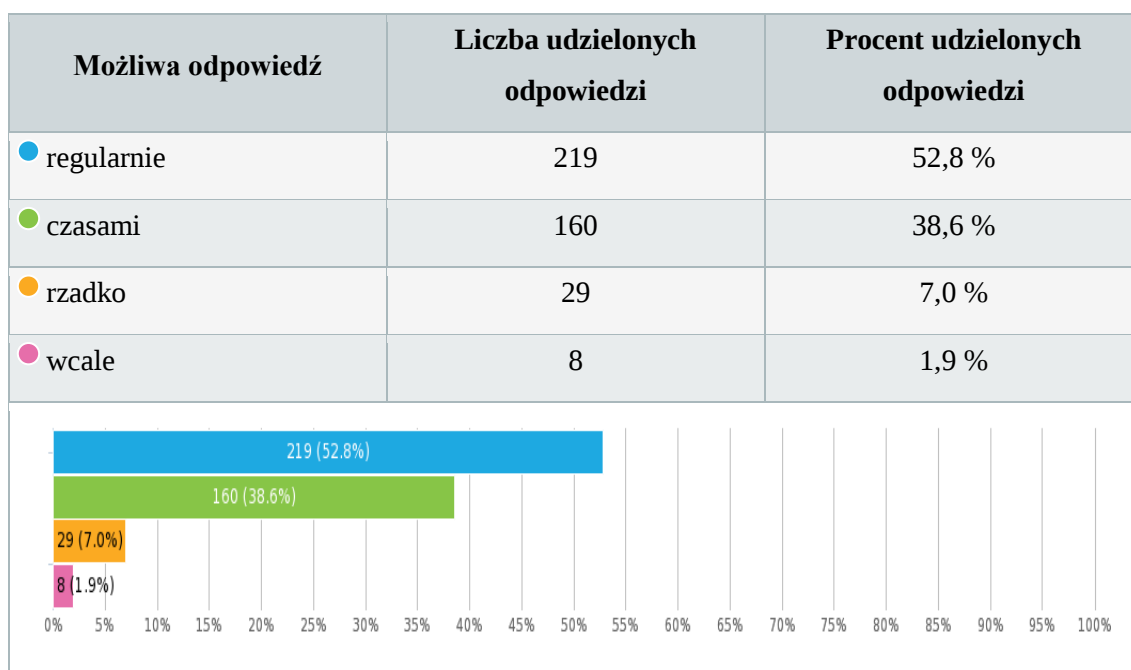
Tabela 4.8 Częstotliwość dostosowywania metod pracy do ucznia z niepełnosprawnością



Dla całości badanej grupy odpowiedzi na powyższe pytanie udzieliło 415 spośród 450 ankietowanych. W tej grupie byli respondenci, którzy deklarowali uczestnictwo w formach kształcenia permanentnego. Można było zauważyć, że 52,8 % deklarowało regularne dostosowywanie metod nauczania w pracy z uczniem

z niepełnosprawnością. W stosunku do grupy, w której kształcenie podstawowe było jedyną formą kształcenia wskaźnik procentowy był wyższy o 23,4. Wyniki ilustruje tabela.

Tabela 4.9 Częstotliwość dostosowywania metod pracy do ucznia z niepełnosprawnością



Przedstawiona powyżej analiza pozwoliła jednoznacznie stwierdzić, że w ocenie katechetów ich kształcenie podstawowe nie podejmowało tematu edukacji włączającej i edukacji ucznia z niepełnosprawnością w wystarczającym zakresie. Ćwiczenia, praktyki i wykłady nie przygotowywały w odpowiednim stopniu do podjęcia efektywnej pracy w ramach inkluzji.

2. Samokształcenie

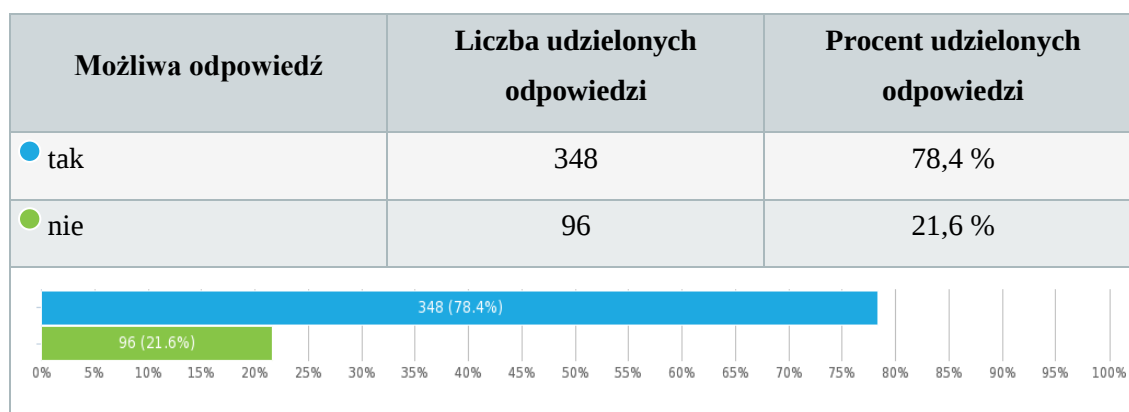
Istotnym elementem kształcenie jest samokształcenie, które należy rozumieć jako proces samodzielnie prowadzonego uczenia się, jego cele, treść, formy, źródła i metody dobiera i ustala osoba ucząca się¹⁶⁶. Samokształcenie jest szczególnie istotne

166 Por. J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Płock 2002, s. 209-210.

dla kształcenia permanentnego osoby dorosłej. Wyróżnia je świadomość i dobrowolność. Powinno być podstawą kształcenia przez całe życie. Zatem, w jakim stopniu trud samokształcenia w zakresie problematyki edukacji włączającej i pracy z uczniem z niepełnosprawnością podejmowali katecheci świeccy Diecezji Kaliskiej.

Jak wynika z analizy przeprowadzonych badań 444 z 450 badanych udzieliło odpowiedzi na pytanie dotyczące poszukiwań informacji związanych z kształceniem ucznia z niepełnosprawnością w edukacji włączającej. 348 respondentów, co stanowi 78,4 %, deklarowało poszukiwanie informacji w tym zakresie. Brak dodatkowego zainteresowania tym zagadnieniem wyraziło 96 ankietowanych, co stanowi 21,6% udzielonych odpowiedzi. Uzyskane dane obrazuje tabela.

Tabela 4.10 Samokształcenie w zakresie poszukiwania informacji



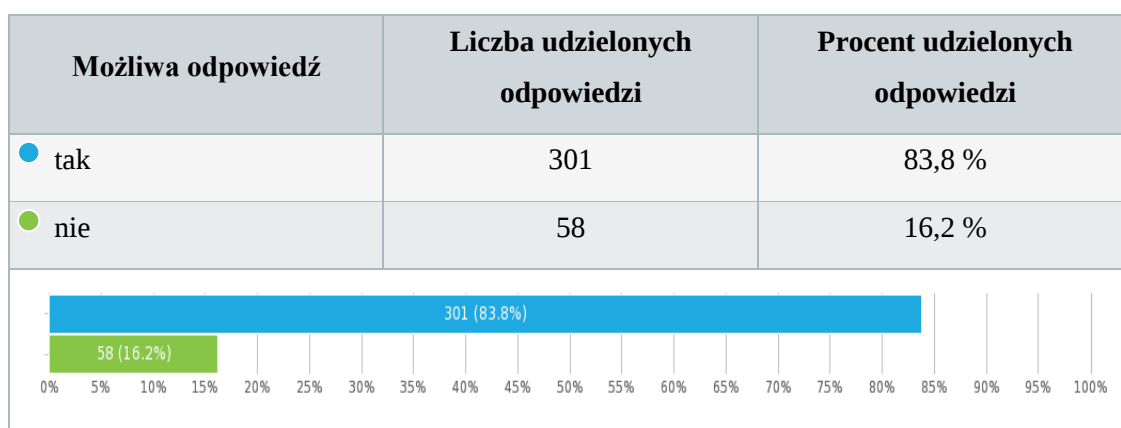
Przy uwzględnieniu stopnia awansu zawodowego ankietowanych stosunek procentowy liczby respondentów deklarujących poszukiwanie informacji dotyczących pracy z uczniem z niepełnosprawnością przedstawiał się następująco: 79,48 % nauczycieli stażystów i kontraktowych poszukiwało informacji, nauczycieli mianowanych- 78,85 %, nauczycieli dyplomowanych- 79,11 %. Pozwoliło to stwierdzić, że stopień awansu zawodowego nie miał wpływu na podjęcie przez katechetów samokształcenia.

Jednakże można było zauważyć wpływ stażu pracy na samokształcenie. Grupą najczęściej poszukującą informacji byli katecheci o stażu pracy powyżej 20 lat. 80,39 % ankietowanych w tej grupie deklarowało samokształcenie w zakresie

omawianej tematyki. Najbardziej poszukującymi informacji byli nauczyciele pracujących w katechezie od 2 do 5 lat.

Grupą katechetów szczególnie poszukującą dodatkowych informacji w zakresie kształcenia ucznia z niepełnosprawnością powinni być ankietowani, którzy deklarowali pracę z uczniem z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. Na temat samokształcenia w zakresie podejmowanej problematyki odpowiedzi udzieliło 359 spośród 363 pracujących z uczniem z niepełnosprawnością. 83,8 % respondentów deklarowało samokształcenie w tym zakresie. Można zatem zauważyć wzrost zainteresowania tematyką w tej grupie o 5,4 % w stosunku do ogółu udzielonych odpowiedzi. Pracujących z uczniem z niepełnosprawnością i zarazem deklarujących brak samokształcenia w omawianym zakresie było 58 spośród 359 ankietowanych, co w ujęciu procentowym kształtuje się na poziomie 16,2 %. Odpowiedzieli ilustruje tabela:

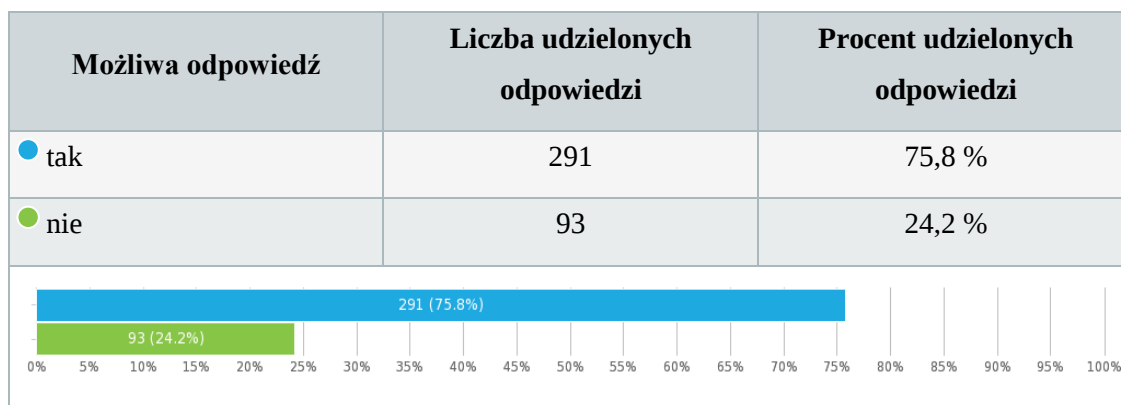
Tabela 4.11 Samokształcenie – poszukiwanie informacji (nauczyciel pracujący z uczniem z niepełnosprawnością)



W analizie odpowiedzi, uwzględniono typ szkoły, w której uczyli respondenci. W zakresie samokształcenia poszukiwania informacji dotyczących edukacji włączającej i ucznia z niepełnosprawnością odpowiedzi udzielono w sposób następujący dla poszczególnych typów szkół. Odpowiedziało 384 spośród 390 uczących w szkole ogólnodostępnej. 75,8% deklarowało samokształcenie w tym zakresie, natomiast jego brak 24,2 % respondentów tej grupy. Istotny jest fakt, że 55 spośród 93 deklarujących brak zaangażowania w poszukiwanie informacji dotyczących

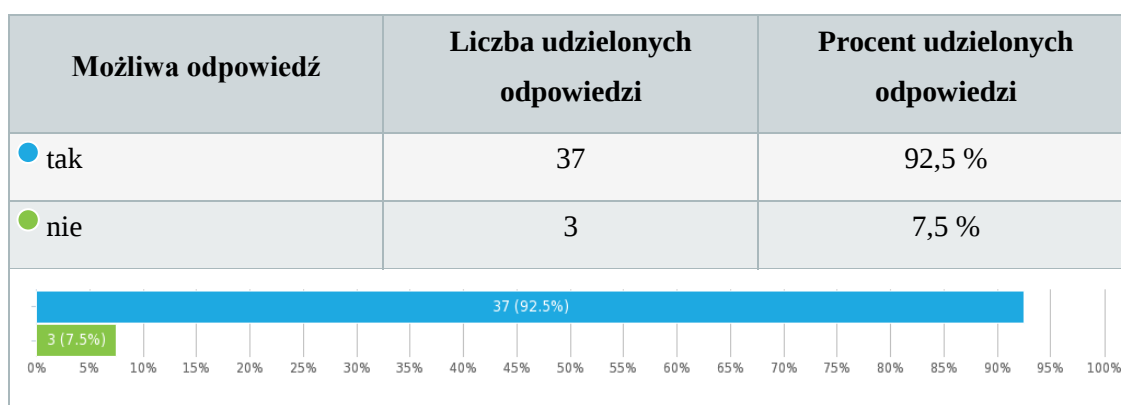
pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością deklarował również pracę z tymi uczniami. Wyniki przedstawia tabela.

Tabela 4.12 Samokształcenie – poszukiwanie informacji (nauczyciel w szkole ogólnodostępnej)



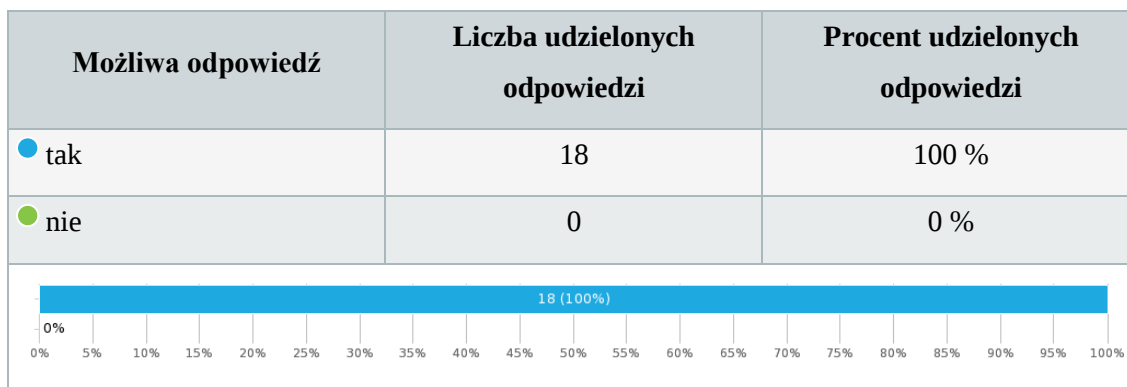
40 respondentów pracujących w szkołach integracyjnych lub z oddziałami integracyjnymi udzieliło odpowiedzi na znacznie wyższym poziomie. 92,5 % ankietowanych w wyżej wymienionej kwestii odpowiedziało „tak”, a odpowiedź „nie” wybrało tylko 3 katechetów, co stanowi 7,5 % w tej grupie.

Tabela 4.13 Samokształcenie – poszukiwanie informacji (nauczyciel w szkole ogólnodostępnej)



Największą częstotliwość w zakresie samokształcenia deklarowali uczący w szkołach specjalnych. Liczba badanych w tym przypadku wynosiła tylko 18 osób. Jednakże 100 % udzielonych odpowiedzi dotyczyło poszukiwania informacji dotyczących pracy z uczniem z niepełnosprawnością.

Tabela 4.14 Samokształcenie – poszukiwanie informacji (nauczyciel w szkole specjalnej)



Z przeprowadzonych badań wynika, że typ szkoły, w której pracowali respondenci determinował ich zaangażowanie w samokształcenie. Znaczna część uczniów z niepełnosprawnościami nadal kształci się w ramach szkół integracyjnych, z oddziałami integracyjnymi i w szkołach specjalnych. Jednakże polityka oświatowa państwa dąży ku edukacji włączającej. Zatem konieczne jest, aby katecheci byli dobrze przygotowani do pracy z uczniem z różnymi rodzajami niepełnosprawności.

Szczegółowa analiza pozwoliła wskazać, na jakim poziomie respondenci, dla których samokształcenie było jedyną formą kształcenia permanentnego ocenili swoją wiedzę i umiejętności w zakresie pracy z uczniem z niepełnosprawnością. Dla 104 spośród 450 ankietowanych kształcenie podstawowe i samokształcenie było jedynym źródłem wiedzy o uczniu z niepełnosprawnością. Respondenci oceniali zakres wiedzy i umiejętności w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznaczało bardzo źle, 5 bardzo dobrze. Tylko 1 osoba spośród ankietowanych ocenia swoją wiedzę i umiejętności na poziomie bardzo dobrym, co stanowi 1 % ankietowanych w tej grupie. Najwięcej odpowiedzi udzielono dla poziomu dobrego i dostatecznego. Na tym poziomie wiedzę deklarowało 76 % ankietowanych.. Umiejętności na tym poziomie oceniło 75,9 % respondentów w tej grupie. Poniżej stopnia dostatecznego wiedzę i umiejętności oceniło 23,1 % ankietowanych. Wyniki przedstawia tabela.

Tabela 4.15 Ocena poziomu wiedzy i umiejętności (respondenci deklarujący samokształcenie)

	Wiedza		Umiejętności	
Możliwa odpowiedź	Liczba udzielonych odpowiedzi	Procent udzielonych odpowiedzi	Liczba udzielonych odpowiedzi	Procent udzielonych odpowiedzi
1	5	4,8 %	6	5,8 %
2	19	18,3 %	18	17,3 %
3	50	48,1 %	46	44,2 %
4	29	27,9 %	33	31,7 %
5	1	1,0 %	1	1,0 %

Możliwa odpowiedź	Liczba	Procent
1	5	4,8 %
2	19	18,3 %
3	50	48,1 %
4	29	27,9 %
5	1	1,0 %

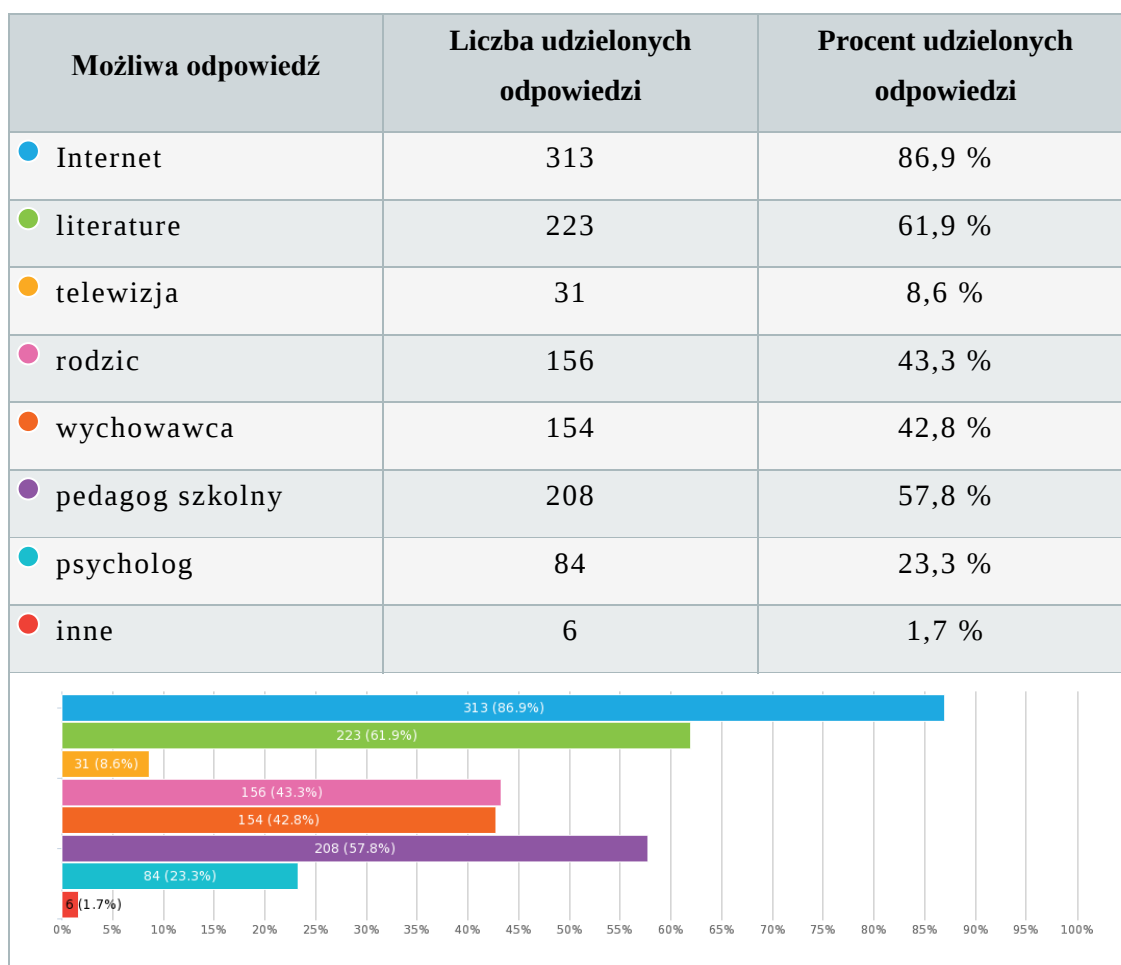
Możliwa odpowiedź	Liczba	Procent
1	6	5,8 %
2	18	17,3 %
3	46	44,2 %
4	33	31,7 %
5	1	1,0 %

W grupie respondentów, dla których samokształcenie było jedyną formą kształcenia permanentnego można było zaobserwować wysoki procent uważających, że osoby niepełnosprawne miały negatywny wpływ na funkcjonowanie w klasie. W ten sposób deklarowało 30,2 % ankietowanych tej grupy . Jednakże był to wskaźnik niższy o 11,2 % w stosunku do osób, których źródłem wiedzy o niepełnosprawności było tylko kształcenie podstawowe. Samokształcenie nauczycieli miało wpływ na ich ocenę możliwości realizacji kształcenia ucznia z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej.

Samokształcenie stwarza możliwość samodzielnego decydowania o miejscach poszukiwań informacji. Stąd, ankieta zawierała pytanie o źródła poszukiwań wiedzy dotyczącej niepełnosprawności i edukacji włączającej. Odpowiedzi udzieliło 360 spośród 450 respondentów. Należy w tym miejscu zauważyć, że było to o 12 respondentów więcej niż w samej deklaracji faktu poszukiwań. Półotwarte pytanie zawierało następujące możliwości odpowiedzi: Internet, literatura, telewizja, rodzic,

wychowawca, pedagog szkolny, psycholog, inne. W pytaniu można było wybrać więcej niż jedną odpowiedź. Największy procent udzielonych odpowiedzi dotyczył Internetu jako źródła poszukiwań wiedzy o niepełnosprawności. Tę formę wybrało 86,9 % spośród ankietowanych. Literaturę wskazało 61,9 %. Ankietowani zaznaczali również: pedagoga szkolnego (57,8 %), wychowawcę (43,3 %) oraz rodzica (42,8 %). Najmniejszy udział procentowy dotyczył wyboru możliwości odpowiedzi: inne, tylko 1,7% ankietowanych zaznaczyło ten wariant. Jednakże warto zwrócić uwagę na zaproponowane przez respondentów odpowiedzi, które stanowią niepodważalne źródło wiedzy o uczeniu z niepełnosprawnością. Otóż podano: IPET (indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny), orzeczenie, opinię. Liczbę i procent udzielonych odpowiedzi przedstawia tabela.

Tabela 4.16 Źródło poszukiwań informacji

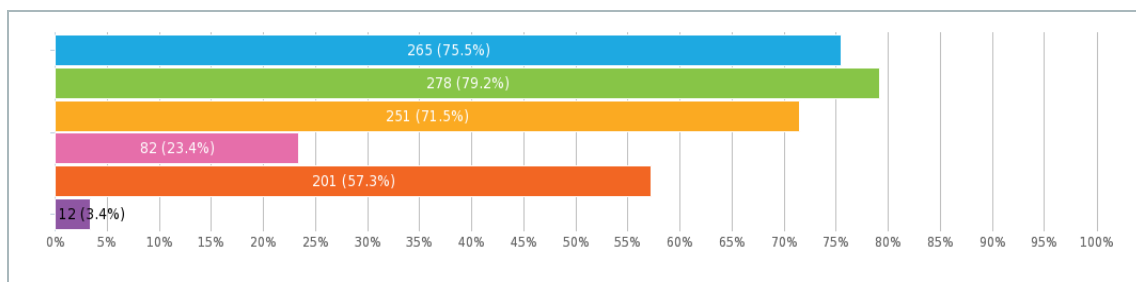


Na miejsce poszukiwań wiedzy dotyczącej niepełnosprawności i edukacji włączającej, miał wpływ wiek respondentów. Stosunek liczby respondentów deklarujących poszukiwanie informacji w Internecie do ich wieku przedstawia się następująco: najczęściej wybierali Internet jako źródło poszukiwań respondenci poniżej 30. roku życia – było to 83,33 % katechetów w tej grupie wiekowej; następnie katecheci pomiędzy 40. a 50. oraz 50. a 60. rokiem życia – w tych grupach było to 70 %. 66 % respondentów w wieku od 30 do 40 lat poszukiwało informacji w Internecie, natomiast 42 % – w wieku powyżej 60 lat. Należy jednak stwierdzić, że w każdej z tych grup wiekowych Internet stanowił pierwsze źródło poszukiwań informacji dotyczących pracy z uczniem z niepełnosprawnością.

Istotnym elementem samokształcenia w zakresie pracy w edukacji włączającej jest współpraca z osobami zaangażowanymi w kształcenie uczniów z niepełnosprawnością. Jest ona podstawą dla efektywności edukacji włączającej uczniów. Ankietowani odpowiadali na pytanie, z kim współpracowali bezpośrednio dla lepszej pracy z uczniem z niepełnosprawnością. Odpowiedzi udzieliło 351 spośród 363 respondentów uczących uczniów z niepełnosprawnością. Można zauważyć, że 12 nie podejmowało współpracy. W 79,2 % respondenci deklarowali bezpośrednią współpracę z wychowawcą, następnie z rodzicem ucznia z niepełnosprawnością: 75,5 % i pedagogiem szkolnym: 71,5 %. Wyniki badań przedstawia tabela.

Tabela 4.17 Współpraca

Możliwa odpowiedź	Liczba udzielonych odpowiedzi	Procent udzielonych odpowiedzi
● rodzic	265	75,5 %
● wychowawca	278	79,2 %
● pedagog szkolny	251	71,5 %
● psycholog	82	23,4 %
● grono pedagogiczne	201	57,3 %
● inni:	12	3,4 %



Samokształcenie respondentów w zakresie podejmowanej problematyki miało pozytywny wpływ na częstotliwość dostosowywania metod pracy do możliwości ucznia z niepełnosprawnością. 42,9% respondentów deklarujących poszukiwanie informacji. w zakresie pracy z uczniem z niepełnosprawnością regularnie dostosowywało metody pracy do ich potrzeb, 50% robiło to czasami. Odpowiedzi: „rzadko” i „wcale” wybrało 8,1% respondentów. Wyniki przedstawia tabela.

Tabela 4.18 Częstotliwość dostosowywania metod pracy do ucznia z niepełnosprawnością

Możliwa odpowiedź	Liczba udzielonych odpowiedzi	Procent udzielonych odpowiedzi
● regularnie	42	42,9 %
● czasami	49	50 %
● rzadko	7	7,1 %
● wcale	1	1,0 %

Kategoria	Liczba odpowiedzi	Procent
1	42	42.9%
2	49	50%
3	7	7.1%
4	1	1.0%

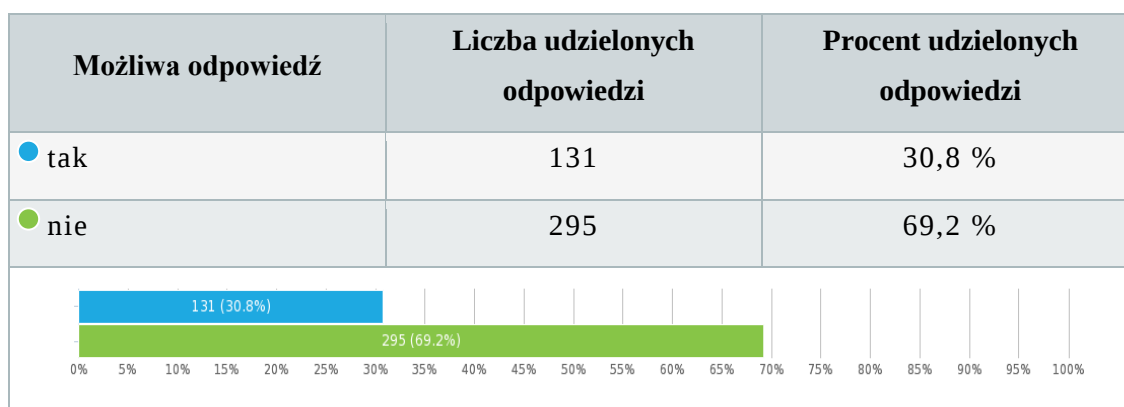
Samokształcenie stanowi istotny wymiar kształcenia przez całe życie każdego człowieka. Na podstawie przedstawionych powyżej analiz wypowiedzi badanych można było zauważyć, że znaczna część respondentów podejmowała trud poszukiwania informacji dotyczących edukacji ucznia z niepełnosprawnością, a także aktywnie współpracowała z innymi. Dzięki tym działaniom zaobserwowano większą świadomość w zakresie omawianego zagadnienia.

3. Kształcenie permanentne

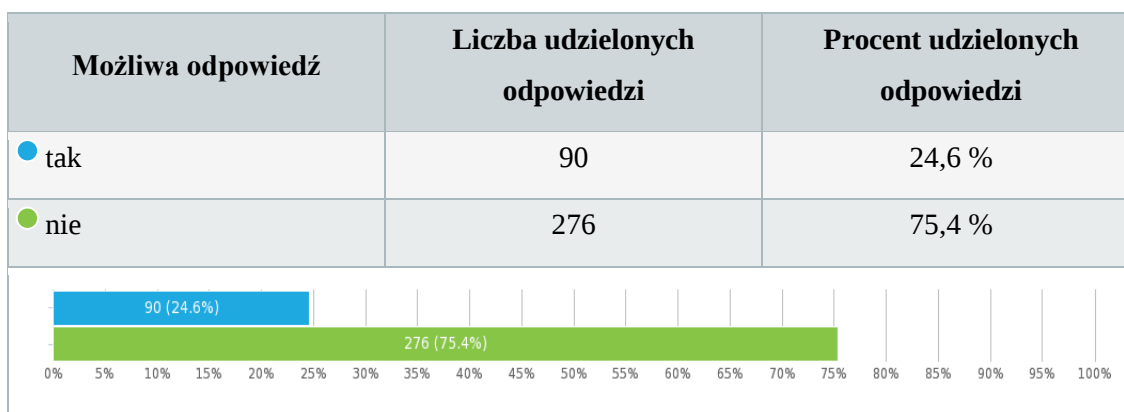
Pojęcie kształcenia permanentnego w prawie oświatowym utożsamia się z kształceniem ustawicznym, które dotyczy podejmowanych form doskonalenia zawodowego po uzyskaniu kwalifikacji do nauczania przedmiotu. Stanowi ono istotny element kształcenia nauczyciela. Częstotliwość form doskonalenia zawodowego dla katechetów określają dokumenty Kościoła katolickiego w Polsce. Jednakże dla poszczególnych diecezji dyrektywy dotyczące kształcenia permanentnego mogą się różnić. Dla Diecezji Kaliskiej zostały określone w statutach I Synodu¹⁶⁷. Należy jednak zaznaczyć, że katecheci nie mają obowiązku doskonalenia się w zakresie podejmowanej w dysertacji problematyki badań. Zatem doskonalenie zawodowe dotyczące edukacji włączającej i pracy z uczniem z niepełnosprawnością jest dobrowolne. Wyjątek stanowią nauczyciele przedszkoli i szkół specjalnych, dla których posiadanie dodatkowych kwalifikacji jest obligatoryjne. Wobec, z jaką częstotliwością i w jakich instytucjonalnych formach doskonalenia zawodowego w zakresie edukacji włączającej brali udział katecheci świeccy.

Przez dodatkowe kwalifikacje w zakresie pracy z uczniem z niepełnosprawnością rozumie się ukończenie przez katechetów: kursów kwalifikacyjnych, studiów podyplomowych lub studiów kierunkowych I i II stopnia. Odpowiedzi na pytanie dotyczące dodatkowych kwalifikacji w wyżej określonym zakresie udzieliło 426 spośród 450 ankietowanych. W tej grupie 131 ankietowanych, co stanowi 30,8 %, deklarowało posiadanie dodatkowych kwalifikacji w zakresie pracy z uczniem z niepełnosprawnością. 295, to jest 69,2 %, nie podjęło kształcenia w formie kursów kwalifikacyjnych, studiów podyplomowych i studiów specjalistycznych w wyżej omawianym zakresie. Wyniki ilustruje przedstawiona poniżej tabela.

¹⁶⁷ Por. rozdział II tejże pracy.

Tabela 4.19 Dodatkowe kwalifikacje

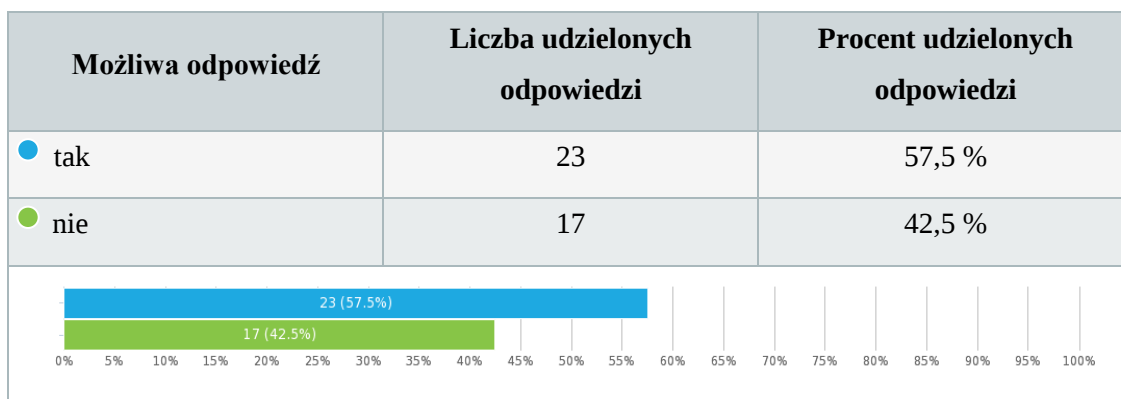
Kształcenie ucznia z niepełnosprawnością może odbywać się w następujących typach przedszkoli i szkół: ogólnodostępnych, integracyjnych i z oddziałami integracyjnymi, specjalnych. Zatem ilu spośród uczących w poszczególnych typach szkół posiadało dodatkowe kwalifikacje do pracy z uczniem z niepełnosprawnością. Spośród 390 katechetów pracujących w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych odpowiedziało 366 badanych. W tej grupie 24,6 % ankietowanych deklarowało posiadanie dodatkowych kwalifikacji do pracy z uczniem z niepełnosprawnością.

Tabela 1.20 Kwalifikacje (nauczyciel w szkole ogólnodostępnej)

Znacznie lepiej sytuacja przedstawiała się w ramach kształcenia uczniów w przedszkolach i szkołach integracyjnych lub z oddziałami integracyjnymi. Wśród 40 katechetów pracujących w tym typie przedszkoli i szkół 23, co stanowiło 57,7 %, podjęło trud kształcenia podczas kursów kwalifikacyjnych, studiów podyplomowych lub studiów kierunkowych związanych z niepełnosprawnością. Ponadto należy zaznaczyć, że 100 % katechetów pracujących w szkołach specjalnych

posiadało kwalifikacje zgodne z obowiązującym porozumieniem dotyczącym kwalifikacji katechetów. Wyniki przedstawia tabela.

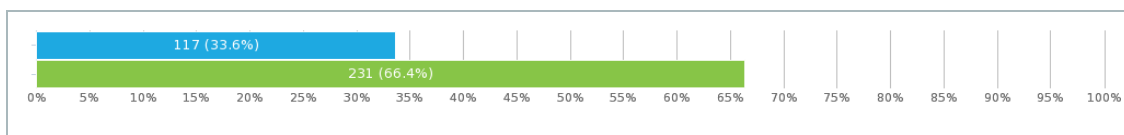
Tabela 4.21 Kwalifikacje (nauczyciel w szkole integracyjnej, z oddziałami integracyjnymi)



Zatem jak kwestia dodatkowych kwalifikacji związanych z omawianą tematyką wyglądała w grupie respondentów, którzy deklarowali pracę z uczniem z niepełnosprawnością. Spośród 363 ankietowanych pracujących z uczniem z niepełnosprawnością odpowiedziało 348 katechetów. W tej grupie respondentów dodatkowe kwalifikacje do pracy z uczniem z niepełnosprawnością posiadało 117 ankietowanych, co stanowiło 33,6 % udzielonych odpowiedzi. W tym 23 respondentów pracowało w ramach integracji oraz 18 w szkołach specjalnych. Zatem 76 katechetów pracujących w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych deklarowało posiadanie dodatkowych kwalifikacji do pracy z uczniem z niepełnosprawnością. Stanowiło to zaledwie 25,03 % pracujących z uczniami z niepełnosprawnością w ramach kształcenia ogólnodostępnego. Wyniki ilustruje tabela.

Tabela 4.22 Kwalifikacje (nauczyciel pracujący z uczniem z niepełnosprawnością)

Możliwa odpowiedź	Liczba udzielonych odpowiedzi	Procent udzielonych odpowiedzi
● tak	117	33,6 %
● nie	231	66,4 %



Dla całości badanej grupy katechetów Diecezji Kaliskiej 131 spośród 450 ankietowanych deklarowało posiadanie dodatkowych kwalifikacji. Zatem, jaki wpływ miały kwalifikacje na poziom oceniania przez respondentów wiedzy i umiejętności w omawianym zakresie, w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznaczało bardzo źle, 5 bardzo dobrze. 125 spośród 131 ankietowanych udzieliło odpowiedzi. Respondenci posiadający dodatkowe kwalifikacje do pracy z uczniem z niepełnosprawnością w 70,4 % poziom swojej wiedzy ocenili w stopniu bardzo dobrym i dobrym. W tym samym stopniu 66,2 % ankietowanych deklarowało umiejętności. Nieznaczny procent ankietowanych pomimo dodatkowych kwalifikacji poziom swojej wiedzy i umiejętności oceniło w stopniu poniżej dostatecznego. Wyniki ilustruje tabela.

Tabela 4.23 Ocena poziomu wiedzy i umiejętności (respondenci deklarujący posiadanie dodatkowych kwalifikacji)

	Wiedza		Umiejętności	
Możliwa odpowiedź	Liczba udzielonych odpowiedzi	Procent udzielonych odpowiedzi	Liczba udzielonych odpowiedzi	Procent udzielonych odpowiedzi
1	1	0,8 %	0	0 %
2	5	4 %	4	3,2 %
3	32	25,6 %	37	29,6 %
4	77	61,6 %	70	56,0 %
5	11	8,8 %	14	11,2 %

Dla podkreślenia znaczenia kwalifikacji w pracy z uczniem z niepełnosprawnością istotnym było porównanie poziomu oceny wiedzy i umiejętności grupy respondentów posiadających dodatkowe kwalifikacje z odpowiedziami udzielonymi przez ankietowanych, którzy nie ukończyli studiów lub kursów kwalifikacyjnych w zakresie podejmowanej problematyki. W grupie nieposiadającej dodatkowych kwalifikacji oceny poziomu wiedzy i umiejętności dokonało 287 z 295 badanych. W tej grupie można było zauważyć, że respondenci na niższym poziomie ocenili swoją wiedzę i umiejętności w stosunku do respondentów posiadających dodatkowe kwalifikacje. 78 % ankietowanych oceniło poziom wiedzy w stopniu dostatecznym i dobrym, natomiast umiejętności w analogicznym stopniu – 76,4 % badanych. Najwyższy udział procentowy w grupie respondentów posiadających kwalifikacje można było zauważyć w stopniu bardzo dobrym i dobrym, co stanowi istotną różnicę w stosunku do danych prezentowanych powyżej. Wyniki ilustruje tabela.

Tabela 4.24 Ocena poziomu wiedzy i umiejętności (respondenci deklarujący nieposiadanie dodatkowych kwalifikacji)

Możliwa odpowiedź	Wiedza		Umiejętności	
	Liczba udzielonych odpowiedzi	Procent udzielonych odpowiedzi	Liczba udzielonych odpowiedzi	Procent udzielonych odpowiedzi
1	13	4,5 %	15	5,2 %
2	44	15,3 %	46	16,0 %
3	149	51,9 %	135	46,9 %
4	75	26,1 %	85	29,5 %
5	6	2,1 %	7	2,4 %

Możliwa odpowiedź	Liczba	Procent
1	13	4,5 %
2	44	15,3 %
3	149	51,9 %
4	75	26,1 %
5	6	2,1 %

Możliwa odpowiedź	Liczba	Procent
1	15	5,2 %
2	46	16,0 %
3	135	46,9 %
4	85	29,5 %
5	7	2,4 %

Kształcenie permanentne katechetów, a zarazem poziom wiedzy i umiejętności dotyczących pracy z uczniem z niepełnosprawnością miał również znaczenie w ocenie wpływu ucznia z niepełnosprawnością na funkcjonowanie klasy. Spośród 131 katechetów deklarujących posiadanie kwalifikacji do pracy z uczniem z niepełnosprawnością na pytanie dotyczące wpływu ucznia z niepełnosprawnością na funkcjonowanie klasy odpowiedziało 114 ankietowanych. 57 % osób w tej grupie uważało, że uczeń z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego miał pozytywny wpływ na funkcjonowanie klasy, że negatywny – 13,7 %. Dane obrazuje tabela.

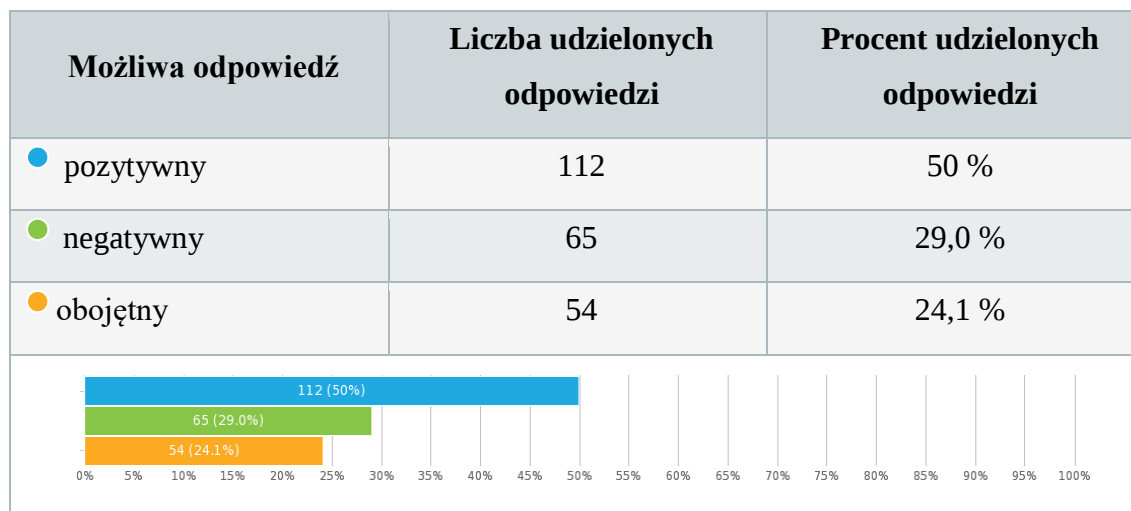
Tabela 4.25 Ocena wpływu ucznia z niepełnosprawnością na funkcjonowanie klasy (respondenci posiadający dodatkowe kwalifikacje)

Możliwa odpowiedź	Liczba udzielonych odpowiedzi	Procent udzielonych odpowiedzi
● pozytywny	65	57,0 %
● negatywny	15	13,2 %
● obojętny	35	30,7 %

A horizontal bar chart with three bars representing the data from the table. The x-axis is labeled from 0% to 100% in 5% increments. The blue bar for 'pozytywny' reaches 57.0%. The green bar for 'negatywny' reaches 13.2%. The orange bar for 'obojętny' reaches 30.7%.

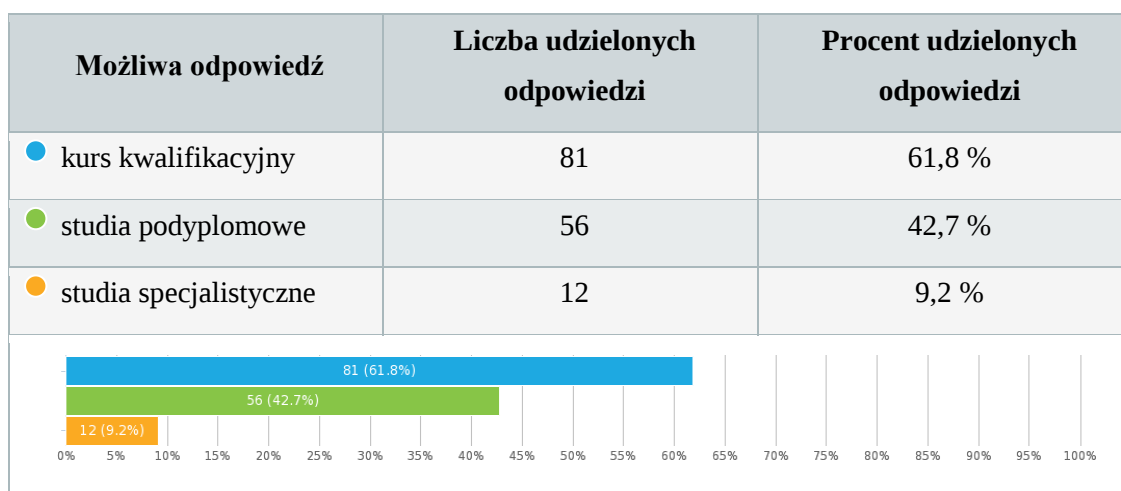
Znaczący był fakt, że w grupie 231 katechetów nieposiadających dodatkowych kwalifikacji do pracy z uczniem z niepełnosprawnością w sposób pozytywny funkcjonowanie w klasie ucznia z niepełnosprawnością określiło 50 % badanych, czyli 7 % mniej aniżeli w przedstawionej powyżej tabeli. Odpowiedź „negatywny” zaznaczyło 29 % ankietowanych – jest to 15,8 % więcej w odniesieniu do grupy respondentów z dodatkowymi kwalifikacjami. Szczegółowe dane przedstawia tabela.

Tabela 4.26 Ocena wpływu ucznia z niepełnosprawnością na funkcjonowanie klasy (respondenci deklarujący nieposiadanie dodatkowych kwalifikacji)



Dodatkowe kwalifikacje w zakresie pracy z uczniem z niepełnosprawnością deklarowało 131 respondentów. Ukończyli oni kursy kwalifikacyjne, studia podyplomowe oraz studia specjalistyczne. Udzielając odpowiedzi na pytanie, jakie formy kształcenia ukończyli, respondenci mogli zaznaczyć kilka możliwości. 81 ankietowanych, co stanowi 61,8% danej grupy, deklarowało ukończenie kursów kwalifikacyjnych. Studia podyplomowe ukończyło 56 osób, to jest 42,7 % badanych. Natomiast 12 respondentów ukończyło studia specjalistyczne w zakresie pracy z uczniem z niepełnosprawnością. Wyniki badań przedstawia tabela.

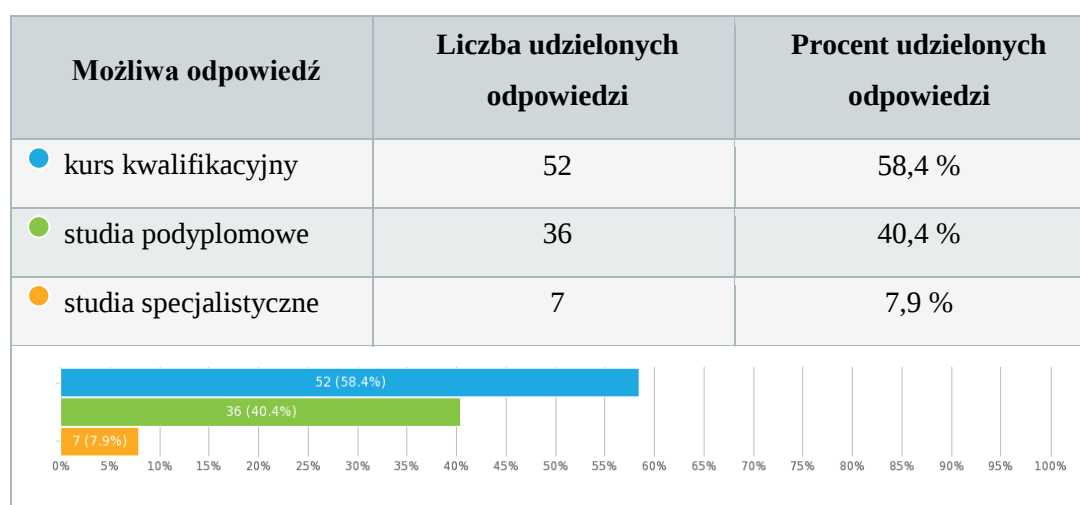
Tabela 4.27 Kwalifikacje w postaci kursu, studiów podyplomowych, studiów specjalistycznych



W grupie 131 osób deklarujących posiadanie dodatkowych kwalifikacji było 90 nauczycieli pracujących w przedszkolu/szkole ogólnodostępnej, 23 w przedszkolu/szkole integracyjnej lub z oddziałami integracyjnymi i 18 pracujących w szkole specjalnej. Jednakże w każdej z tych grup 1 osoba nie zaznaczyła formy ukończonego kształcenia.

Najczęstszą formą podnoszenia kwalifikacji w grupie respondentów pracujących w przedszkolu lub szkole ogólnodostępnej były kursy kwalifikacyjne, które ukończyło 58,4 % ankietowanych deklarujących posiadanie dodatkowych kwalifikacji do pracy z uczniem z niepełnosprawnością. Studia podyplomowe wybrało 40,4 % ankietowanych w tej grupie. Natomiast studia specjalistyczne ukończyło 7 osób, co stanowiło 7,9 % udzielonych odpowiedzi. Jednakże można zauważyć, że 5 respondentów w tej grupie zaznaczyło więcej niż jedną odpowiedź.

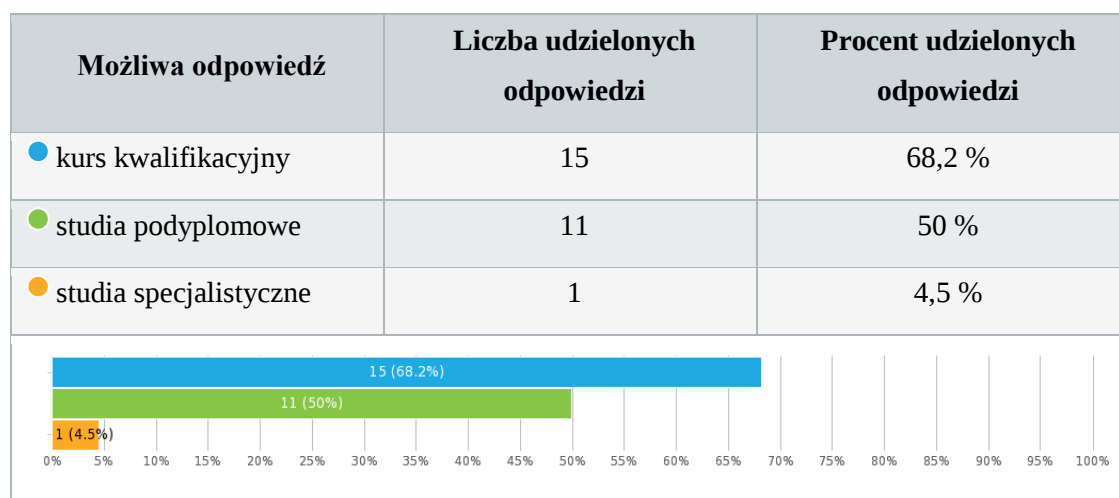
Tabela 4.28 Kwalifikacje w postaci kursu, studiów podyplomowych, studiów specjalistycznych (nauczyciel pracujący w przedszkolu/szkole ogólnodostępnej)



Dla uczących w przedszkolach/szkołach integracyjnych lub z oddziałami integracyjnymi wyniki prezentują się w sposób następujący. Odpowiedzi udzieliło 22 ankietowanych. Można jednak zauważyć, że dokonali oni wyboru w zakresie kilku możliwości. Podobnie jak w przedszkolu/szkole ogólnodostępnej najczęstszą formą kształcenia w tej grupie były kursy kwalifikacyjne. Tę odpowiedź zaznaczyło 68,2 % respondentów. Na studiach podyplomowych w zakresie pracy z uczniem

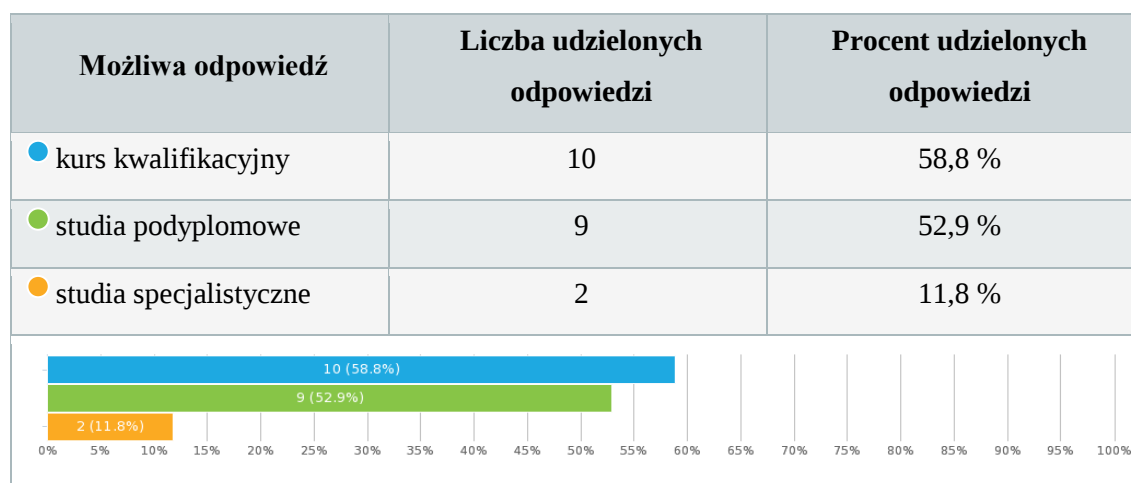
z niepełnosprawnością kształciło się 50 % ankietowanych udzielających odpowiedzi w tej grupie. Studia specjalistyczne ukończyła 1 osoba. Wyniki ilustruje tabela.

Tabela 4.29 Kwalifikacje w postaci kursu, studiów podyplomowych, studiów specjalistycznych (nauczyciel pracujący w przedszkolu/szkole integracyjnej, z oddziałami integracyjnymi)



Dla szkoły specjalnej odpowiedzi udzieliło 17 osób. W tym 10 respondentów ukończyło kursy kwalifikacyjne, 9 studia podyplomowe, 2 studia specjalistyczne. Udział procentowy dokonanych wyborów przedstawia tabela.

Tabela 4.30 Kwalifikacje w postaci kursu, studiów podyplomowych, studiów specjalistycznych (nauczyciel pracujący w szkole specjalnej)



Można zatem stwierdzić, że typ szkoły, w której pracowali respondenci, nie miał znaczącego wpływu w wyborze formy kształcenia podnoszącej kwalifikacje w zakresie pracy z uczniem z niepełnosprawnością.

Ukończone przez katechetów kursy kwalifikacyjne, studia podyplomowe, studia specjalistyczne ściśle wiązały się z rodzajem niepełnosprawności ucznia, z którym pracowali. Zatem, warto się przyjrzeć jakie kierunki preferowali respondenci. Wyboru dokonywali spośród możliwych odpowiedzi, jednakże w półotwartym pytaniu istniała możliwość udzielenia odpowiedzi własnej. Najczęściej wybieranymi kierunkami były: oligofrenopedagogika i terapia pedagogiczna. Takich odpowiedzi udzieliło 62,2 % respondentów dla oligofrenopedagogiki i 35,4 % ankietowanych dla terapii pedagogicznej. Kierunki te są ściśle związane z pracą z uczniem niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Można zauważyć, że respondenci tę grupę uczniów wskazali jako najliczniejszą z którą pracują w przedszkolach i szkołach. W zakresie najczęściej wybieranych przez badanych kursów kwalifikacyjnych, wyniki przedstawia tabela.

Tabela 4.31 Kierunek kursu kwalifikacyjnego

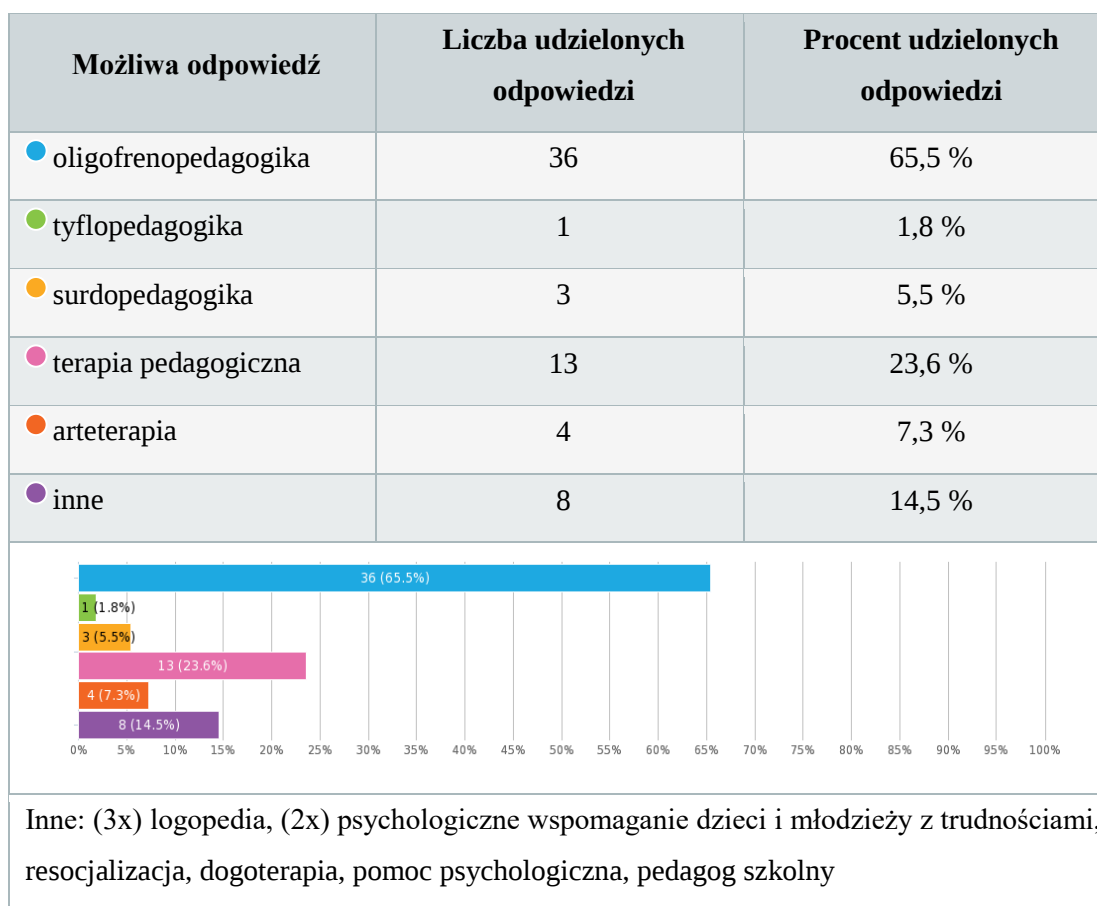
Możliwa odpowiedź	Liczba udzielonych odpowiedzi	Procent udzielonych odpowiedzi
● oligofrenopedagogika	51	62,2 %
● tyflopädagogika	2	2,4 %
● surdopedagogika	4	4,9 %
● terapia pedagogiczna	29	35,4 %
● arteterapia	2	2,4 %
● inne	6	7,3 %

Kierunek	Liczba	Procent
oligofrenopedagogika	51	62,2 %
tyflopädagogika	2	2,4 %
surdopedagogika	4	4,9 %
terapia pedagogiczna	29	35,4 %
arteterapia	2	2,4 %
inne	6	7,3 %

Inne: dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi autyzm; profilaktyka uzależnień, agresji rówieśniczej; makaton; logopedia; zajęcia korekcyjno- kompensacyjne

Znaczna część osób kończących kurs kwalifikacyjny kontynuowała wybrany kierunek na studiach podyplomowych. Wyniki badań prezentują się w sposób następujący. W zakresie studiów podyplomowych katecheci najczęściej wybierali oligofrenopedagogikę i terapię pedagogiczną jako uzupełnienie kursów kwalifikacyjnych. Istotny był fakt, że w Diecezji Kaliskiej byli również katecheci, którzy deklarowali ukończenie studiów podyplomowych między innymi w zakresie tyflopedagogiki, surdopedagogiki, arteterapii, logopedii oraz dogoterapii.

Tabela 4.32 Kierunek studiów podyplomowych



Studia specjalistyczne w zakresie pracy z uczniem z niepełnosprawnością ukończyło 12 osób. Wybierane przez nich kierunki przedstawia tabela.

Tabela 4.33 Kierunek studiów specjalistycznych

Możliwa odpowiedź	Liczba udzielonych odpowiedzi	Procent udzielonych odpowiedzi
● oligofrenopedagogika	5	41,7 %
● tyflopedagogika	1	8,3 %
● surdopedagogika	1	8,3 %
● terapia pedagogiczna	2	16,7 %
● arteterapia	4	33,3 %
● inne	3	25 %

Inne: resocjalizacja, pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, pedagogika terapeutyczna

Możemy zatem stwierdzić, że w Diecezji Kaliskiej 5 katechetów świeckich jest oligofrenopedagogami, 4 arteterapeutami. 2 respondentów ukończyło terapię pedagogiczną. Ponadto katecheci w tej grupie deklarowali, że ukończyli: tyflopedagogikę, surdopedagogikę, resocjalizację, pedagogikę opiekuńczo-wychowawczą oraz pedagogikę terapeutyczną.

Stosunek procentowy liczby katechetów pracujących z uczniami z niepełnosprawnością do tych, którzy posiadali dodatkowe kwalifikacje do pracy z tą grupą osób był niewielki. Jednakże można było zauważyć wysoki poziom wykształcenia katechetów, którzy podnosili swoje kwalifikacje.

Inną formę doskonalenia zawodowego w zakresie pracy z uczniem z niepełnosprawnością stanowią organizowane przez Wydział Katechetyczny Diecezji Kaliskiej i Placówki Doskonalenia Nauczycieli: warsztaty, konferencje, spotkania z ekspertami. Oferta w tym zakresie została przedstawiona w rozdziale II niniejszej pracy. Zatem z jaką częstotliwością i w jakich formach doskonalenia zawodowego

uczestniczyli katecheci świeccy Diecezji Kaliskiej w roku poprzedzającym badania. Odpowiedzi na pytanie dotyczące liczby form doskonalenia zawodowego w zakresie pracy z uczniem z niepełnosprawnością, w których uczestniczyli w roku poprzedzającym badanie udzieliło 434 ankietowanych spośród 450. 47,2 % ankietowanych deklarowało, że w roku poprzedzającym badanie nie brało udziału w doskonaleniu zawodowym w zakresie pracy z uczniem z niepełnosprawnością. 140 respondentów, co stanowi 32,3 %, uczestniczyło w jednej formie. W dwóch brało udział 56 katechetów, co stanowi 12,9 % badanej grup. Natomiast 33 ankietowanych, co stanowi 7,6 %, deklarowało udział w trzech i więcej formach kształcenia dotyczących omawianego zagadnienia. Wyniki badań przedstawia tabela:

Tabela 4.34 Udział w formach doskonalenia zawodowego

Możliwa odpowiedź	Liczba udzielonych odpowiedzi	Procent udzielonych odpowiedzi
0	205	47,2 %
1	140	32,3 %
2	56	12,9 %
3	16	3,7 %
4	6	1,4 %
powyżej 5	11	2,5 %

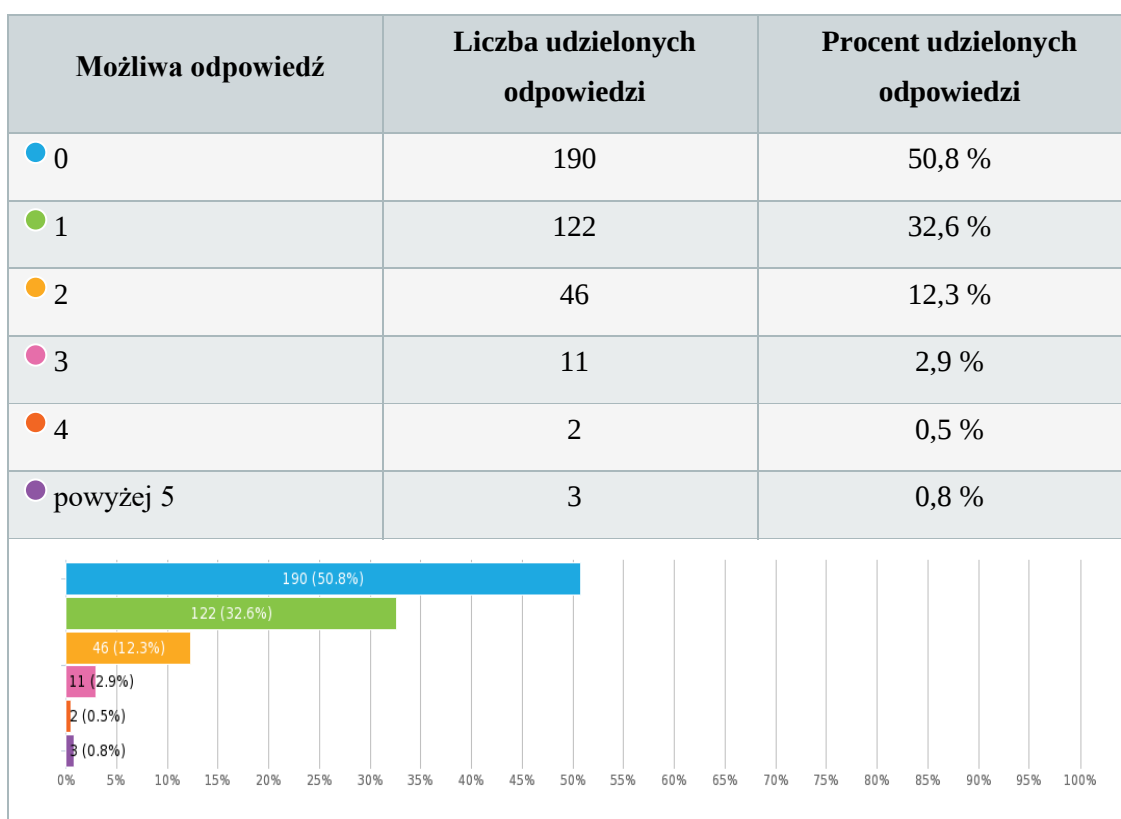
Możliwa odpowiedź	Liczba	Procent
0	205	47.2%
1	140	32.3%
2	56	12.9%
3	16	3.7%
4	6	1.4%
powyżej 5	11	2.5%

Szczegółowa analiza danych w zakresie typu szkoły, w której pracowali respondenci pozwala stwierdzić, że czynnik ten miał znaczący wpływ na ich uczestnictwo w doskonaleniu zawodowym związanym z pracą z uczniem z niepełnosprawnością.

Najliczniejszą grupę badanych stanowili katecheci uczący w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych. Odpowiedzi na pytanie dotyczące doskonalenia

zawodowego udzieliło 374 spośród 390 respondentów pracujących w ogólnodostępnych placówkach kształcenia. W tej grupie 50,8 % badanych deklaroowało, że w minionym roku nie uczestniczyło w formach kształcenia dotyczących niepełnosprawności. Jest to 3,6 % więcej aniżeli dla całości próby badawczej. 32,6 % udzielonych odpowiedzi stanowiła wartość 1. Natomiast 12,3 % ankietowanych deklaroowało udział w dwóch formach doskonalenia w zakresie omawianej tematyki. Dla wartości 3, 4, 5 można było zauważyć nieznacznie niższy poziom w stosunku do całości badanej próby. Wyniki udzielonych odpowiedzi prezentuje tabela.

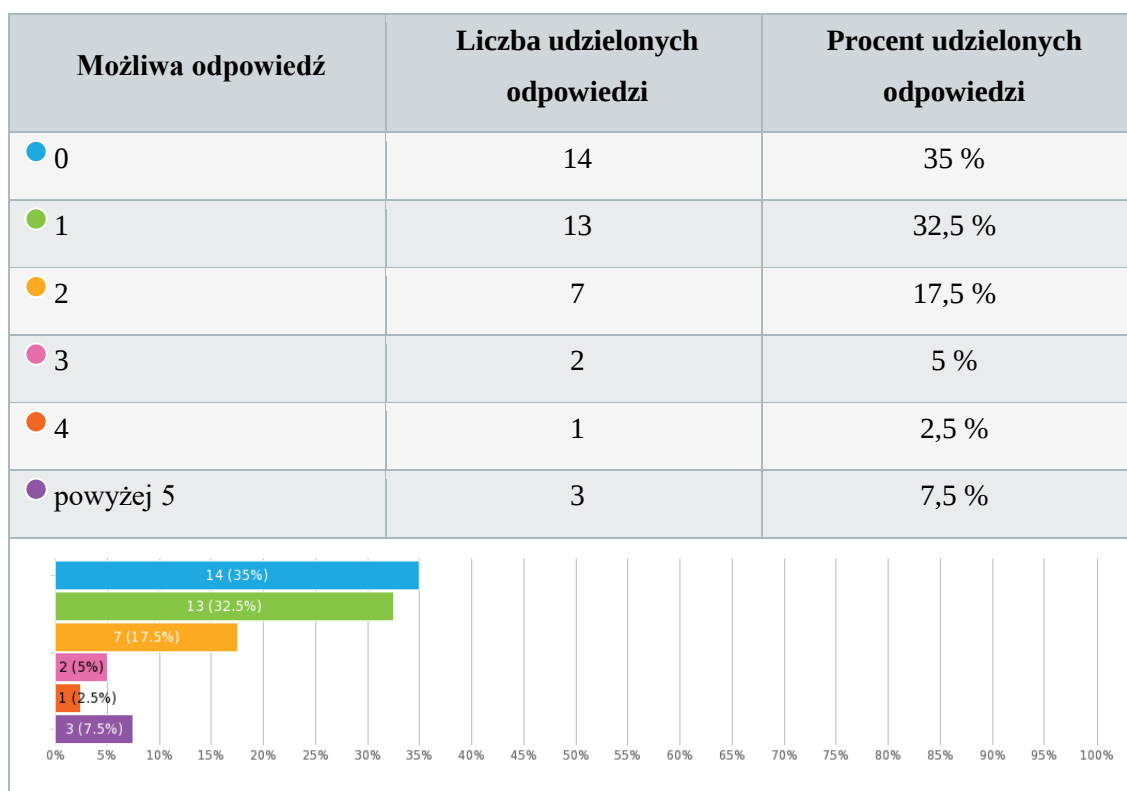
Tabela 4.35 Udział w formach doskonalenia zawodowego (nauczyciel pracujący w przedszkolu/szkole ogólnodostępnej)



Większe zainteresowanie omawianym zagadnieniem można było dostrzec wśród katechetów pracujących w placówkach kształcenia integracyjnego. W tej grupie katechetów odpowiedzi udzieliło 100 % pracujących w ramach kształcenia integracyjnego. W stosunku do grupy respondentów uczących w placówkach ogólnodostępnych można było zauważyć wzrost zainteresowania udziałem w formach

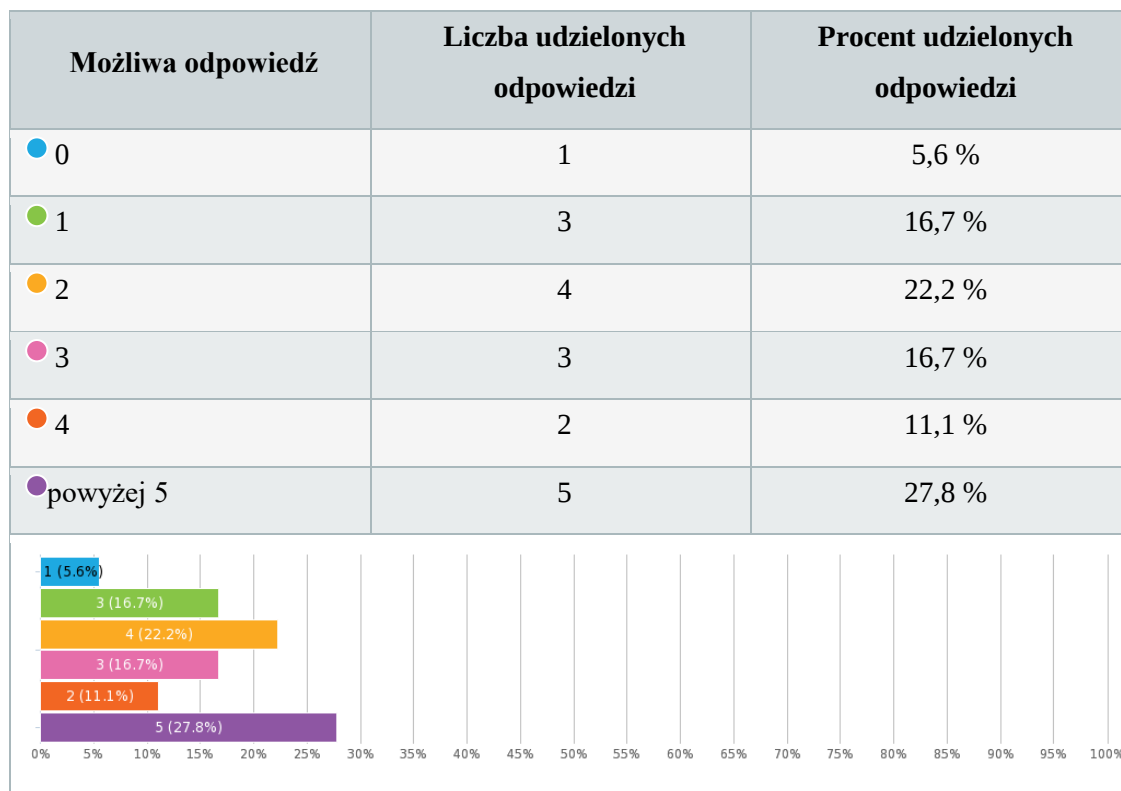
doskonalenia zawodowego dotyczących niepełnosprawności. 32,5 % respondentów deklaroowało udział w co najmniej dwóch formach kształcenia w zakresie podejmowanej problematyki. Jednakże 35 % ankietowanych w tej grupie w roku poprzedzającym badanie nie doskonalilo się w tym obszarze. Dla tej grupy wyniki badań można zilustrować w sposób następujący:

Tabela 4.36 Udział w formach doskonalenia zawodowego (nauczyciel pracujący w przedszkolu/szkole integracyjnej, z oddziałami integracyjnymi)



Katecheci pracujący w szkołach specjalnych stanowili nieliczną grupę, najczęściej jednak uczestniczyli w formach doskonalenia z zakresu niepełnosprawności. 55,6 % badanej grupy w roku poprzedzającym badanie deklaroowało uczestnictwo w co najmniej trzech formach kształcenia z zakresu niepełnosprawności. Zatem można stwierdzić, że świadomość konieczności kształcenia katechetów pracujących w szkołach specjalnych była znacznie wyższa aniżeli uczących w pozostałych typach szkół. Wyniki dla tej grupy ilustruje tabela.

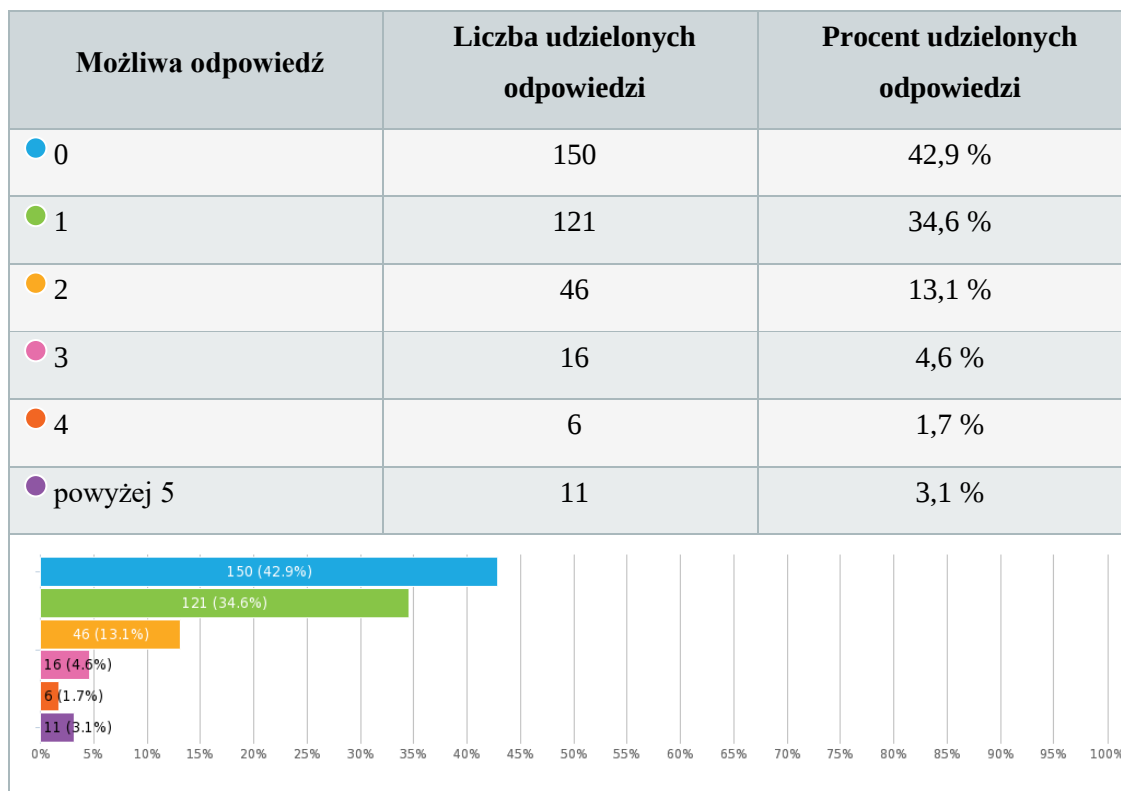
Tabela 4.37 Udział w formach doskonalenia zawodowego (nauczyciel pracujący w szkole specjalnej)



Należy zastanowić się czy sam fakt pracy z uczniem z niepełnosprawnością determinował zaangażowanie w doskonalenie zawodowe w tym zakresie. 363 respondentów deklarowało pracę z tą grupą uczniów. Jednakże na pytanie dotyczące uczestnictwa w formach doskonalenia zawodowego w roku poprzedzającym badanie odpowiedzi udzieliło 350.

Najwyższy udział procentowy udzielonych odpowiedzi możemy zauważyć dla wartości „0”. 42,9 % respondentów pracujących z uczniem z niepełnosprawnością w roku poprzedzającym badanie nie brało udziału w warsztatach, konferencjach czy też innych formach doskonalenia związanych z omawianą tematyką. Udział w jednej z form deklarowało 34,6 %. Natomiast w dwóch zadeklarowało 13,1 % ankietowanych. W trzech i więcej formach uczestniczyło 9,4 % uczestników badanej grupy. Wyniki badań w tej grupie respondentów przedstawia tabela.

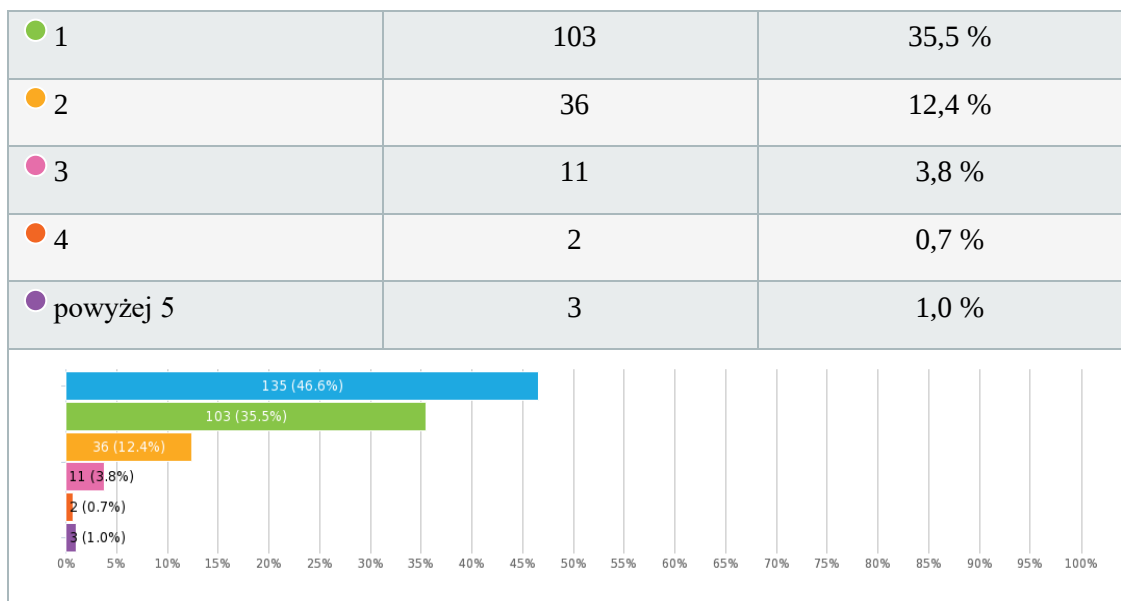
Tabela 4.38 Udział w formach doskonalenia zawodowego (nauczyciel pracujący z uczniem z niepełnosprawnością)



290 respondentów pracowało w ramach edukacji włączającej. Deklarowali oni pracę z uczniem z niepełnosprawnością w ramach kształcenia ogólnodostępnego. W grupie katechetów pracujących w ramach edukacji włączającej w porównaniu do ogółu respondentów pracujących z uczniami z niepełnosprawnością w różnych typach szkół można było zauważyć, że 4,4 % osób więcej deklarowało, iż w roku poprzedzającym badanie nie uczestniczyło w doskonaleniu zawodowym dotyczącym niepełnosprawności. Nieznacznie więcej osób uczestniczyło w jednej formie. Wyniki badań dla tej grupy przedstawiają się w sposób następujący:

Tabela 4.39 Udział w formach doskonalenia zawodowego (nauczyciel pracujący w edukacji włączającej)

Możliwa odpowiedź	Liczba udzielonych odpowiedzi	Procent udzielonych odpowiedzi
0	135	46,6 %



131 respondentów spośród 450 badanych deklaroowało ukończenie kursów kwalifikacyjnych, studiów podyplomowych lub studiów specjalistycznych. Zatem jakich odpowiedzi udzielono dla doskonalenia zawodowego w tej grupie katechetów. Odpowiedziało 129 respondentów. W tej grupie respondentów można było zauważyć znacznie wyższy poziom zaangażowania w doskonalenie zawodowe. Dla wartości 1 procent udzielonych odpowiedzi był na podobnym poziomie jak wśród ogółu ankietowanych katechetów pracujących z uczniem z niepełnosprawnością. Jednakże dla wartości 0 oraz 2 i więcej zauważa się znaczącą różnicę. Udział w dwóch formach doskonalenia zawodowego deklaroowało 21,7 % respondentów posiadających dodatkowe kwalifikacje. Natomiast w trzech i więcej 18,7 %. Wyniki przedstawia tabela.

Tabela 4.40 Udział w formach doskonalenia zawodowego (nauczyciel posiadający dodatkowe kwalifikacje)

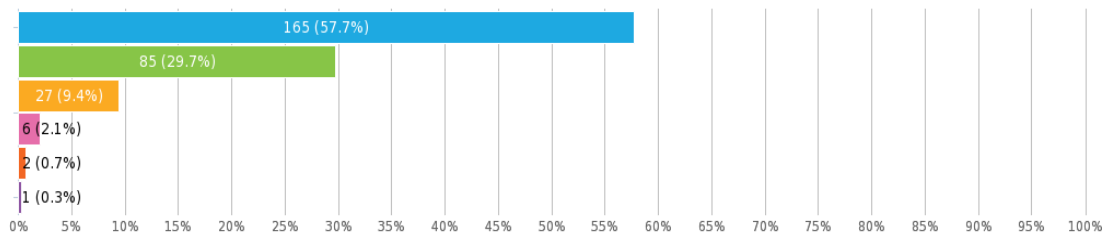
Możliwa odpowiedź	Liczba udzielonych odpowiedzi	Procent udzielonych odpowiedzi
0	29	22,5 %
1	48	37,2 %
2	28	21,7 %
3	10	7,8 %

● 4	4	3,1 %
● powyżej 5	10	7,8 %

W grupie katechetów nieposiadających dodatkowych kwalifikacji uczestnictwo w formach doskonalenia zawodowego przedstawia tabela.

Tabela 4.41 Udział w formach doskonalenia zawodowego (nauczyciel nieposiadający dodatkowych kwalifikacji)

Możliwa odpowiedź	Liczba udzielonych odpowiedzi	Procent udzielonych odpowiedzi
● 0	165	57,7 %
● 1	85	29,7 %
● 2	27	9,4 %
● 3	6	2,1 %
● 4	2	0,7 %
● powyżej 5	1	0,3 %



Na podstawie przedstawionych powyżej danych można stwierdzić, że posiadanie dodatkowych kwalifikacji w postaci kursów kwalifikacyjnych, studiów podyplomowych lub studiów specjalistycznych determinowało dalsze doskonalenie zawodowe ankietowanych. U respondentów nieposiadających dodatkowych kwalifikacji w omawianym zakresie zauważalny był brak zainteresowania doskonaleniem zawodowym. 57,7 % ankietowanych w danej grupie w roku poprzedzającym badanie nie uczestniczyło w warsztatach, konferencjach czy innych formach dotyczących tematu niepełnosprawności.

Ciekawie wypada porównanie obu grup w zakresie oceny poziomu wiedzy i umiejętności dotyczących edukacji włączającej i pracy z uczniem z niepełnosprawnością. Respondenci mieli do wyboru skalę od 1 do 5, gdzie 1 oznaczało bardzo źle, 5 bardzo dobrze. W grupie katechetów deklarujących posiadanie dodatkowych kwalifikacji i podejmujących doskonalenie zawodowe odpowiedzi na pytanie udzieliło 95 respondentów. Natomiast oceny poziomu wiedzy i umiejętności w grupie ankietowanych nieposiadających dodatkowych kwalifikacji i deklarujących brak udziału w doskonaleniu zawodowym dokonało 160 respondentów. Na podstawie przedstawionych danych można było zauważyć, że ocena poziomu wiedzy i umiejętności w grupie katechetów posiadających kwalifikacje i podejmujących doskonalenie zawodowe była na znacznie wyższym poziomie. Dla wiedzy: na poziomie dobrym i bardzo dobrym odpowiedzi udzieliło 70,6 %, to jest o 47,5 % więcej w stosunku do drugiej grupy. Dla grupy drugiej najwięcej odpowiedzi udzielono na poziomie dostatecznym. Dla umiejętności: w grupie pierwszej najwięcej udzielono odpowiedzi dla wartości 4 – 56,8 % ankietowanych; natomiast w grupie drugiej jest to wartość 3, którą wybrało 43, 5 %. Znacznie lepiej ocenili poziom swojej wiedzy i umiejętności respondenci, którzy poszukiwali informacji w ramach samokształcenia, posiadali kwalifikacje w postaci kursów lub studiów i deklarowali udział w co najmniej jednej formie doskonalenia zawodowego w zakresie pracy z uczniem z niepełnosprawnością. Jednakże próba badawcza w tej grupie wynosiła tylko 90 ankietowanych. Na najwyższym poziomie wiedzę oceniło 10 %, a umiejętności 13,3 %. Żadna z tych osób nie określiła poziomu wiedzy i umiejętności dla wartości 1. Wyniki przedstawia tabela.

Tabela 4.42 Ocena poziomu wiedzy i umiejętności (kwalifikacje i doskonalenie zawodowe)

Możliwa odpowiedź	Ma kwalifikacje i się doskonalili (grupa 1)		Nie ma kwalifikacji i się nie doskonalili (grupa 2)	
	Wiedza	Umiejętności	Wiedza	Umiejętności
● 1	1,1 %	0 %	6,9 %	7,5 %

● 2	3,2 %	3,2 %	20,6 %	22,4 %
● 3	26,3 %	27,4 %	49,4 %	43,5 %
● 4	61,1 %	56,8 %	22,5 %	26,1 %
● 5	9,5 %	12,6 %	0,6 %	0,6 %

Uczestnictwo w doskonaleniu zawodowym w zakresie pracy z uczniem z niepełnosprawnością miało znaczenie w ocenie wpływu ucznia z niepełnosprawnością na funkcjonowanie w klasie. Spośród 205 respondentów deklarujących brak uczestnictwa w roku poprzedzającym badania w doskonaleniu zawodowym w omawianym zakresie odpowiedzi udzieliło 145. Z 229 potwierdzających udział w co najmniej jednej formie, odpowiedzi udzieliło 199 respondentów. Wyniki odpowiedzi w tych grupach przedstawia tabela.

Tabela 4.43 Ocena wpływu ucznia z niepełnosprawnością na funkcjonowanie klasy (doskonalenie zawodowe nauczyciela)

	Brak udziału w doskonaleniu zawodowym (grupa 1)	Udział w co najmniej jednej formie doskonalenia zawodowego (grupa 2)
Możliwa odpowiedź	Procent udzielonych odpowiedzi	Procent udzielonych odpowiedzi
● pozytywny	44,8 %	55,8 %
● negatywny	30,3 %	21,1 %
● obojętny	26,2 %	26,1 %

Odpowiedź	Procent	Liczba
pozytywny	44,8 %	65
negatywny	30,3 %	44
obojętny	26,2 %	38

Odpowiedź	Procent	Liczba
pozytywny	55,8 %	111
negatywny	21,1 %	42
obojętny	26,1 %	52

W grupie drugiej wpływ ucznia z niepełnosprawnością na funkcjonowanie klasy w 55,8 % został określony jako pozytywny, co w stosunku do grupy pierwszej stanowi więcej o 11 %. Dla odpowiedzi „negatywny” w grupie pierwszej udzielono 9,2 % odpowiedzi więcej aniżeli w grupie drugiej. Doskonalenie zawodowe

nauczycieli miało znaczenie dla ich oceny wpływu ucznia z niepełnosprawnością na funkcjonowanie klasy. W tym zakresie najwyższy udział procentowy dla odpowiedzi „pozytywny”, a najniższy w odpowiedzi „negatywny” można było zauważyć w odpowiedziach respondentów, którzy podejmowali samokształcenie, posiadali dodatkowe kwalifikacje i deklarowali doskonalenie zawodowe w zakresie pracy z uczniem z niepełnosprawnością. Liczba badanych spełniających te kryteria wynosiła 87 osób.

Odpowiedź „pozytywny” zaznaczyło 51 osób, co stanowi 59,3 %. Natomiast 15,1 % respondentów wskazało na negatywny wpływ uczniów z niepełnosprawnością na funkcjonowanie klasy. Wyniki dla tej grupy przedstawia tabela.

Tabela 4.44 Ocena wpływu ucznia z niepełnosprawnością na funkcjonowanie klasy (nauczyciel posiadający dodatkowe kwalifikacje, doskonalący się zawodowo, podejmujący samokształcenie)

Możliwa odpowiedź	Liczba udzielonych odpowiedzi	Procent udzielonych odpowiedzi
● pozytywny	51	59,3 %
● negatywny	13	15,1 %
● obojętny	23	26,7 %

A horizontal bar chart with three bars representing the data from the table. The x-axis is labeled from 0% to 100% in 5% increments. The first bar is blue and represents 'pozytywny' with a value of 51 (59.3%). The second bar is green and represents 'negatywny' with a value of 13 (15.1%). The third bar is orange and represents 'obojętny' with a value of 23 (26.7%).

Spośród 450 respondentów 229 uczestniczyło w co najmniej jednej formie doskonalenia zawodowego w zakresie pracy z uczniem niepełnosprawnym lub tematyki dotyczącej edukacji włączającej. Zatem, jakie formy doskonalenia zawodowego najczęściej wybierano. Najczęściej wybieraną formą doskonalenia zawodowego były konferencje. 126 spośród 229 respondentów, to jest 55 % w roku poprzedzającym badania brało w nich udział. Respondenci w 49,3 % deklarowali udział w warsztatach z zakresu pracy z uczniem z niepełnosprawnością. Natomiast

w spotkaniach z ekspertem uczestniczyło 70 ankietowanych, co stanowiło 30,6 % danej grupy. Wyniki przedstawia tabela.

Tabela 4.45 Formy doskonalenia zawodowego

Możliwa odpowiedź	Liczba udzielonych odpowiedzi	Procent udzielonych odpowiedzi
● warsztaty	113	49,3 %
● konferencja	126	55,0 %
● spotkania z ekspertem	70	30,6 %
● inne	1	0,4 %

Forma doskonalenia	Liczba odpowiedzi	Procent
warsztaty	113	49.3%
konferencja	126	55.0%
spotkania z ekspertem	70	30.6%
inne	1	0.4%

Analiza ankiety pod kątem wyboru form doskonalenia zawodowego ze względu na typ szkoły, w której pracowali ankietowani, pozwala stwierdzić, że pracujący w placówkach kształcenia integracyjnego i specjalnego znacznie częściej uczestniczyli w warsztatach. Natomiast respondenci pracujący w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych brali raczej udział w teoretycznych formach doskonalenia zawodowego. Należy zaznaczyć, że w pytaniu można było wybrać kilka możliwości. Szczegółowe wyniki badań w tym zakresie przedstawia tabela.

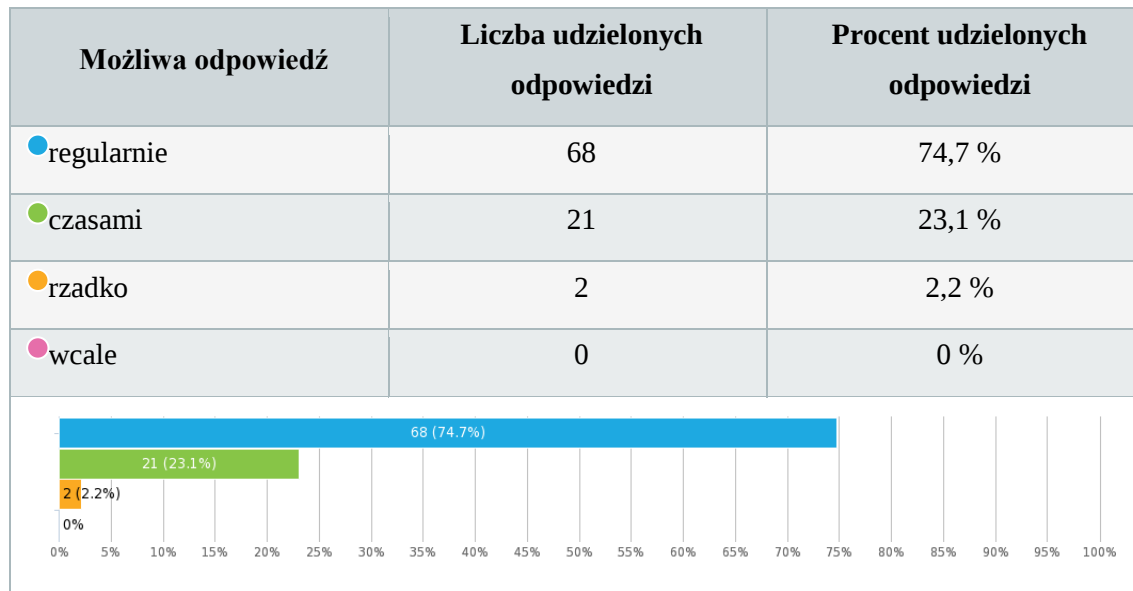
Tabela 4.46 Formy doskonalenia zawodowego (typ szkoły)

Możliwa odpowiedź	Placówki kształcenia ogólnodostępnego	Placówki kształcenia integracyjnego	Placówki kształcenia specjalnego
● warsztaty	44,8 %	64 %	83,3 %
● konferencja	54,1 %	48 %	77,8 %
● spotkania z ekspertem	28,4 %	32 %	50 %

inne	0,5 %	0 %	0 %
------	-------	-----	-----

Można zauważyć, że zaangażowanie w kształcenie permanentne miało znaczący wpływ na udzielone odpowiedzi w zakresie częstotliwości dostosowywania metod pracy do indywidualnych potrzeb ucznia z niepełnosprawnością. 51 respondentów spośród grupy 59 osób, które deklarowały poszukiwanie informacji związanych z pracą z uczniem z niepełnosprawnością w ramach samokształcenia, posiadały dodatkowe kwalifikacje w postaci kursów kwalifikacyjnych, studiów oraz uczestniczyły w doskonaleniu zawodowym udzieliły odpowiedzi w sposób następujący. 74,7 % respondentów w tej grupie regularnie dostosowywało metody pracy. 21 osób, co stanowi 23,1 % dokonało wyboru możliwości „czasami”. Można było zatem zauważyć, że zaangażowanie w formację permanentną skutkowało wyższą jakością pracy z uczniem z niepełnosprawnością. Wyniki ilustruje tabela.

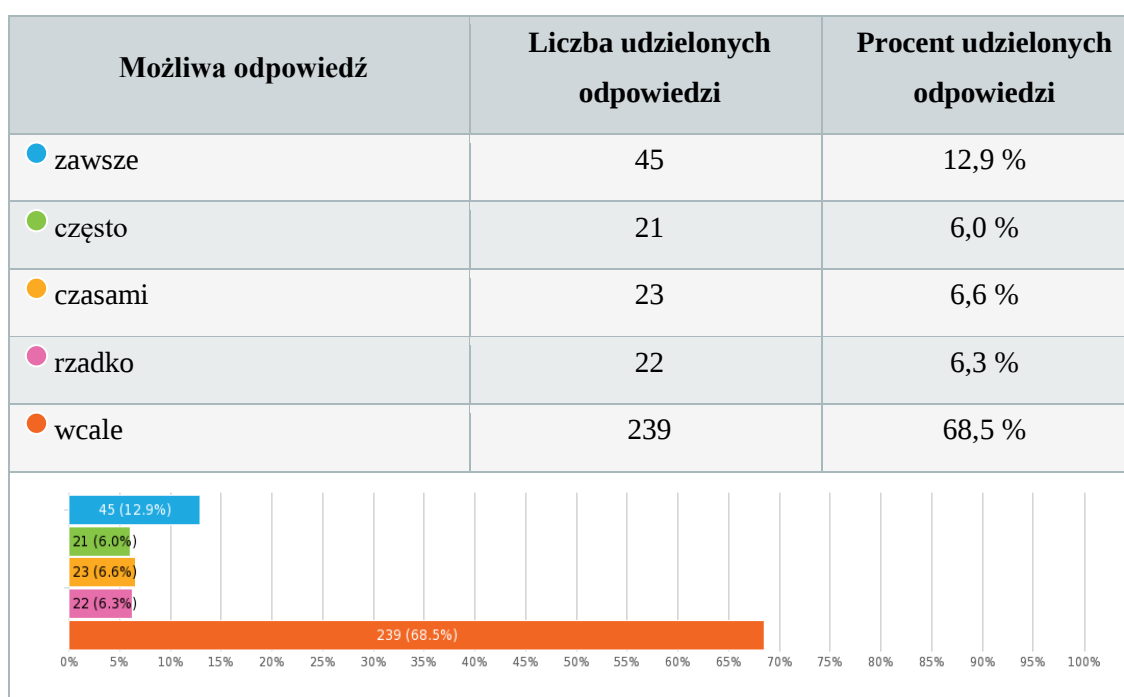
Tabela 4.47 Częstotliwość dostosowywania metod pracy do ucznia z niepełnosprawnością (nauczyciel posiadający dodatkowe kwalifikacje, doskonalący się zawodowo, podejmujący samokształcenie)



Jednakże na jakość edukacji włączającej wpływa nie tylko merytoryczne przygotowanie nauczycieli. Konieczne jest, aby podczas lekcji był obecny nauczyciel wspierający proces kształcenia ucznia z niepełnosprawnością. 83,9 % ankietowanych zauważyło, że edukacja włączająca domaga się jego obecności również podczas lekcji

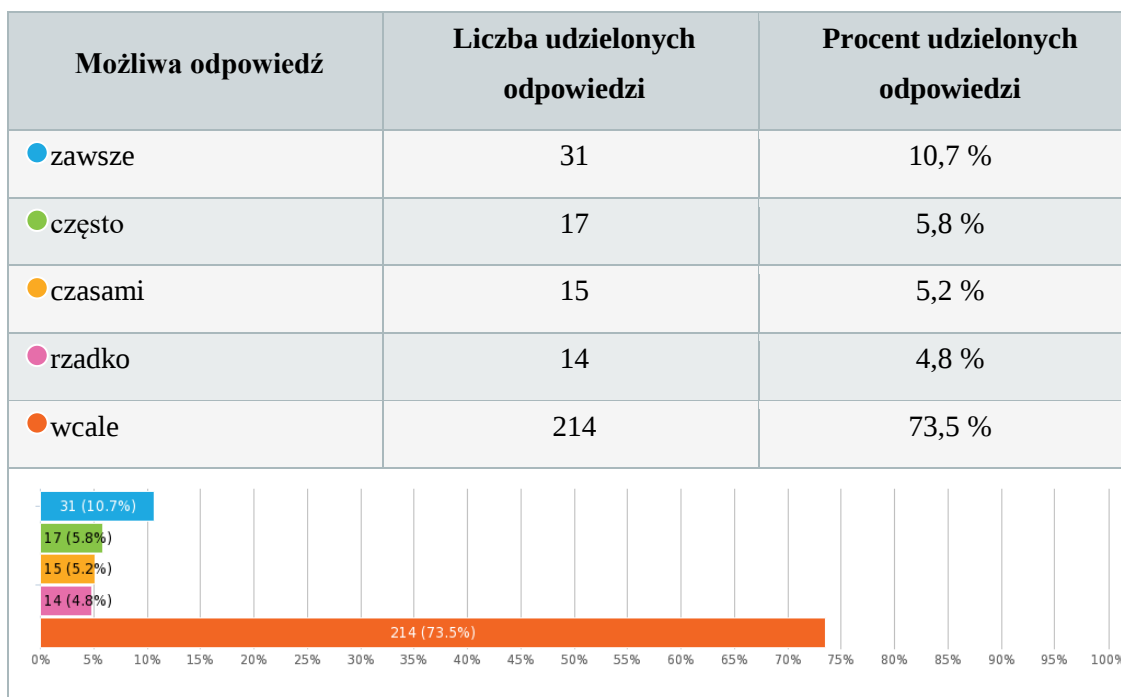
religii. W związku z powyższym respondenci pracujący z uczniem z niepełnosprawnością udzielili odpowiedzi na następujące pytanie: „Czy podczas Pana/Pani zajęć jest obecny nauczyciel wspomagający?”. Odpowiedziało 349 z 363 respondentów. Tylko 12,9 % respondentów deklaroowało, że zawsze podczas ich lekcji był obecny nauczyciel wspomagający. Najliczniejszą grupę stanowili katecheci, którzy nie mogli liczyć na dodatkowe wsparcie podczas pracy z uczniem z niepełnosprawnością. Stanowili oni 68,5 % badanej grupy. Wyniki przedstawia tabela.

Tabela 4.48 Obecność nauczyciela wspomagającego w klasie z uczniem z niepełnosprawnością



Nieznaczny wpływ na obecność nauczyciela wspomagającego podczas lekcji miał typ szkoły. 73,5 % respondentów pracujących w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych deklaroowało, że podczas ich lekcji nie był obecny nauczyciel wspomagający. Wyboru możliwości „rzadko” i „czasami” dokonało 10 % ankietowanych. Natomiast na regularną obecność nauczyciela wspomagającego mogło liczyć tylko 10,7 % respondentów. Wyniki można przestawić w sposób następujący

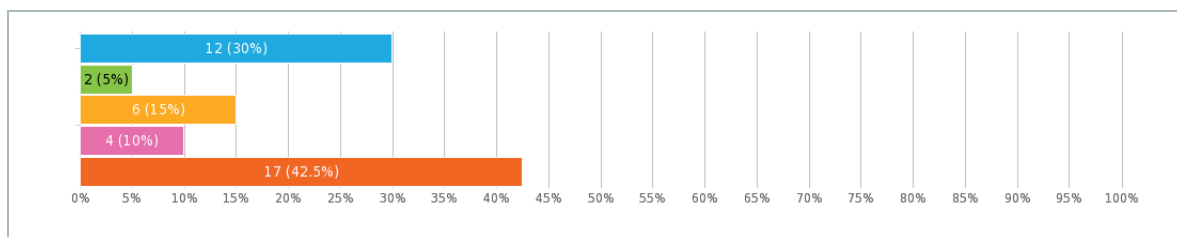
Tabela 4.49 Obecność nauczyciela wspomagającego w edukacji włączającej



Dla placówek kształcenia integracyjnego respondenci częściej deklarowali regularną obecność nauczyciela wspomagającego podczas zajęć. Jednakże najliczniejszą grupę wciąż stanowili katecheci, którzy nie mieli dodatkowego wsparcia podczas zajęć – stanowili oni 42,5 % badanych tej grupy. Wyniki przedstawia tabela.

Tabela 4.50 Obecność nauczyciela wspomagającego (przedszkole/szkoła integracyjna, z oddziałami integracyjnymi)

Możliwa odpowiedź	Liczba udzielonych odpowiedzi	Procent udzielonych odpowiedzi
● zawsze	12	30 %
● często	2	5 %
● czasami	6	15 %
● rzadko	4	10 %
● wcale	17	42,5 %



Respondenci pracujący w szkołach specjalnych byli najlepiej wykwalifikowaną grupą pracujących z uczniem z niepełnosprawnością. Jednakże 100 % badanych uważało, że obecność nauczyciela wspomagającego na lekcji jest konieczna. Tylko 18,8 % deklarowało jego regularną obecność. Natomiast 37,5 % respondentów zaznaczyło możliwość „wcale”. Dokładne wyniki ilościowe i procentowe przedstawia tabela.

Tabela 4.51 Obecność nauczyciela wspomagającego (szkoła specjalna)

Możliwa odpowiedź	Liczba udzielonych odpowiedzi	Procent udzielonych odpowiedzi
● zawsze	3	18,8 %
● często	2	12,5 %
● czasami	1	6,3 %
● rzadko	4	25 %
● wcale	6	37,5 %

Kategoria	Liczba	Procent
3	18.8%	
2	12.5%	
1	6.3%	
4	25%	
6	37.5%	

Przedstawione powyżej wyniki dotyczące obecności nauczyciela wspomagającego podczas lekcji religii pokazują, w jak niewielkim stopniu respondenci mogą liczyć na dodatkową pomoc w pracy z uczniem z niepełnosprawnością. Zatem konieczne jest, aby kształcenie podstawowe i permanentne katechetów w jak najlepszym stopniu przygotowywało ich do podejmowanych przez nich zadań.

Podsumowując wyniki przeprowadzonych analiz należy zauważyć, że w ocenie katechetów kształcenie podstawowe nie było wystarczającym do podjęcia pracy z uczniem z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. W celu podniesienia jakości swojej pracy katecheci podejmowali trud kształcenia permanentnego. Realizowali doskonalenie zawodowe poprzez samokształcenie, uczestnictwo w warsztatach i konferencjach. Podnosili swoje kwalifikacje poprzez ukończenie studiów podyplomowych i kursów kwalifikacyjnych związanych z pracą z uczniem z niepełnosprawnością. Jednakże na podstawie przedstawionych w niniejszym rozdziale analiz można było zauważyć, że trud doskonalenia zawodowego w omawianym zakresie znacznie częściej podejmowali respondenci pracujący w placówkach kształcenia integracyjnego i specjalnego aniżeli nauczyciele szkół ogólnodostępnych pracujących w ramach edukacji włączającej.

Po przybliżeniu analizy oceny przygotowania do podjęcia zadań nauczyciela w edukacji włączającej konieczna jest weryfikacja przyjętych w rozdziale III hipotez badawczych. Będzie to stanowiło przedmiot rozdziału V.

ROZDZIAŁ V

Oczekiwania katechetów i propozycje efektywnego kształcenia do pracy w edukacji włączającej

Po przedstawieniu i analizie wyników przeprowadzonych badań dokonano ich porównania z przyjętymi hipotezami roboczymi oraz teoretycznymi założeniami edukacji włączającej. Ponadto przedstawiono propozycję nowej koncepcji efektywnego kształcenia katechetów w wymiarze podstawowym i permanentnym, którego celem jest wysoka jakość pracy z uczniem w edukacji włączającej.

1. Uzyskane wyniki badań w obliczu wysuniętych hipotez

Efektywność kształcenia katechetów świeckich Diecezji Kaliskiej do pracy w edukacji włączającej została określona w drodze weryfikacji hipotez badawczych. Istotny był fakt, że próba badawcza wynosiła 450 respondentów. Jednakże w zależności od rodzaju postawionego w pytaniu problemu liczba ankietowanych była zmienna, a otrzymany wynik procentowy odnosił się do liczby odpowiedzi udzielonych w danej grupie badawczej.

Hipoteza 1

H_0 Istnieje potrzeba kształcenia katechetów do pracy w ramach edukacji włączającej.

H_1 Nie istnieje potrzeba kształcenia katechetów do pracy w ramach edukacji włączającej.

Szczegółowe dane do weryfikacji omawianej hipotezy zostały przedstawione w rozdziałach I oraz IV. Na ich podstawie można było stwierdzić, że kształcenie katechetów do pracy z uczniem z niepełnosprawnością w ramach edukacji włączającej

jest istotnym elementem w zakresie kształcenia podstawowego i permanentnego. Respondenci deklarowali pracę z uczniem z niepełnosprawnością nie tylko w ramach kształcenia integracyjnego i specjalnego. 78,1% uczestniczących w badaniu deklarowało pracę w ramach edukacji włączającej. Spośród możliwych odpowiedzi dotyczących rodzajów niepełnosprawności respondenci zaznaczali te, które ich zdaniem najczęściej występowały w przedszkolach i szkołach, w których pracowali w roku poprzedzającym badanie. Według nich w szkołach ogólnodostępnych w ramach inkluzji najczęściej uczyli się uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, z zaburzeniami zachowania oraz z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera.

Można zauważyć, że respondenci uczący w szkołach ogólnodostępnych w porównaniu do badanych pracujących w placówkach kształcenia integracyjnego i specjalnego, określili na niższym poziomie swoją wiedzę i umiejętności w zakresie pracy z uczniem z niepełnosprawnością. Znacznie częściej wpływ ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego na funkcjonowanie klasy określali jako negatywny oraz deklarowali sporadycznie dostosowywanie metody pracy do możliwości uczniów. Spostrzeżenia te ukazuje poniżej tabela.

Tabela 5.1 Zestawienie wyników dotyczących hipotezy pierwszej

Możliwa odpowiedź	Liczba udzielonych odpowiedzi dla całej próby badawczej	Przedszkole/szkola ogólnodostępna	Przedszkole/szkola integracyjna lub z oddziałami integracyjnymi	Szkola specjalna
Uczę uczniów z niepełnosprawnością				
Tak	81 %	78,1 %	100 %	100 %
Nie	19 %	21,9 %	0 %	0 %
Deklarowane rodzaje niepełnosprawności w szkole, której uczą respondenci				
z niepełno-sprawnościami sprzężonymi	24,4 %	17,2 %	60,5 %	72,2 %
Niewidomi	4,2 %	2,0 %	15,8 %	16,7 %

Słabowidzący	23,5 %	20,1 %	44,7 %	44,4 %
Niesłyszący	10,2 %	8,6 %	13,2 %	27,8 %
Słabosłyszący	28,3 %	24,1 %	47,4 %	55,6 %
z niepełnospr. intel. w stopniu lekkim	69,3 %	68,3 %	84,2 %	72,2 %
z niepełnospr. intel. w stopniu umiarkowanym i znacznym	25,5 %	19,5 %	44,7 %	83,3 %
niedostosowani społecznie	23,3 %	22,4 %	21,1 %	44,4 %
zagrożeni niedostosowa- niem społecznym	15,8 %	15,2 %	13,2 %	33,3 %
zagrożeni uzależnieniem	11,1 %	11,6 %	2,6 %	22,2 %
z zaburzeniami zachowania	47,6 %	47,9 %	42,1 %	55,6 %
przewlekłe chorzy	21,1 %	18,5 %	36,8 %	27,8 %
z zaburzeniami psychicznymi	14,1 %	12,5 %	15,8 %	44,4 %
z niepełnospr. ruchową, w tym z afazją	17,5 %	11,2 %	42,1 %	77,8 %
z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	37,7 %	33,0 %	63,2 %	77,8 %
Wpływ ucznia z niepełnosprawnością na funkcjonowanie klasy (ocena nauczyciela)				
Pozytywny	51,6 %	49,2 %	61,5 %	53,3 %
Negatywny	24,4 %	27,3 %	10,3 %	13,3 %
Obojętny	26,3 %	25,9 %	30,8 %	33,3 %
Znajomość sposobów i założeń realizacji edukacji włączającej				
tak	59,2 %	55,4 %	84,2 %	81,3 %
nie	40,8 %	44,6 %	15,8 %	18,8 %

Ocena poziomu wiedzy				
1	3,2 %	3,8 %	0 %	0 %
2	12,1 %	13,5 %	5 %	0 %
3	44,8 %	46,9 %	32,5 %	16,7 %
4	36,0 %	32,6 %	57,5 %	66,7 %
5	4,2 %	3,5 %	5 %	16,7 %
Ocena poziomu umiejętności				
1	3,5 %	4,0 %	0 %	0 %
2	12,2 %	14,2 %	0 %	0 %
3	41,6 %	43,0 %	32,5 %	17,6 %
4	37,6 %	35,3 %	57,5 %	52,9 %
5	5,1 %	3,5 %	10 %	29,4 %
Dostosowywanie metod pracy do potrzeb ucznia z niepełnosprawnością				
Regularnie	52,8 %	49,4 %	66,7 %	94,4 %
czasami	38,6 %	41,0 %	28,2 %	5,6 %
Rzadko	7,0 %	7,6 %	5,1 %	0 %
wcale	1,9 %	2,2 %	0 %	0 %

Jak wynika z przedstawionych analiz ankiety słuszne było odrzucenie hipotezy alternatywnej, mówiącej o braku potrzeby kształcenia katechetów do pracy w ramach edukacji włączającej. Zatem w drodze weryfikacji hipotezy pierwszej należało przyjąć, że istnieje potrzeba kształcenia katechetów do pracy w inkluzji.

W 2017 roku wprowadzono liczne zmiany w organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem¹⁶⁸. W zakresie udzielania pomocy

¹⁶⁸ Por. Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, (Dz. U. z 2017 r. poz. 1578); Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, (Dz. U. z 2017 r. poz. 1652).

psychologiczno- pedagogicznej uczniom i ich rodzicom w publicznych przedszkolach i szkołach¹⁶⁹ zostały postawione nauczycielom, w tym katechetom nowe wymagania¹⁷⁰. Zatem kształcenie do pracy w edukacji włączającej stanowi istotną potrzebę.

Weryfikacja hipotezy 2, dotyczyła następujących alternatyw:

H₀ Kształcenie podstawowe w ocenie katechetów jest wystarczające do pracy w edukacji włączającej.

H₁ Kształcenie podstawowe w ocenie katechetów nie jest wystarczające do pracy w edukacji włączającej.

Szczegółowe dane do weryfikacji hipotezy 2 zostały przedstawione w rozdziałach II oraz IV. Na ich podstawie można stwierdzić, że kształcenie podstawowe w ocenie katechetów nie zapewniało odpowiedniego przygotowania do pracy z uczniem z niepełnosprawnością w ramach inkluzji. 86,3 % badanych zauważyło, że kształcenie w ramach studiów nie przygotowywało w sposób efektywny do pracy z uczniem z niepełnosprawnością. Respondenci podkreślali ograniczony zakres podejmowanej tematyki w ramach ćwiczeń, praktyk oraz wykładów. Wskazuje to poniższa tabela.

¹⁶⁹ Por. *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. z 2017 r. poz. 1591).; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno- pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, (Dz. U. z 2017 r. poz. 1643).

¹⁷⁰ Por. rozdział I tejże pracy.

Tabela 5.2 Zestawienie wyników dotyczących hipotezy drugiej

Możliwa odpowiedź	Liczba udzielonych odpowiedzi dla całej próby badawczej	Przedszkole/szkoła ogólnodostępna	Przedszkole/szkoła integracyjna lub z oddziałami integracyjnymi	Przedszkole/szkoła specjalna
Wiedza przekazywana podczas studiów jest wystarczająca do pracy z uczniem z niepełnosprawnością				
tak	13,7 %	14,0 %	10,3 %	11,1 %
Nie	86,3 %	86,0 %	89,7 %	88,9 %
Elementy, na które przeznaczono podczas studiów zbyt mało godzin, żeby podjąć pracę z uczniem z niepełnosprawnością				
Wykłady	21,9 %	20,9 %	25,6 %	31,3 %
Ćwiczenia	69,9 %	68,9 %	74,4 %	75 %
Praktyki	69,9 %	70,9 %	59,0 %	75 %

Istotne dla weryfikacji hipotezy drugiej były odpowiedzi grupy respondentów, którzy deklarowali, że kształcenie podstawowe było ich jedyną formą kształcenia w zakresie podejmowanej problematyki badań. W tej grupie respondenci nie posiadali dodatkowych kwalifikacji, w ostatnim roku nie brali udziału w formach doskonalenia zawodowego, nie poszukiwali informacji dotyczących pracy z uczniem z niepełnosprawnością. W tej grupie respondentów wszystkie wyniki były na znacznie niższym poziomie w stosunku do wszystkich badanych.

Tabela 5.3 Zestawienie wyników dotyczących hipotezy drugiej

Uczę uczniów z niepełnosprawnością	
Tak	57,6 %
Nie	42,4 %
Wpływ ucznia z niepełnosprawnością na funkcjonowanie klasy (ocena nauczyciela)	
Pozytywny	27,6 %
Negatywny	41,4 %

Obojętny	34,5 %
Znam sposoby i założenia realizacji edukacji włączającej	
Tak	24,6 %
Nie	75,4 %
Ocena poziomu wiedzy	
1	10,9 %
2	23,6 %
3	52,7 %
4	12,7 %
5	0 %
Ocena poziomu umiejętności	
1	10,7 %
2	30,4 %
3	42,9 %
4	16,1 %
5	0 %
Dostosowywanie metod pracy do potrzeb ucznia z niepełnosprawnością	
Regularnie	29,4 %
Czasami	41,2 %
Rzadko	19,6 %
Wcale	9,8 %
Wiedza przekazywana podczas studiów jest wystarczająca do pracy z uczniem z niepełnosprawnością	
Tak	16,1 %
Nie	83,9 %
Elementy, na które przeznaczono podczas studiów zbyt mało godzin, żeby podjąć pracę z uczniem z niepełnosprawnością	
Wykłady	26,2 %
Ćwiczenia	73,8 %
Praktyki	69,0 %

Na tej podstawie odrzucono hipotezę alternatywną mówiącą o wystarczalności kształcenia podstawowego do pracy w ramach edukacji włączającej. Zatem dla hipotezy drugiej przyjęto, że: Kształcenie podstawowe w ocenie katechetów nie jest wystarczające do pracy w edukacji włączającej.

Hipoteza 3

H_0 Kształcenie permanentne w ocenie katechetów jest wystarczające do pracy w edukacji włączającej.

H_1 Kształcenie permanentne w ocenie katechetów jest niewystarczające do pracy w edukacji włączającej.

Szczegółowe dane do weryfikacji omawianej hipotezy zostały przedstawione w rozdziałach II oraz IV. Na ich podstawie można stwierdzić, że kształcenie permanentne w ocenie katechetów nie zapewniało efektywnego przygotowania do pracy z uczniem z niepełnosprawnością w ramach edukacji włączającej. Respondenci wskazali na niewystarczalność oferty Wydziału Katechetycznego i państwowych instytucji w zakresie podejmowanej problematyki. Zestawienie wyników ankiety, które posłużyły do weryfikacji hipotezy przedstawia tabela:

Tabela 5.4 Zestawienie wyników dotyczących hipotezy trzeciej

Możliwa odpowiedź	Liczba udzielonych odpowiedzi dla całej próby badawczej	Przedszkole/szkoła ogólnodostępna	Przedszkole/szkoła integracyjna lub z oddziałami integracyjnymi	Przedszkole/szkoła specjalna
Posiadam dodatkowe kwalifikacje do pracy z uczniem z niepełnosprawnością				
Tak	30,8 %	24,6 %	57,5 %	100 %
Nie	69,2 %	75,4 %	42,5 %	0 %
„Tak” dla odpowiedzi: Ukończyłem/ukończyłam...				
kurs kwalifikacyjny	61,8 %	59,8 %	68,2 %	58,8 %
studia podyplomowe	42,7 %	40,2 %	50 %	52,9 %
studia specjalistyczne	9,2 %	8,7 %	4,5 %	11,8 %

Liczba form doskonalenia zawodowego, w których uczestniczyłem/ uczestniczyłam w roku poprzedzającym badanie				
0	47,2 %	50,8 %	35 %	5,6 %
1	32,3 %	32,6 %	32,5 %	16,7 %
2	12,9 %	12,3 %	17,5 %	22,2 %
3	3,7 %	2,9 %	5 %	16,7 %
4	1,4 %	0,5 %	2,5 %	11,1 %
powyżej 5	2,5 %	0,8 %	7,5 %	27,8 %
„Tak” dla odpowiedzi: „Co najmniej 1 uczestniczyłem/ uczestniczyłam w...”				
Warsztaty	49,3 %	44,8 %	64 %	83,3 %
Konferencja	55,0 %	54,1 %	48 %	77,8 %
spotkania z ekspertem	30,6 %	28,4 %	32 %	50 %
Inne	0,4 %	0,5 %	0 %	0 %
Poszukuję informacji dotyczących pracy z uczniem z niepełnosprawnością lub edukacji włączającej				
Tak	78,4 %	75,8 %	92,5 %	100 %
nie	21,6 %	24,2 %	7,5 %	0 %
Oferta kształcenia instytucji państwowych jest wystarczająca				
tak	28,1 %	29,6 %	23,1 %	5,9 %
nie	71,9 %	70,4 %	76,9 %	94,1 %
Oferta Wydziału Katechetycznego Diecezji Kaliskiej jest wystarczająca				
tak	27,1 %	27,6 %	23,1 %	29,4 %
nie	72,9 %	72,4 %	76,9 %	70,6 %

Na tej podstawie w zakresie hipotezy trzeciej odrzucono alternatywę zerową, mówiącą o wystarczalności kształcenia permanentnego do pracy w ramach edukacji włączającej. Zatem przyjęto hipotezę alternatywną: Kształcenie permanentne w ocenie katechetów jest niewystarczające do pracy z uczniem z niepełnosprawnością w ramach edukacji włączającej.

W drodze weryfikacji hipotez badawczych przyjęto następujące założenia:

1. Istnieje potrzeba kształcenia katechetów do pracy w ramach edukacji włączającej

2. Kształcenie podstawowe w ocenie katechetów nie jest wystarczające do pracy w edukacji włączającej.

3. Kształcenie permanentne w ocenie katechetów nie jest wystarczające do pracy z uczniem z niepełnosprawnością w ramach edukacji włączającej.

2. Wnioski z przeprowadzonych analiz i postulaty odnośnie zwiększenia efektywności

Wnioski z przeprowadzonych analiz oraz postulaty zmierzające do odnowy form kształcenia katechetów zostały przedstawione w następujących wymiarach: kształcenie podstawowe, samokształcenie, kształcenie permanentne w instytucjach działających się na terenie Diecezji Kaliskiej.

Kształcenie podstawowe

Jak wskazano w rozdziałach I i IV, uczniowie z niepełnosprawnościami coraz częściej podejmują drogę kształcenia w ramach edukacji integracyjnej i włączającej. W tych typach szkół, zgodnie z obowiązującym porozumieniem w sprawie kwalifikacji wymaganych od nauczycieli religii, posiadanie kwalifikacji dotyczących pracy z uczniem z niepełnosprawnością nie jest obligatoryjne. Zatem kształcenie podstawowe katechetów spełnia warunki zatrudnienia w placówkach ogólnodostępnych i integracyjnych. Podjęcie pracy w szkole specjalnej wiąże się koniecznością ukończenia studiów podyplomowych lub kursu kwalifikacyjnego w zakresie odpowiednim do rodzaju niepełnosprawności ucznia. Można stwierdzić, że wymóg posiadania dodatkowych kwalifikacji do pracy w placówkach kształcenia specjalnego jest wyrazem zrozumienia, że program studiów nie przygotowuje w wystarczającym stopniu do podjęcia efektywnej pracy z uczniem z niepełnosprawnością. Należy zatem podjąć refleksję nad efektywnością edukacji uczniów z niepełnosprawnością w placówkach kształcenia integracyjnego i włączającego.

Jak wykazały przeprowadzone badania tylko 30,8 % respondentów posiada dodatkowe kwalifikacje w postaci kursów kwalifikacyjnych, studiów podyplomowych lub studiów specjalistycznych. 52,8 % badanych deklaroowało udział w formach

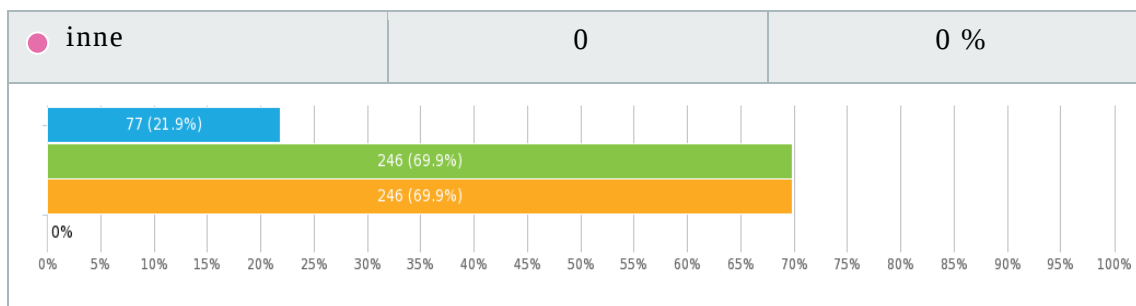
doskonalenia zawodowego w zakresie omawianego zagadnienia. Jednakże w tej grupie byli respondenci pracujący w szkołach specjalnych, dla których kształcenie w tym zakresie było obligatoryjne. Przedstawione badania pokazały, że znaczna część katechetów w pracy z uczniem z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej opierała się tylko na wiedzy i umiejętnościach zdobytych w drodze kształcenia podstawowego. Można z tego wnioskować, iż kształcenie podstawowe powinno spełniać oczekiwania katechetów w zakresie ich efektywnego przygotowywania do pracy w edukacji włączającej.

W drodze weryfikacji hipotez przyjęto, że kształcenie podstawowe w ocenie katechetów nie było wystarczające do efektywnej pracy z uczniem z niepełnosprawnością w edukacji włączającej. Zatem konieczne jest ukazanie oczekiwań katechetów i propozycji dotyczących zwiększenia efektywności kształcenia do pracy w ramach inkluzji.

W ocenie 86,3 % respondentów studia nie przygotowują do efektywnej pracy w ramach edukacji włączającej. Respondenci tej grupy zauważyli konieczność podejmowania omawianego zagadnienia w szerszym zakresie podczas wykładów, ćwiczeń i praktyk. Katecheci badanej grupy zauważyli potrzebę praktycznego kształcenia do pracy w edukacji włączającej. 246 ankietowanych, co stanowi 69,9 %, uważało, że ćwiczenia i praktyki powinny podejmować problematykę edukacji włączającej w znacznie szerszym zakresie. W ocenie 21,9 % wykłady nie podejmowały w wystarczającym zakresie omawianego zagadnienia. Wyniki badań przedstawia tabela.

Tabela 5.5 Oczekiwania katechetów wobec kształcenia podstawowego

Możliwe odpowiedzi	Liczba udzielonych odpowiedzi	Procent udzielonych odpowiedzi
● wykłady	77	21,9 %
● ćwiczenia	246	69,9 %
● praktyki	246	69,9 %



Można wysunąć wniosek, że należy zwiększyć liczę godzin katechetyki specjalnej w zakresie wykładów i ćwiczeń. Jednakże takie uproszczenie z pewnością nie wpłynęłoby na znaczną poprawę efektywności kształcenia podstawowego przygotowującego do pracy w edukacji włączającej.

Zebrany materiał badawczy dotyczący pracy z uczniem w ramach edukacji włączającej pozwala na zaproponowanie nowej koncepcji kształcenia katechetów. Jest to tylko propozycja, która może stanowić odpowiedź na potrzebę zwiększenia przygotowania katechetów do pracy z uczniem z niepełnosprawnością w ramach kształcenia ogólnodostępnego.

Istotne jest zrozumienie, że wykłady czy ćwiczenia z zakresu katechetyki specjalnej i pedagogiki specjalnej nie powinny być jedyną formą przygotowania do pracy z uczniem w edukacji włączającej. Stanowią one tylko część przygotowania ograniczającą się do pracy jedynie z uczniem z niepełnosprawnością. Wiedza z zakresu teoretycznych podstaw rozwoju człowieka, charakterystyki rodzajów niepełnosprawności oraz znajomość metodyki pracy z uczniem o danym rodzaju niepełnosprawności powinna być podstawą do dalszego kształcenia w tym zakresie. Ograniczeniem się do tego zakresu przygotowania w pracy z uczniem w edukacji włączającej jest ryzyko dwóch skrajnych postaw: pierwszej, polegającej na koncentracji uwagi nauczyciela na uczniu z niepełnosprawnością, a w konsekwencji dostosowywaniu możliwości całej klasy do potrzeb ucznia z niepełnosprawnością; oraz drugiej, polegającej na pomijaniu potrzeb edukacyjnych ucznia z niepełnosprawnością. Zatem konieczne jest przygotowywanie katechetów do pracy z uczniem z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej, która będzie uwzględniała możliwości każdego ucznia.

Zgodnie z Porozumieniem w sprawie kwalifikacji wymaganych od nauczycieli religii z 2016 roku, studia nie pozwalają na podjęcie pracy w szkole specjalnej. Zatem przyszli katecheci nie podejmą pracy z uczniem z niepełnosprawnością w ramach osobnej grupy. Stąd oczywiste jest, że kształcenie do pracy z uczniem z niepełnosprawnością musi przygotowywać do pracy w ramach inkluzji. Konsekwencją tego powinno być włączenie zagadnień katechetyki specjalnej i pedagogiki specjalnej do całości podejmowanych zagadnień w ramach katechetyki oraz pedagogiki ogólnej. Istotne jest poznanie rodzajów niepełnosprawności i metod pracy z uczniem z konkretnym rodzajem niepełnosprawności, ale w odniesieniu do omawianej podczas wykładów i ćwiczeń tematyki. Ćwiczenia z katechetyki specjalnej nie powinny więc być traktowane jako osobny cykl, tylko towarzyszyć na każdym etapie katechetyki, dydaktyki i pedagogiki¹⁷¹. W praktyce oznaczałoby to rozwijanie w studentach umiejętności dostosowywania wszystkich poznawanych metod pracy do możliwości ucznia. Każdą metodę pracy powinno przedstawiać się w perspektywie dostosowania do indywidualnych potrzeb uczniów. Pokazywać, jak dany materiał powinien być przedstawiony dla ucznia z niepełnosprawnością intelektualną, słabowidzącego, słabosłyszącego, z zaburzeniami zachowania. Prezentować, w jaki sposób można włączyć ucznia z niepełnosprawnością do aktywnego uczestnictwa w klasie. W szkołach ogólnodostępnych niepełnosprawność ucznia jest jednym z rodzajów specjalnych potrzeb edukacyjnych. Dostosowywanie metod pracy dotyczy również między innymi ucznia zdolnego, co w konsekwencji implikuje kształcenie katechetów do pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Umiejętność dostosowywania metod pracy zapewnia efektywność w edukacji włączającej. Konieczne jest, aby rozwijanie umiejętności dostosowywania metod pracy funkcjonowało nie tylko podczas ograniczonej liczby wykładów i ćwiczeń z katechetyki specjalnej, ale podczas wszystkich ćwiczeń i wykładów z zakresu przygotowania pedagogicznego do nauczania religii. Jedynie taka praktyka pozwoli kształtować w studentach przekonanie, że edukacja włączająca jest możliwa w realizacji.

¹⁷¹ Por., Europejska Agencji Rozwoju Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej. Profil nauczyciela edukacji włączającej*, Bruksela 2012.

Istotnym elementem przygotowania do pracy w przedszkolu lub szkole są praktyki pedagogiczne. Przygotowanie pedagogiczne wymaga ich realizacji w wymiarze nie mniejszym niż 150 godzin. W związku z tym, że kształcenie podstawowe nie daje wystarczających kwalifikacji do pracy w szkole specjalnej słuszne wydaje się, aby praktyka pedagogiczna odbywała się w ramach przedszkoli i szkół ogólnokształcących, integracyjnych lub z oddziałami integracyjnymi. Katecheta, który będzie chciał podjąć pracę w szkole specjalnej, praktykę pedagogiczną w tym typie szkoły będzie zobowiązany odbyć w ramach obowiązkowych praktyk podczas kursów kwalifikacyjnych lub studiów podyplomowych.

Jak wskazano w rozdziale II, uczniowie z niepełnosprawnością coraz częściej podejmują edukację na drodze kształcenie ogólnodostępnego. Stąd konieczne jest, aby przyszli katecheci mieli świadomość tego, że będą uczyli i wychowywali uczniów z niepełnosprawnością, a ich przygotowanie w tym zakresie ma znaczący wpływ na ich postrzeganie ucznia w szkole ogólnodostępnej. To nie uczeń z niepełnosprawnością ma negatywny wpływ na klasę, a brak wiedzy i umiejętności katechety w tym zakresie, co w znaczącym stopniu ukazywały wyniki badań.

Praktyka pedagogiczna powinna być miejscem możliwości weryfikowania zdobytej podczas studiów wiedzy i umiejętności. Zatem słuszne wydaje się, aby podczas praktyki pedagogicznej student był zobowiązany do dostosowywania materiałów do potrzeb edukacyjnych ucznia. Dokumentacja potwierdzająca odbycie praktyki oprócz przygotowanych przez studenta scenariuszy powinna zawierać adnotacje o sposobie dostosowywania metod pracy do specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia. Jak wspomniano wcześniej, włączanie dotyczy ucznia z niepełnosprawnością, jednak konieczne wydaje się, aby obowiązek dostosowywania metod pracy dotyczył specjalnych potrzeb, a nie tylko niepełnosprawności.

Koniecznym jest aby kształcenie podstawowe zapewniało odpowiedni poziom wiedzy i umiejętności w celu podjęcia efektywnej pracy z uczniem w edukacji włączającej. Dla znacznej części katechetów może to być jedyna forma kształcenia w zakresie podejmowanej problematyki.

Podsumowując propozycje kształcenia podstawowego przygotowującego do pracy w edukacji włączającej, można wyróżnić następujące propozycje:

1. Budzić w studentach świadomość i odpowiedzialność za efektywność kształcenia uczniów w ramach edukacji włączającej.
2. Realizować wykłady i ćwiczenia dotyczące niepełnosprawności ucznia w kontekście całości przygotowania pedagogicznego
3. Rozwijać umiejętności dostosowywania metod pracy do specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia, w tym ucznia z niepełnosprawnością.
4. Realizować praktykę pedagogiczną w ramach przedszkoli/ szkół ogólnodostępnych i integracyjnych.
5. Rozszerzyć dokumentację praktyki pedagogicznej o scenariusze lekcji zawierające sposoby dostosowywania metod pracy do specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia.
6. Budzić świadomości, że kształcenie podstawowe jest punktem wyjścia kształcenia permanentnego.

Samokształcenie

348 z 450 katechetów, co stanowi 78,4% badanych, deklarowało poszukiwanie informacji dotyczących pracy z uczniem z niepełnosprawnością bądź edukacji włączającej. Dla 29,88 % respondentów w grupie poszukującej informacji była to jedyna forma kształcenia permanentnego w zakresie pracy z uczniem w ramach inkluzji.

Wyniki badań pokazały, że samokształcenie katechetów stanowiło główny element kształcenia permanentnego w zakresie edukacji ucznia z niepełnosprawnością w ramach inkluzji. Zatem konieczne jest, aby kształcenie permanentne katechetów zawierało propozycje dotyczące możliwości efektywnego samokształcenia.

86,6 % uczestników badanej grupy, wypowiedziało się, że głównym źródłem poszukiwań informacji dotyczących niepełnosprawności i pracy w edukacji włączającej

był Internet. 61,9 % deklarowało poszukiwania w literaturze. Na tej podstawie słuszne wydaje się, aby propozycje dotyczące samokształcenia katechetów odnosiły się do wyników badań w tym zakresie.

Istniejąca w Internecie oferta edukacyjna dla nauczycieli jest bardzo bogata. Jednakże ta dotycząca nauczania religii w szkole w ramach edukacji włączającej jest wciąż znacznie ograniczona. Jedyne materiały na temat pracy z uczniem w ramach inkluzji można znaleźć w zakresie katechetyki specjalnej, która ogranicza się do pracy z uczniem z niepełnosprawnością. Warto byłoby stworzyć portal przeznaczony dla katechetów pracujących w edukacji włączającej. Jednak tak skonstruowana propozycja wydaje się zbyt ogólna. Deklarowany przez znaczną część respondentów niski poziom oceny wiedzy i umiejętności w zakresie pracy w edukacji włączającej oraz brak regularności w dostosowywaniu metod pracy do specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia nie pozwala na propozycję, aby na specjalnie stworzonym portalu katecheci bezpośrednio zamieszczali swoje autorskie materiały. Istotne jest, aby katecheci dzielili się efektami swojej pracy, jednak powinny być one poddane weryfikacji kompetentnych w tym zakresie osób. Tylko poprawnie dostosowane materiały i rzetelne informacje mogą być skutecznym narzędziem samokształcenia i efektywnego nauczania w edukacji włączającej.

W związku z powyższym, propozycją jest stworzenie portalu przeznaczonego dla katechetów, w tym pracujących w edukacji włączającej, w którym nadzór nad merytoryczną stroną pełniłby Wydział Katechetyczny we współpracy z uczelnią kształcenia podstawowego. Początkowo publikowane materiały stanowiłyby owoc pracy kształcenia podstawowego i permanentnego. Precyzując, byłyby to materiały przygotowane przez studentów i wykładowców w ramach ćwiczeń i praktyk. Ponadto znalazłyby się tam ćwiczenia opracowane podczas form kształcenia permanentnego. Jednakże dostęp do publikowanych materiałów nie powinien być nieograniczony. Znacznie częściej wykorzystuje się opracowany już przez kogoś materiał, aniżeli tworzy swój własny. Propozycja jest zatem taka, aby rejestracja w portalu obligowała do aktywnego uczestnictwa. Przez aktywne uczestnictwo w życiu portalu rozumie się konstruowanie autorskich propozycji i przesyłanie ich do merytorycznej oceny w celu późniejszej publikacji na stronie lub przesyłanie aktualnych informacji związanych

z katechezą w edukacji, w tym edukacją włączającą, np. dotyczącą zmian w aspekcie prawnym, informacji o możliwości udziału w ciekawych warsztatach, konferencjach. Brak aktywności w tym zakresie skutkowałyby brakiem możliwości pobierania zamieszczonych materiałów.

Istotnym faktem dla doskonalenia zawodowego nauczycieli jest potwierdzenie stosownym dokumentem uczestnictwa w formie kształcenia. W związku z tym proponuje się, aby aktywne uczestnictwo w portalu było formą doskonalenia zawodowego, które potwierdzałoby zaświadczenie.

Podsumowując propozycje kształcenia permanentnego w zakresie samokształcenia do pracy w edukacji włączającej, można wyróżnić następujące konstatacje:

1. Podjęcie samokształcenia jako potwierdzonej formy doskonalenia zawodowego.
2. Aktywne uczestnictwo w portalu przeznaczonym dla katechetów.

Kształcenie permanentne w ramach instytucji

Katecheta, który pragnie działać efektywnie, musi poszerzać własne kompetencje. Nie może zatrzymywać się na kształceniu podstawowym. Jednakże przedstawione wyniki badań pokazują aktualność stwierdzenia, że formacja, a w tym kształcenie „[...] wykazuje sporo braków i niedociągnięć. Wspólną więc troską wszystkich osób i instytucji odpowiedzialnych za katechezę w Kościele diecezjalnym, zgodnie z przysługującymi im uprawnieniami, jest podejmowanie, programowanie i koordynowanie stałej formacji katechetów oraz poszukiwanie nowych form, uwzględniających aktualną sytuację nauki religii w szkole i duszpasterstwa katechetycznego”¹⁷². Podejmując zagadnienie kształcenia katechetów w wymiarze permanentnym, istotne jest przedstawienie oczekiwań katechetów i propozycji w zakresie działalności Wydziału Katechetycznego i instytucji

¹⁷² PDK, 153.

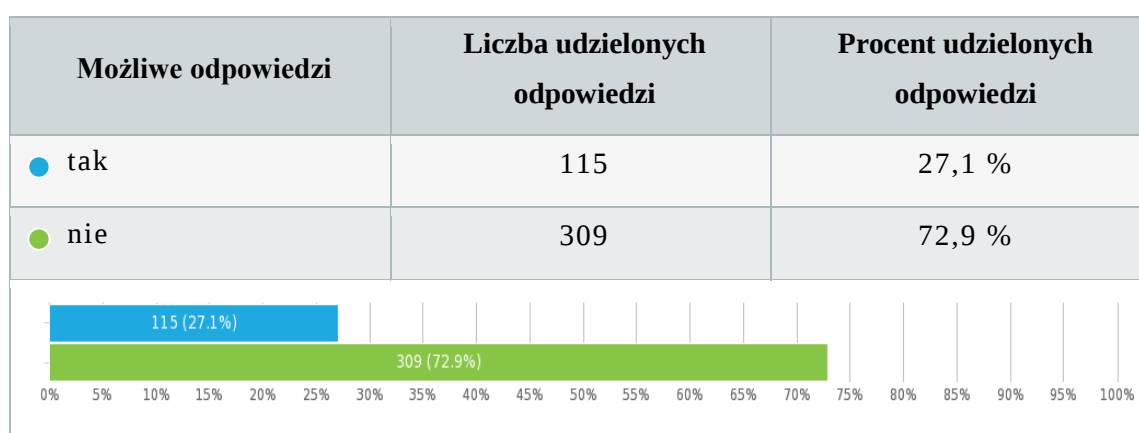
państwowych podejmujących kształcenie ustawiczne nauczycieli. Konieczne jest uwzględnienie aktualnej sytuacji nauki religii w szkole w ramach edukacji włączającej.

Wydział Katechetyczny Kurii Diecezjalnej

Spośród 450 respondentów 424 katechetów wypowiedziało się na temat wystarczalności oferty Wydziału Katechetycznego w zakresie kształcenia do pracy z uczniem w edukacji włączającej.

Tylko 115 respondentów, co stanowi 27,1 % badanej grupy, uważało, że oferta Wydziału Katechetycznego w zakresie pracy z uczniem w edukacji włączającej jest odpowiednia. Natomiast 309 ankietowanych, co stanowi 72,9% badanych zauważyło, że propozycje Wydziału Katechetycznego w zakresie pracy z uczniem w edukacji włączającej nie są wystarczające. Wyniki przedstawia tabela.

Tabela 5.6 Wystarczalność oferty Wydziału Katechetycznego



W związku z powyższym respondenci oczekiwali możliwości udziału w formach kształcenia permanentnego dotyczących pracy w edukacji włączającej. Spośród 309 respondentów, którzy zauważyli niewystarczalność oferty Wydziału Katechetycznego w zakresie badanej tematyki 235, co stanowi 73,9 %, zauważyło konieczność praktycznego kształcenia do pracy w edukacji włączającej. Oczekiwali oni większej ilości warsztatów, podczas których mogliby doskonalić umiejętności w pracy z uczniem z niepełnosprawnością. 43,7% respondentów udzielających odpowiedzi na to pytanie zauważyło konieczność poszerzania wiedzy. Dla tej grupy istotne były konferencje. 37,7 % respondentów poszerzyłoby ofertę Wydziału Katechetycznego

o możliwość spotkań indywidualnych z doradcą metodycznym, konsultantem czy psychologiem – będących specjalistami w zakresie pracy z uczniem z niepełnosprawnością. Wyniki przedstawia tabela.

Tabela 5.7 Oczekiwania katechetów wobec oferty Wydziału Katechetycznego

Możliwe odpowiedzi	Liczba udzielonych odpowiedzi	Procent udzielonych odpowiedzi
● Konferencje	139	43,7 %
● warsztaty	235	73,9 %
● spotkania indywidualne z doradcą metodycznym, konsultantem, psychologiem	120	37,7 %

A horizontal bar chart with a percentage scale from 0% to 100% in 5% increments. Three bars are shown: a blue bar for 'Konferencje' at 43.7%, a green bar for 'warsztaty' at 73.9%, and an orange bar for 'spotkania indywidualne' at 37.7%. Each bar has its value and percentage labeled inside it.

Tak sformułowane oczekiwania katechetów mogą być sugestią dla Wydziału Katechetycznego, aby przygotowując ofertę, uwzględnić doskonalenie zawodowe katechetów przygotowujące do pracy w edukacji włączającej w ramach warsztatów, konferencji i spotkań z ekspertami.

W oparciu o wyniki przeprowadzonych badań nasunęły się jeszcze inne propozycje, które mogą przyczynić się do zwiększenia efektywności kształcenia permanentnego w zakresie pracy z uczniem z niepełnosprawnością w edukacji włączającej. W rozdziale IV przedstawiono zakres posiadanych przez katechetów dodatkowych kwalifikacji. Istotnym wydaje się zwrócić szczególną uwagę na deklarację ukończenia studiów specjalistycznych. W drodze studiów specjalistycznych 5 katechetów ukończyło oligofrenopedagogikę, 1 tyflopedagogikę, 1 surdopedagogikę, 2 terapię pedagogiczną, 4 arteterapię oraz 3 osoby deklarowały ukończenie innych kierunków. Stanowią oni grupę nauczycieli wykwalifikowanych na wysokim poziomie w zakresie pracy z uczniem z niepełnosprawnością. Są specjalistami w zakresie uzyskanych kwalifikacji. Ponadto mają doświadczenie w pracy z uczniem

z niepełnosprawnością. Sensowne byłoby zatem nawiązanie współpracy Wydziału Katechetycznego z przedstawioną powyżej grupą katechetów. Prowadzone przez nich warsztaty i konferencje z pewnością poszerzyłyby zakres wiedzy i umiejętności katechetów w pracy z uczniem w edukacji włączającej.

Teren Diecezji Kaliskiej obejmuje 33 dekanaty o łącznym obszarze 10 800 km². Dotychczas organizowane formy doskonalenia zawodowego miały miejsce w głównej siedzibie Wydziału Katechetycznego w Kaliszu. Znaczna odległość mogła stanowić przyczynę niskiej frekwencji katechetów podczas organizowanych form doskonalenia zawodowego. Stąd propozycja, aby oferta Wydziału Katechetycznego była realizowana w co najmniej trzech miejscach diecezji, tak jak to się dzieje podczas wiosennych i jesiennych dni skupienia. Ułatwiłoby to możliwość dotarcia znacznej części katechetów na proponowane warsztaty czy konferencje.

Ponadto ważną rolę mogłoby odgrywać doskonalenie zawodowe katechetów w ramach dekanatów. Stąd propozycja, aby doradca metodyczny podejmował doskonalenie zawodowe katechetów w ramach poszczególnych dekanatów.

W związku z przedstawionymi w niniejszym rozdziale propozycjami dotyczącymi samokształcenia proponuje się, aby Wydział Katechetyczny podjął działania związane z utworzeniem portalu przeznaczonego dla katechetów, w tym pracujących w edukacji włączającej. Zadaniem Wydziału Katechetycznego byłoby czuwanie nad merytoryczną stroną i publikacja opracowanych materiałów. Również na tym poziomie współpraca z grupą katechetów i innych specjalistów posiadających kwalifikacje do pracy z uczniem z niepełnosprawnością byłaby istotna.

Innym aspektem przedstawianych propozycji w ramach działalności Wydziału Katechetycznego powinny być starania o współpracę z instytucjami państwowymi, które zajmują się kształceniem i doskonaleniem zawodowym nauczycieli. W tym zakresie istotna byłaby obecność i działanie doradcy metodycznego do spraw nauczania religii w Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli.

Ponadto, z przyczyn organizacyjnych, ważne jest, aby dyrektorzy szkół byli informowani o dostępnych formach doskonalenia zawodowego nauczycieli religii.

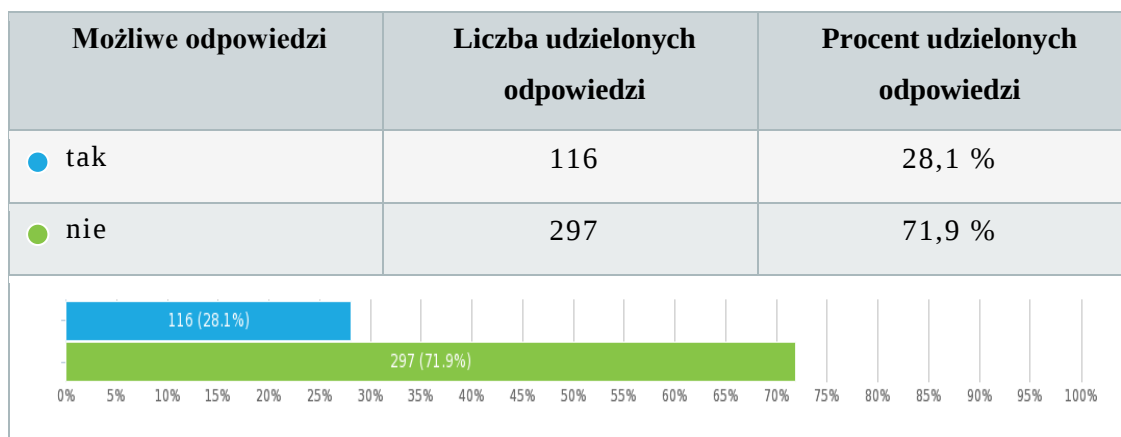
Z pewnością ułatwiłoby to katechetom podejmowanie trudu kształcenia permanentnego i motywowało do tego.

Instytucje państwowe

W rozdziale II przedstawiono formy kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli w zakresie badanej problematyki w instytucjach państwowych. Można stwierdzić, że oferta dotycząca kształcenia i doskonalenia zawodowego w zakresie pracy w edukacji włączającej w ostatnich latach uległa poszerzeniu.

Odpowiedzi na pytanie dotyczące wystarczalności proponowanych form doskonalenia zawodowego związanym podejmowaną problematyką udzieliło 413 spośród 450 respondentów. 116 osób, co stanowi 28,1 % tej grupy, deklaroowało wystarczającą ilość proponowanych form kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Natomiast 297, co stanowi 71,9 %, zauważyło, że oferta instytucji państwowych nie była wystarczająca w kształceniu ustawicznym nauczycieli. Wyniki badań przedstawia tabela.

Tabela 5.8 Wystarczalność oferty instytucji państwowych zajmujących się kształceniem i doskonaleniem zawodowym



Istotny jest fakt, że instytucje państwowe kształcenia nauczycieli nie podejmują współpracy z doradcą metodycznym do spraw nauczania religii w Diecezji Kaliskiej. W Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli nie było propozycji związanych z nauczaniem religii w szkole. Mogło to skutkować brakiem zainteresowania

w zakresie proponowanych warsztatów, konferencji dotyczących pracy z uczniem z niepełnosprawnością w ramach kształcenia ogólnego.

Katecheci oczekiwali większej ilości warsztatów w zakresie pracy w edukacji włączającej. Taką odpowiedź zaznaczyło 73,2 % ankietowanych. 41,5 % uważało, że powinno być więcej możliwości spotkań indywidualnych z doradcą metodycznym, konsultantem, psychologiem – będącymi specjalistami w zakresie pracy z uczniem z niepełnosprawnością. Natomiast 34,2 % respondentów zwróciło uwagę, że powinna być wzbogacona oferta dotycząca możliwości uzyskania dodatkowych kwalifikacji w ramach kursów kwalifikacyjnych i studiów podyplomowych. 29,1 % badanych wzbogaciłoby ofertę o konferencje. Szczegółowe wyniki badań w omawianym zakresie przedstawia tabela.

Tabela 5.9 Oczekiwania katechetów wobec oferty instytucji państwowych zajmujących się kształceniem i doskonaleniem zawodowym

Możliwe odpowiedzi	Liczba udzielonych odpowiedzi	Procent udzielonych odpowiedzi
● konferencje	91	29,1 %
● warsztaty	229	73,2 %
● kursy kwalifikacyjne, studia podyplomowe	107	34,2 %
● spotkania indywidualne z doradcą metodycznym, konsultantem, psychologiem	130	41,5 %

Możliwe odpowiedzi	Liczba odpowiedzi	Procent
konferencje	91	29.1%
warsztaty	229	73.2%
kursy kwalifikacyjne, studia podyplomowe	107	34.2%
spotkania indywidualne z doradcą metodycznym, konsultantem, psychologiem	130	41.5%

Jak wynika z przedstawionych wyników badań w omawianym zakresie zasadna wydaje się propozycja zwiększenia oferty instytucji państwowych dotyczącej

kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli do pracy w edukacji włączającej. Jeszcze istotniejsze byłoby wznowienie współpracy Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli z Wydziałem Katechetycznym i zatrudnienie doradcy metodycznego do spraw nauczania religii. Nauczanie religii w szkole domaga się specyficznych metod pracy z uczniem, w tym z uczniem z niepełnosprawnością. Organizowane warsztaty powinny mieć kontekst nauczania religii w szkole.

Współpraca instytucji państwowych związanych z doskonaleniem zawodowym nauczycieli z Wydziałem Katechetycznym powinna przejawiać się również w lepszym przekazie informacji. Jak wykazano w rozdziale II, oferta doskonalenia zawodowego w zakresie omawianej tematyki była dość szeroka. Jednak Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli nie informował Wydziału Katechetycznego o możliwości udziału w organizowanych formach doskonalenia zawodowego. Uzasadniony jest więc postulat, aby w ramach współpracy oferta Ośrodka Doskonalenia Zawodowego była przedstawiana katechetom, a oferta Wydziału Katechetycznego zamieszczana w informatorach Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli. Katecheci są pełnoprawnymi nauczycielami, zatem Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli powinny podjąć współpracę w ich kształceniu ustawicznym.

Katecheci zauważyli konieczność poszerzenia oferty kursów kwalifikacyjnych i studiów podyplomowych w zakresie pracy w edukacji włączającej. Jak wykazano w rozdziale II, dostępne kierunki były związane z ogólnym kształceniem ucznia z niepełnosprawnością. Nie były one powiązane z nauczaniem religii w szkole. Kształcenie z zakresu katechezy w edukacji włączającej musi oczywiście pozostawać w ścisłym związku z pedagogiką. Jednakże oddziaływania pedagogiczne i katechetyczne powinny z sobą korelować. Stąd propozycja, aby ożywić działalność Instytutu Teologicznego Diecezji Kaliskiej i umożliwić katechetom podnoszenie kwalifikacji w zakresie studiów podyplomowych łączących zagadnienia pedagogiki specjalnej z katechezą. Najliczniejszą grupę uczniów z niepełnosprawnością w szkole stanowili uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną. Warto zatem stworzyć ofertę kursów kwalifikacyjnych i studiów podyplomowych, które będą przygotowywały do pracy z tą grupą uczniów. Najczęściej wybieranym przez respondentów kierunkiem

była oligofrenopedagogika, zatem słuszne wydaje się kształcenie w kierunku oligofrenokatechezy.

Podsumowując propozycje instytucjonalnego kształcenia permanentnego katechetów do pracy w edukacji włączającej, można wyróżnić następujące propozycje:

1. Poszerzyć ofertę Wydziału Katechetycznego w zakresie organizowanych warsztatów, konferencji i spotkań z ekspertami.
2. Nawiązać współpracę Wydziału Katechetycznego z grupą katechetów deklarujących ukończenie studiów specjalistycznych w celu włączenia ich w proces kształcenia permanentnego.
3. Z uwagi na rozległy obszar diecezji organizować warsztaty i konferencje w co najmniej trzech miejscach.
4. Organizować formy doskonalenia zawodowego katechetów w ramach dekanatów.
5. Utworzyć portal dla katechetów.
6. Nawiązać współpracę z Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli – obecność doradcy metodycznego nauczania religii.
7. Informować katechetów o możliwości udziału w formach doskonalenia zawodowego realizowanego przez instytucje państwowe i Wydział Katechetyczny.
8. Ożywić działalności Instytutu Teologicznego Diecezji Kaliskiej – stworzyć ofertę kształcenia w zakresie kursów kwalifikacyjnych i studiów podyplomowych.

W rozdziale V dokonano weryfikacji hipotez i przedstawiono implikacje do odnowy kształcenia katechetów. Mają one charakter autorefleksji opartej na wynikach przeprowadzonych badań, które z jednej strony mogą budzić kontrowersje, a z drugiej zainspirować do dalszych poszukiwań efektywnych form kształcenia katechetów do pracy z uczniem z niepełnosprawnością w edukacji włączającej.

ZAKOŃCZENIE

Podjęta w dysertacji problematyka kształcenia przygotowującego jak i permanentnego katechetów, do pracy w edukacji włączającej jest szczególnie aktualna w dzisiejszym świecie.

W roku szkolnym 2015/2016 w Polsce uczyło się 174 338 uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. Zgodnie z obowiązującym prawem oświatowym, mogli oni realizować obowiązek szkolny w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych, integracyjnych lub specjalnych. Decyzję o formie ich kształcenia podejmował rodzic (prawny opiekun). Jak pokazały badania uczniowie z niepełnosprawnością w 55,77 % uczestniczyli w niesegregacyjnych formach kształcenia. 28 230 uczniów z niepełnosprawnością uczyło się w szkołach ogólnodostępnych. W placówkach kształcenia integracyjnego ich liczba osiągnęła 30 018 uczniów. Szczególny wzrost zainteresowania kształceniem w edukacji włączającej zauważa się od roku 2012, w którym Polska ratyfikowała konwencję ONZ o prawach osób niepełnosprawnych, a kształcenie uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych należy do jednego z głównych kierunków polityki oświatowej państwa. Zatem konieczne jest, aby kształcenie w ramach inkluzji realizowało zarówno potrzeby uczniów jak i oczekiwania rodziców i nauczycieli. Jest to możliwe dzięki odpowiednio przygotowanym do pracy nauczycielom, w tym nauczycieli religii.

W przeprowadzonych badaniach można było wyróżnić dwa cele: poznawczy i praktyczny. Celem poznawczym pracy było poznanie sposobów kształcenia katechetów świeckich Diecezji Kaliskiej w zakresie przygotowania do pracy z uczniem z niepełnosprawnością w edukacji włączającej. Cel poznawczy prowadził do określenia celu praktycznego, którym była próba wyprowadzenia wskazówek dotyczących form efektywnego kształcenia katechetów w ramach omawianej problematyki.

Na podstawie przybliżonej w rozdziale pierwszym genezy i rozwoju edukacji włączającej w Polsce przedstawiono znaczenie podejmowanej problematyki dla form kształcenia katechetów wskazanych w rozdziale drugim. Po przeprowadzeniu i analizie wyników badań empirycznych podjęto próbę określenia implikacji dla odnowy kształcenia podstawowego i permanentnego katechetów.

Przedstawiona w rozdziale pierwszym geneza i rozwój edukacji włączającej w Polsce pokazały jakich zmian dokonano w zakresie kształcenia uczniów z niepełnosprawnością. Przejście od ich izolacji w segregacyjnych formach kształcenia do edukacji włączającej wymagało zmian w zakresie regulacji prawnych o zasięgu międzynarodowym i państwowym. Najistotniejszymi były jednak zmiany w zakresie postrzegania osób z niepełnosprawnością. Pozwoliły one na wzrost zainteresowania kształceniem uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych.

W rozdziale II przedstawiono możliwości kształcenia katechetów świeckich Diecezji Kaliskiej. Realizowane formy kształcenia podstawowego i permanentnego zawierały elementy pracy z uczniem z niepełnosprawnością w edukacji włączającej. Jednakże na podstawie przeprowadzonych badań empirycznych można było zauważyć, że w ocenie katechetów proponowane formy nie były wystarczające, aby podjąć efektywną pracę z uczniem z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. Katecheci podejmowali doskonalenie zawodowe. Uczestniczyli w warsztatach i konferencjach. Podnosili swoje kwalifikacje poprzez kursy kwalifikacyjne, studia podyplomowe. Należy jednak zauważyć, że byli to w większości nauczyciele pracujący w przedszkolach i szkołach integracyjnych lub z oddziałami integracyjnymi oraz w szkołach specjalnych. 78,1 % katechetów zatrudnionych w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych pracujących z uczniem z niepełnosprawnością na znacznie niższym poziomie deklaroowało uczestnictwo w formach kształcenia permanentnego w zakresie omawianej problematyki.

W ostatnim rozdziale dysertacji przedstawiona propozycja nowej koncepcji kształcenia katechetów w wymiarze podstawowym i permanentnym, w zamyśle autorki ma stanowić impuls do refleksji nad odnową form kształcenia katechetów, które podążałoby za adresatami katechezy. Przedstawione w pracy propozycje wypływają z przeprowadzonych analiz. W zakresie kształcenia podstawowego istotne wydaje się

budzenie w studentach świadomości, że studia stanowią początek dla kształcenia permanentnego, a zaangażowanie w doskonalenie zawodowe jest wyrazem odpowiedzialności za efektywność kształcenia. Natomiast rozwój edukacji włączającej determinuje konieczność kształcenia w studentach umiejętności dostosowywania metod pracy do specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia, w tym ucznia z niepełnosprawnością. Zatem słusznym wydaje się, aby przygotowanie pedagogiczne na każdym etapie odwoływało się do pracy w edukacji włączającej. Wyniki badań pokazały, że samokształcenie katechetów było najczęściej podejmowaną formą kształcenia permanentnego. Stąd propozycja, aby na podstawie czynnego udziału w specjalnie utworzonym dla katechetów portalu, samokształcenie było potwierdzoną formą doskonalenia zawodowego. W propozycjach dotyczących kształcenia permanentnego realizowanego przez Wydział Katechetyczny i instytucje państwowe, szczególnie istotne okazały się warsztaty i konferencje, dzięki którym metody pracy z uczniem w edukacji włączającej są bardziej efektywne.

Oryginalność pracy warto podkreślić w kilku punktach. W dysertacji przedstawiono aktualny stan ilościowy uczniów realizujących obowiązek nauki w ramach edukacji włączającej. Opracowanie to pozwoliło zauważyć jak ważne jest przygotowanie nauczycieli, w tym katechetów do pracy w inkluzji. Przedstawiono aktualny stan prawny w zakresie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. Przybliżono sposoby kształcenia katechetów świeckich Diecezji Kaliskiej, z wyszczególnieniem propozycji dotyczących kształcenia do pracy w edukacji włączającej. Ponadto, w dysertacji zestawiono założenia dotyczące edukacji włączającej z oceną efektywności przygotowania katechetów do pracy w inkluzji. Przedstawiono również szereg propozycji, będących praktycznym zastosowaniem oczekiwań katechetów w celu zwiększenia efektywności kształcenia w zakresie podejmowanej problematyki.

W podjętych badaniach ograniczono się do kształcenia katechetów do pracy z uczniem z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. Jednakże niepełnosprawność stanowi jeden z rodzajów specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów. Zatem praca zyskałaby na wartości, gdyby uzupełnić ją o pozostałe specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne. Aktualnie nie jest to możliwe ze względu na brak

jednoznacznych opracowań terminologicznych w tym zakresie. Ponadto warto byłoby zbadać jaki wpływ na jakość kształcenia w edukacji włączającej ma formacja katechety w zakresie „być”¹⁷³. Pomimo powyższych ograniczeń wydaje się, że główny cel pracy został osiągnięty.

Przedstawione w dysertacji implikacje do odnowy mogą być wykorzystane dla zwiększenia efektywności kształcenia katechetów do pracy w edukacji włączającej. Jak można zauważyć, przedstawiona dysertacja stanowi dopiero początek badań z katechetyki dotyczących efektywnego kształcenia katechetów do pracy w inkluzji. Jest odpowiedzią na wezwanie Chrystusa do realizacji nakazu „Idźcie na cały świat i głoscie Ewangelię wszelkiemu stworzeniu” (Mk 16, 15). Stanowi zarazem zaproszenie do kontynuacji podejmowanej problematyki badań.

¹⁷³ Por. DOK, 238.

BIBLIOGRAFIA

I. Biblia

Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu (Biblia Tysiąclecia), Wydanie V, Poznań 2000.

II. Źródła

1. Kościelne

Jan Paweł II, *Catechesi Tradendae*. Posynodalna adhortacja apostolska o katechizacji w naszych czasach., Watykan 16 października 1979.

Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Dyktorium Ogólne o Katechizacji*, Poznań 1998.

Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Dyktorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*, Kraków 2001.

Katechizm Kościoła Katolickiego, II wydanie poprawione, Poznań 2012.

Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Directorium Catechisticum Generale*, dalej: DCG, w: Katecheza po Soborze Watykańskim II w świetle dokumentów Kościoła cz. 1, Warszawa 1985, s.232- 254..

Konferencja Episkopatu Polski, *Dyktorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*, Kraków 20 czerwca 2001.

Napierała S., *Dekret erygujący Kolegium Teologiczne Diecezji Kaliskiej*, w: *Diecezja Kaliska. Pismo Kurii Diecezjalnej*, Kalisz 4(1993), s. 51-52.

Napierała S., *Dekret erygujący Kolegium Teologiczne Diecezji Kaliskiej*, w: *Diecezja Kaliska. Pismo Kurii Diecezjalnej*, Kalisz 4(1993), s. 51-52.

Napierała S., *Statut Kolegium*, w: *Diecezja Kaliska. Pismo Kurii Diecezjalnej*, Kalisz 4(1993), s. 53- 55.

Pierwszy Synod Diecezji Kaliskiej, Kalisz 2008.

Sobór Watykański II, *Gravissimum educationis*. Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim 28 października 1965.

Teczka: *Akta Katechetyczne Diecezji Kaliskiej*.

Uchwała Konferencji Episkopatu Polski z dnia 7 czerwca 2016 roku w sprawie minimalnych wymogów kształcenia nauczycieli religii.

2. Kościelno- państwowe

Porozumienie pomiędzy Konferencją Episkopatu Polski oraz Ministrem Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 1993 roku w sprawie kwalifikacji zawodowych wymaganych od nauczycieli religii, (Dz. Urz. MEN Nr 6, poz. 21).

Porozumienie pomiędzy Konferencją Episkopatu Polski oraz Ministrem Edukacji Narodowej z dnia 6 września 2000 r. w sprawie kwalifikacji wymaganych od nauczycieli religii, (Dz. Urz. MEN z 2000 r. Nr 4 poz.20).

Porozumienie pomiędzy Konferencją Episkopatu Polski oraz Ministrem Edukacji Narodowej z dnia 31 maja 2016 roku w sprawie kwalifikacji zawodowych wymaganych od nauczycieli religii, (Dz. Urz. MEN z 2016 r. poz. 21).

3. Międzynarodowe

Deklaracja z Salamanki. Wytyczne do działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte przez Światową Konferencję Dotyczącą Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych, UNESCO 1994.

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej. Profil nauczyciela edukacji włączającej, Bruksela 2012.

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, *Pięć kluczowych przesłań dla edukacji włączającej. Od teorii do praktyki*, Bruksela 2014.

Europejska Karta Praw Człowieka,

https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_POL.pdf

Karta Narodów Zjednoczonych, (Dz. U. 1947 nr 23 poz. 90).

Konkordat między Stolicą Apostolską i Rzeczypospolitą Polską, podpisany w Warszawie dnia 28 lipca 1993 r., (Dz. U. 1998 nr 51 poz. 318).

Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych (Dz. U 2012 poz. 1169).

Konwencja o prawach dziecka (Dz. U. 1991 nr 120 poz. 526).

Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych (Dz. U. 2012 poz. 1169).

United Nations Departament of Public Information, *The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*, New York 1994.

Powszechna Deklaracja Praw Człowieka ONZ, Paryż 1948, (Dz. U. 1989 nr 29 poz. 155).

Standardowe zasady wyrównywania szans osób niepełnosprawnych ONZ 1993.

4. Państwowe

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. 1997 nr 78 poz. 483).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 roku w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych, (Dz. U. 1992 nr 36 poz. 155).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży

niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, (Dz. U. z 2017 r. poz. 1578).

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. z 2017 r. poz. 1591).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży, (Dz. U. z 2017 r. poz. 1616);

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych z dnia 7 września 2017 r., (Dz. U. z 2017 r. poz. 1743).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, (Dz. U. z 2017 r. poz. 1643).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, (Dz. U. z 2017 r. poz. 1652).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży, (Dz. U. z 2017 r. poz. 1656).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 roku w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki, (Dz. U. 2007 nr 164 poz. 1166).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, (Dz. U. 2012 poz. 131).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992, w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych, (Dz. U. nr 36 z 1992 r., poz., 155).

Rozporządzenie MEN z dnia 29 września 2016 roku w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli, (Dz. U. z 2016 r., poz. 1591).

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, (Dz. U. z 2016 r., poz. 1943 ze zm. z 2016 r., poz. 1954, 1985 i 2169, z 2017 r., poz. 60, 949 i. 1292).

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe, (Dz. U. z 2017 r., poz. 60 i 949).

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, (Dz. U. z 2017 r., poz. 59 i 949).

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku Prawo o szkolnictwie wyższym, (Dz. U. 2005 nr 164 poz. 1365).

III. Literatura przedmiotu

Adamczak J., *Organizacja duszpasterstwa katechetycznego dzieci i młodzieży w początkach istnienia Diecezji Kaliskiej*, w: *Dobroć Pana Boga naszego niech będzie nad nami! W dwudziestopięciolecie powstania Diecezji Kaliskiej*, red. S. Kęszka, Kalisz 2017.

Al-Kamisy D., *Gotowość nauczycieli edukacji przedszkolnej do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, w: *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, red. G. Dryżałowska, H. Żuraw, Warszawa 2004.

Al.- Kamisy D., Bogucka J. red., *Szkołą dla wszystkich. Uczeń niepełnosprawny w szkole ogólnodostępnej*, Warszawa 2009.

Apanel D., *Teoria i praktyka kształcenia integracyjnego w Polsce w latach 1989-2012*, Toruń 2014.

Bąbka J., *Człowiek niepełnosprawny w różnych fazach życia*, Warszawa 2003.

Bąbka J., *Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych. Założenia i rzeczywistość*, Poznań 2001.

Bednarz E., *Edukacja włączająca szansą dla rozwoju uczniów sprawnych i z niepełnosprawnościami*, w: *Studia z teorii wychowania*, 4(13) 2015, s. 81- 96.

Booth T., Ainscow M., *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*, London 2002.

Borzyszkowska H., *Oligofrenopedagogika*, Warszawa 1985.

Buchnat M., *Kompetencje i oczekiwania nauczyciela do pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Komunikat z badań*, w: *Studia Edukacyjne*, 31/2014, s. 177-193.

Brzezinka Z., *Katecheza specjalna. Katecheza osób w szczególnych sytuacjach*, w: *Katechetyka szczegółowa*, red. J. Stala, Tarnów 2003, s. 293-305.

Brzezinka Z., *Miejsce katechezy specjalnej we współczesnym systemie kształcenia katechetów w Polsce*, w: *Katecheza specjalna dzisiaj. Problemy i wyzwania*, red. J. Stala, Kielce 2003.

Chodkowska M., *Wielowymiarowość procesu integracji w edukacji i życiu społecznym*, w: *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. M. Chodkowska, Lublin 2002.

Chrzanowska I., *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami*, Kraków 2010.

Chrzanowska I., *Stan i rozmiary udziału dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami w edukacji włączającej w Polsce*, w: *Forum pedagogiczne*, 1(2016), 37- 56.

Ciechowski J., Chmielewska B., Czyż B., Kołodziej Z., red., *Prawo do edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Raport z monitoringu*, Warszawa 2010.

Czyż A., *Idea edukacji włączającej w opinii pedagogów*, w: *Segregacja, integracja, inkluzja*, red. M. Grochmal- Bach, A. Czyż, A. Skoczek, Kraków 2013.

Departament Badań Społecznych i Warunków Życia, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2012/2013*, Warszawa 2013.

Departament Badań Społecznych i Warunków Życia, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2013/2014*, Warszawa 2014.

Departament Badań Społecznych i Warunków Życia, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2014/2015*, Warszawa 2015.

Departament Badań Społecznych i Warunków Życia, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2015/2016*, Warszawa 2016.

Departament Badań Społecznych i Warunków Życia, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2016/2017*, Warszawa 2017.

Dykcik W., *Pedagogika specjalna*, Poznań 1997.

Firkowska- Mankiewicz A., *Edukacja włączająca zadaniem na dziś polskiej szkoły*, Warszawa 2012.

Firkowska- Makiewicz A., *Edukacja włączająca- wyzwaniem dla polskiej szkoły*, Szkoła Specjalna, nr 1, 2004, s. 16- 23.

Firkowska- Makiewicz A., *Co nowego w edukacji włączającej*, Edukacja nr 2(110), 2010, s. 17- 27.

Gajdzica Z., *Opinie nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat edukacji włączającej uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w kontekście toczącej się reformy kształcenia specjalnego*, w: *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, Sosnowiec 2011, s. 52-72.

Gajdzica Z., *Uczeń niepełnosprawny i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły*, Kraków 2008.

Głodkowska J., *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić*, w: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe. cz. I*, Warszawa 2010.

Guzy A. i Krzyżyk D., red., *Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Tom I*, Kielce 2012.

Guzy A. i Niesporek- Szamburska B., red., *Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Tom II*, Kielce 2013.

Gronowska B., *Europejski Trybunał Praw Człowieka. W poszukiwaniu efektywnej ochrony praw jednostki*, Toruń 2011.

Jan Paweł II, *Wierzę w Boga Ojca Stworzyciela*, Watykan 1987.

Jardzioch A., *Edukacja włączająca w Polsce*, w: *Polska myśl pedagogiczna*, 3(2017), s. 193- 205.

Kiciński A., *Katecheta specjalny*, w: *Katecheza specjalna dzisiaj. Problemy i wyzwania*, red. J. Stala, Kielce 2003, s. 39-53.

Kiciński A., red., *Katecheza osób szczególnej troski. Stan aktualny propozycje na przyszłość*, Kraków 2008.

Kiciński A., *Katecheza osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Lublin 2011.

Kohut D., red., *Dziecko o specjalnych potrzebach w kręgu interdyscyplinarnej terapii*, Kraków 2015.

Krause A., *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków 2010.

Lechta V., *Pedagogika inkluzyjna*, w: *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, t. 4, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2010, s. 324-326.

Mikołajczyk-Lerman G., *Między wykluczeniem a integracją – realizacja praw dziecka niepełnosprawnego i jego rodziny. Analiza socjologiczna*, Łódź 2013.

Mortiz J., *Refleksje na temat kształcenia nauczycieli*, „Nowa Szkoła” 2008/1.

Olechowska A., *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Warszawa 2016.

Olechowska A., *Wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wskazówki dla nauczycieli*, Warszawa 2001.

Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, *Informator. Oferta szkoleniowa dla nauczycieli, dyrektorów szkół i placówek oświatowych w roku szkolnym 2015/2016*, Kalisz 2015.

Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, *Informator. Oferta szkoleniowa dla nauczycieli, dyrektorów szkół i placówek oświatowych w roku szkolnym 2017/2018*, Kalisz 2017.

Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego*, Warszawa 2017.

Pańczyk J., *Przesłanki i uwarunkowania niesegregacyjnego kształcenia osób niepełnosprawnych*, w: *Roczniki Pedagogiki Specjalnej*, t. 10, Warszawa 1999.

Portera G., Richler D., *Changing Canadian School: Perspectives on Disability and Inclusion*, Noth York 1991.

Półturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Płock 2002.

Plichta J., Jagoszewska I., Gładyszewska- Cylulko J., Szczupał B., Drzazga A., Cytowska B., *Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów z niepełnosprawnościami. Charakterystyka, specyfika edukacji i wsparcie.*, Kraków 2017.

Potocki A., *Statystyka polskich katechetów*, w: red. J. Stala., *Dzisiejszy katecheta stan aktualny i wyzwania*, Kraków 2002, s. 33-54.

Szumski G., *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa 2013.

Szumski G., *Teoretyczne implikacje koncepcji edukacji włączającej*, w: *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, red. Z. Gajdzica, Sosnowiec 2011.

Szumski G., *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Warszawa 2010.

Szeroczyńska M., *Prawa dziecka niepełnosprawnego w Unii Europejskiej*, w: *Prawa dziecka po przystąpieniu do Unii Europejskiej*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2004.

Tanajewska A., Naprawa R., Stawska J., *Praca z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Poradnik dla nauczyciela*, Warszawa 2014.

Thompson J., *Specjalne potrzeby edukacyjne. Wskazówki dla nauczycieli*, Warszawa 2013.

Wojdyła E. (red.), *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: materiały dla nauczycieli*, Warszawa 2010.

Wyczęsany J., Gajdzica Z., *Uwarunkowania edukacji i rehabilitacji uczniów o specjalnych potrzebach w rozwoju*, Kraków 2006.

Zacharuk T., *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, w: *Meritum*1(20)2011, s.2-7.

Zaremba L., *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*, Warszawa 2014.

Zellma A., *Katecheza w klasach integracyjnych*, w: *Katecheza osób szczególnej troski. Stan aktualny propozycje na przyszłość*, red. A. Kiciński, Kraków 2008, s.125- 143.

IV. Literatura pomocnicza

Apanowicz J., *Metodologiczne uwarunkowania pracy naukowej*, Warszawa 2005.

Dudkiewicz W., *Podstawy metodologii badań do pracy magisterskiej i licencjackiej z pedagogiki*, Kielce 2000.

Gnitecki J., *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra 1993.

Kamiński A., *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, w: *Metodologia pedagogiki społecznej*, red. Wroczyński R., Pilch T., Wrocław 1974

Kamiński R., *Wprowadzenie do teologii pastoralnej*, w: *Teologia pastoralna*, t. 1. red. Kamiński R., Lublin 2000.

Łobucki M., *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1978.

Łobucki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2007.

Majewski M., *Metodologia katechetyki w teorii i praktyce*, Kraków 1998.

Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1998.

Pilch T., Wujek T., *Metody i techniki badań w pedagogice*, w: *Pedagogika*, red. Godlewski M., Kracewicz S., Wujek T., Warszawa 1974.

Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Katowice 2005.

V. Internet

https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-PL.pdf [dostęp: 23.02.2018].

<https://men.gov.pl/jakosc-edukacji/nadzor-pedagogiczny/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20172018.html> [dostęp: 05.02.2018].

<https://www.prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download/xsp/WDU20120001169/O/D20121169.pdf>, [dostęp: 23.02.2018].

<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19980510318/O/D19980318.pdf>,
[dostęp: 23.03.2018].

<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20120000131/O/D20120131.pdf>,
[dostęp: 23.03.2018].

<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20051641365>
[dostęp: 23.03.2018].

<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19970780483/O/D19970483.pdf>
[dostęp: 23.03.2018].

<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19980510318/O/D19980318.pdf>
[dostęp: 23.03.2018].

<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19911200526>
[dostęp: 23.03.2018].

<http://www.katecheza.episkopat.pl/index.php/menu/nauczanie-religii-w-szkole/dokumenty-panstwowe/21-dokumenty-panstwowe/42-porozumienie-z-dnia-6-wrzesnia-2000-r-w-sprawie-kwalifikacji-wymaganych-od-nauczycieli-religii>
[dostęp: 23.03.2018].

<http://www.lex.pl/du-akt/-/akt/dz-u-07-164-1166> [dostęp: 23.03.2018].

<http://dziennikustaw.gov.pl/du/1992/s/36/155> [dostęp: 23.03.2018].

http://www.katecheza.episkopat.pl/prawo/lex_stan.htm#B [dostęp: 23.03.2018].

<http://www.diecezja.kalisz.pl> [dostęp: 23.03.2018].

<http://dziennikustaw.gov.pl/du/2016/1591/1> [dostęp: 23.03.2018].

<http://www.bb.po.gov.pl/Prawa/PNZ/PDPCZ.pdf> [dostęp: 23.03.2018].

https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_POL.pdf [dostęp: 23.03.2018].

SPIS RYSUNKÓW, TABEL, WYKRESÓW (WEDŁUG ROZDZIAŁÓW)

RYSUNKI

Rysunek 1.11 Porównanie edukacji specjalnej, zwykłej, integracyjnej i włączającej....	12
Rysunek 1.2 Klasyfikacja sposobu rozumienia terminu edukacja włączająca	13
Rysunek 1.3 Przebieg procesu przekształcania szkoły w placówkę włączającą	24
Rysunek 1.4 Zajęcia uwzględniane w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym ucznia z niepełnosprawnością	37
Rysunek 1.5 Uczniowie z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego w Polsce (województwa).....	40

WYKRESY

Wykres 1.1 Uczniowie z niepełnosprawnością w latach 2012/2013– 2016/2017.....	39
Wykres 1.2 Uczniowie z niepełnosprawnością w roku szkolnym 2012/2013 (według rodzaju niepełnosprawności)	41
Wykres 1.3 Uczniowie z niepełnosprawnością w roku szkolnym 2014/2015	42
Wykres 1.4 Uczniowie z niepełnosprawnością w roku szkolnym 2016/2017	43
Wykres 1.5 Uczeń z niepełnosprawnością w szkole (kształcenie niesegregacyjne i specjalne)	44
Wykres 1.6 Uczniowie z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego w szkole ogólnodostępnej i w szkole integracyjnej lub z oddziałami integracyjnymi	45

TABELE

Tabela 1.1 Porównanie cech edukacji włączającej i kształcenia integracyjnego	17
Tabela 3.1 Płeć.....	84
Tabela 3.2 Wiek.....	85
Tabela 3.3 Staż pracy w katechezie	85
Tabela 3.4 Stopień awansu zawodowego	87
Tabela 3.5 Typ szkoły.....	88
Tabela 3.6 Etap edukacyjny.....	89
Tabela 3.7 Uczę uczniów z niepełnosprawnością.....	90
Tabela 3.8 Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej- typ niepełnosprawności.....	91
Tabela 3.9 Znajomość założeń i sposobów realizacji edukacji włączającej.....	93
Tabela 3.10 Znajomość założeń i sposobów realizacji edukacji włączającej wśród nauczycieli szkoły ogólnodostępnej, pracujących z uczniami z niepełnosprawnością .	93
Tabela 3.11 Ocena poziomu wiedzy	94
Tabela 3.12 Ocena poziomu umiejętności	94
Tabela 4.1 Kształcenie podstawowe – wystarczalność wiedzy dotyczącej pracy z uczniem z niepełnosprawnością w edukacji włączającej.....	97
Tabela 4.2 Kształcenie podstawowe – wystarczalność wiedzy dotyczącej pracy z uczniem z niepełnosprawnością w edukacji włączającej (nauczyciel pracujący z uczniem z niepełnosprawnością)	98

Tabela 4.3 Kształcenie podstawowe – wystarczalność wiedzy dotyczącej pracy z uczniem z niepełnosprawnością w edukacji włączającej (nauczyciel pracujący w ramach edukacji włączającej)	98
Tabela 4.4 Kształcenie podstawowe – rodzaj zajęć.....	99
Tabela 4.5 Kształcenie podstawowe – wystarczalność wiedzy dotyczącej pracy z uczniem z niepełnosprawnością w edukacji włączającej (nauczyciel bez dodatkowych kwalifikacji, niedoskonalący się zawodowo, niepodjmujący samokształcenia).....	100
Tabela 4.6 Kształcenie podstawowe – rodzaj zajęć (nauczyciel bez dodatkowych kwalifikacji, niedoskonalący się zawodowo, niepodjmujący samokształcenia).....	100
Tabela 4.7 Ocena poziomu wiedzy (nauczyciel bez dodatkowych kwalifikacji, niedoskonalący się zawodowo, niepodjmujący samokształcenia).....	101
Tabela 4.8 Częstotliwość dostosowywania metod pracy do ucznia z niepełnosprawnością	102
Tabela 4.9 Częstotliwość dostosowywania metod pracy do ucznia z niepełnosprawnością	103
Tabela 4.10 Samokształcenie w zakresie poszukiwania informacji	104
Tabela 4.11 Samokształcenie – poszukiwanie informacji (nauczyciel pracujący z uczniem z niepełnosprawnością)	105
Tabela 4.12 Samokształcenie – poszukiwanie informacji (nauczyciel w szkole ogólnodostępnej).....	106
Tabela 4.13 Samokształcenie – poszukiwanie informacji (nauczyciel w szkole ogólnodostępnej).....	106
Tabela 4.14 Samokształcenie – poszukiwanie informacji (nauczyciel w szkole specjalnej)	107

Tabela 4.15 Ocena poziomu wiedzy i umiejętności (respondenci deklarujący samokształcenie).....	108
Tabela 4.16 Źródło poszukiwań informacji.....	109
Tabela 4.17 Współpraca	110
Tabela 4.18 Częstotliwość dostosowywania metod pracy do ucznia z niepełnosprawnością	111
Tabela 4.19 Dodatkowe kwalifikacje	113
Tabela 4.20 Kwalifikacje (nauczyciel w szkole ogólnodostępnej).....	113
Tabela 4.21 Kwalifikacje (nauczyciel w szkole integracyjnej, z oddziałami integracyjnymi).....	114
Tabela 4.22 Kwalifikacje (nauczyciel pracujący z uczniem z niepełnosprawnością).....	114
Tabela 4.23 Ocena poziomu wiedzy i umiejętności (respondenci deklarujący posiadanie dodatkowych kwalifikacji)	115
Tabela 4.24 Ocena poziomu wiedzy i umiejętności (respondenci deklarujący nieposiadanie dodatkowych kwalifikacji).....	116
Tabela 4.25 Ocena wpływu ucznia z niepełnosprawnością na funkcjonowanie klasy (respondenci posiadający dodatkowe kwalifikacje)	117
Tabela 4.26 Ocena wpływu ucznia z niepełnosprawnością na funkcjonowanie klasy (respondenci deklarujący nieposiadanie dodatkowych kwalifikacji)	118
Tabela 4.27 Kwalifikacje w postaci kursu, studiów podyplomowych, studiów specjalistycznych	118
Tabela 4.28 Kwalifikacje w postaci kursu, studiów podyplomowych, studiów specjalistycznych (nauczyciel pracujący w przedszkolu/szkole ogólnodostępnej).....	119

Tabela 4.29 Kwalifikacje w postaci kursu, studiów podyplomowych, studiów specjalistycznych (nauczyciel pracujący w przedszkolu/szkole integracyjnej, z oddziałami integracyjnymi)	120
Tabela 4.30 Kwalifikacje w postaci kursu, studiów podyplomowych, studiów specjalistycznych (nauczyciel pracujący w szkole specjalnej)	120
Tabela 4.31 Kierunek kursu kwalifikacyjnego	121
Tabela 4.32 Kierunek studiów podyplomowych	122
Tabela 4.33 Kierunek studiów specjalistycznych	123
Tabela 4.34 Udział w formach doskonalenia zawodowego	124
Tabela 4.35 Udział w formach doskonalenia zawodowego (nauczyciel pracujący w przedszkolu/szkole ogólnodostępnej)	125
Tabela 4.36 Udział w formach doskonalenia zawodowego (nauczyciel pracujący w przedszkolu/szkole integracyjnej, z oddziałami integracyjnymi)	126
Tabela 4.37 Udział w formach doskonalenia zawodowego (nauczyciel pracujący w szkole specjalnej)	127
Tabela 4.38 Udział w formach doskonalenia zawodowego (nauczyciel pracujący z uczniem z niepełnosprawnością)	128
Tabela 4.39 Udział w formach doskonalenia zawodowego (nauczyciel pracujący w edukacji włączającej)	128
Tabela 4.40 Udział w formach doskonalenia zawodowego (nauczyciel posiadający dodatkowe kwalifikacje)	129
Tabela 4.41 Udział w formach doskonalenia zawodowego (nauczyciel nieposiadający dodatkowych kwalifikacji)	130

Tabela 4.42 Ocena poziomu wiedzy i umiejętności (kwalifikacje i doskonalenie zawodowe).....	131
Tabela 4.43 Ocena wpływu ucznia z niepełnosprawnością na funkcjonowanie klasy (doskonalenie zawodowe nauczyciela).....	132
Tabela 4.44 Ocena wpływu ucznia z niepełnosprawnością na funkcjonowanie klasy (nauczyciel posiadający dodatkowe kwalifikacje, doskonalący się zawodowo, podejmujący samokształcenie)	133
Tabela 4.45 Formy doskonalenia zawodowego.....	134
Tabela 4.46 Formy doskonalenia zawodowego (typ szkoły).....	134
Tabela 4.47 Częstotliwość dostosowywania metod pracy do ucznia z niepełnosprawnością (nauczyciel posiadający dodatkowe kwalifikacje, doskonalący się zawodowo, podejmujący samokształcenie).....	135
Tabela 4.48 Obecność nauczyciela wspomagającego w klasie z uczniem z niepełnosprawnością	136
Tabela 4.49 Obecność nauczyciela wspomagającego w edukacji włączającej	137
Tabela 4.50 Obecność nauczyciela wspomagającego (przedszkole/szkoła integracyjna, z oddziałami integracyjnymi)	137
Tabela 4.51 Obecność nauczyciela wspomagającego (szkoła specjalna).....	138
Tabela 5.1 Zestawienie wyników dotyczących hipotezy pierwszej	141
Tabela 5.2 Zestawienie wyników dotyczących hipotezy drugiej	145
Tabela 5.3 Zestawienie wyników dotyczących hipotezy drugiej	145
Tabela 5.4 Zestawienie wyników dotyczących hipotezy trzeciej.....	147
Tabela 5.5 Oczekiwania katechetów wobec kształcenia podstawowego	150

Tabela 5.6 Wystarczalność oferty Wydziału Katechetycznego.....	157
Tabela 5.7 Oczekiwania katechetów wobec oferty Wydziału Katechetycznego	158
Tabela 5.8 Wystarczalność oferty instytucji państwowych zajmujących się kształceniem i doskonaleniem zawodowym.....	160
Tabela 5.9 Oczekiwania katechetów wobec oferty instytucji państwowych zajmujących się kształceniem i doskonaleniem zawodowym	161

ANEKSY

ANKIETA

Szanowni Państwo!

Celem badań, którym służy niniejsza ankieta jest poznanie formacji intelektualno-metodycznej katechetów świeckich Diecezji Kaliskiej w pracy z uczniem z niepełnosprawnością w ramach edukacji włączającej.

Zależy na określeniu sposobów realizacji formacji podstawowej i permanentnej. Ankieta ma za zadanie ukazać jej mocne i słabe strony w zakresie intelektualno-metodycznym. Analiza wyników badań ma posłużyć w określeniu propozycji efektywnego przygotowania katechetów do pracy edukacji włączającej.

Ankieta ma charakter anonimowy.

Dziękuję za wypełnienie ankiety.

Iwona Ciesiołka

1. Miejsce zamieszkania
 - ☐ miasto
 - ☐ wieś
2. Płeć:
 - ☐ mężczyzna,
 - ☐ kobieta
3. Wiek:
 - ☐ przed 30 lat
 - ☐ powyżej 30 lat
 - ☐ powyżej 40 lat
 - ☐ powyżej 50 lat

- ☐ powyżej 60 lat
4. Jestem katechetą w:
(Jeżeli uczysz w różnych etapach edukacyjnych zaznacz ten, w którym masz większość godzin)
- ☐ oddziale przedszkolnym
☐ klasach I-III SP
☐ klasach IV-VI SP
☐ gimnazjum
☐ szkole ponadgimnazjalnej
5. Jestem nauczycielem:
☐ stażystą
☐ kontraktowym
☐ mianowanym
☐ dyplomowanym
6. Mój staż w katechezie wynosi:
☐ do 1 roku
☐ od 2 do 5 lat
☐ od 5 do 10 lat
☐ od 10 do 20 lat
☐ powyżej 20 lat
7. Typ szkoły, w której uczę:
☐ Ogólnodostępna
☐ Integracyjna (wszystkie oddziały integracyjne)
☐ z Oddziałami Integracyjnymi
☐ Specjalna
☐ Prywatna
☐ Inna:
8. Czy uczę Pan/ Pani uczniów ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi wynikającymi z niepełnosprawności ?
☐ tak
☐ nie
 W przypadku odpowiedzi „nie” proszę o nieudzielanie odpowiedzi na pytanie 9 i 10.
9. Proszę wskazać z jakimi rodzajami Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych wynikającymi z niepełnosprawności uczniów spotkał/a się Pan/ Pani w szkole, w której uczę:
- ☐ z niepełnosprawnościami sprzężonymi
☐ niewidomi
☐ słabowidzący
☐ niesłyszący
☐ słabosłyszący
☐ z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim
☐ z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym
☐ niedostosowani społecznie
☐ zagrożeni niedostosowaniem społecznym
☐ zagrożeni uzależnieniem
☐ z zaburzeniami zachowania
☐ przewlekłe choroby
☐ z zaburzeniami psychicznymi
☐ z niepełnosprawnością ruchową w tym z afazją
☐ z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera

10. Jaki wpływ Pana/Pani zdaniem na funkcjonowanie klasy mają uczniowie z niepełnosprawnością?
- ☐ pozytywny
 - ☐ negatywny
 - ☐ obojętny
11. Czy zna Pan/ Pani założenia i sposoby realizacji edukacji włączającej?
- ☐ tak
 - ☐ nie
- W przypadku odpowiedzi „nie” proszę o nieudzielanie odpowiedzi na pytanie 12.
12. Czy Pana/Pani zdaniem funkcjonowanie uczniów ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi wynikającymi z niepełnosprawności w szkole w ramach edukacji włączającej jest możliwym w realizacji?
- ☐ tak
 - ☐ nie
13. Czy posiada Pan/ Pani dodatkowe kwalifikacje do pracy z uczniami z niepełnosprawnością?
- ☐ tak
 - ☐ nie
- W przypadku odpowiedzi „nie” proszę o nieudzielanie odpowiedzi na pytanie 14.
14. Ukończyłem/ ukończyłam:
- ☐ kurs kwalifikacyjny:
 - ☐ Oligofrenopedagogika
 - ☐ Tyflopädagogika
 - ☐ Surdopedagogika
 - ☐ Terapia pedagogiczna
 - ☐ Arteterapia
 - ☐ inne:.....
 - ☐ studia podyplomowe
 - ☐ Oligofrenopedagogika
 - ☐ Tyflopädagogika
 - ☐ Surdopedagogika
 - ☐ Terapia pedagogiczna
 - ☐ Arteterapia
 - ☐ inne:.....
 - ☐ studia specjalistyczne
 - ☐ Oligofrenopedagogika
 - ☐ Tyflopädagogika
 - ☐ Surdopedagogika
 - ☐ Terapia pedagogiczna
 - ☐ Arteterapia
 - ☐ inne:.....
15. W ilu formach doskonalenia zawodowego z zakresu pracy z uczniem niepełnosprawnością/ edukacji włączającej uczestniczył/a Pan/ Pani w ostatnim roku szkolnym?
- ☐ 0

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ powyżej 5

W przypadku odpowiedzi „0” proszę o nieudzielanie odpowiedzi na pytanie 16.

16. W jakich formach doskonalenia zawodowego z zakresu pracy z uczniem z niepełnosprawnością/ edukacji włączającej uczestniczył/a Pan/ Pani w ostatnim roku szkolnym?
- ☐ warsztaty
 - ☐ konferencja
 - ☐ spotkania z ekspertem
 - ☐ inne:
17. Czy poszukuje Pan/ Pani informacji dotyczących pracy z uczniem ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi wynikającymi z niepełnosprawności lub edukacji włączającej?
- ☐ tak
 - ☐ nie
- W przypadku odpowiedzi „nie” proszę o nieudzielanie odpowiedzi na pytanie 18.
18. Gdzie poszukuje Pan/ Pani informacji dotyczących pracy z uczniem ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi wynikającymi z niepełnosprawności lub edukacji włączającej?
- ☐ Internet
 - ☐ literatura
 - ☐ telewizja
 - ☐ rodzic
 - ☐ wychowawca
 - ☐ pedagog szkolny
 - ☐ psycholog
 - ☐ inne:
19. Z kim współpracuje Pan/ Pani bezpośrednio w celu lepszej pracy z uczniem z niepełnosprawnością?
- ☐ rodzic
 - ☐ wychowawca
 - ☐ pedagog szkolny
 - ☐ psycholog
 - ☐ grono pedagogiczne
 - ☐ inni:
20. Czy uważa Pan/Pani, że edukacja uczniów z niepełnosprawnością w ramach edukacji włączającej wymaga obecności nauczyciela wspomagającego podczas zajęć?
- ☐ tak
 - ☐ nie
21. Czy podczas Pana/Pani zajęć jest obecny nauczyciel wspomagający?
- ☐ zawsze
 - ☐ często
 - ☐ czasami
 - ☐ rzadko
 - ☐ wcale
22. Czy uważa Pan/Pani, że wiedza przekazywana podczas studiów jest wystarczająca do pracy w edukacji włączającej?
- ☐ tak

- ☐ nie
W przypadku odpowiedzi „tak” proszę o nieudzielanie odpowiedzi na pytanie 23.
23. O jakie elementy Pana/ Pani zdaniem należałoby wzbogacić cykl studiów z zakresu pracy z uczniem z niepełnosprawnością w edukacji włączającej?
- ☐ wykłady
 - ☐ ćwiczenia
 - ☐ praktyki
 - ☐ inne:
24. Czy Pana/Pani zdaniem oferta ODN-u w zakresie pracy z uczniem z niepełnosprawnością w edukacji włączającej jest wystarczająca?
- ☐ tak
 - ☐ nie
- W przypadku odpowiedzi „tak” proszę o nieudzielanie odpowiedzi na pytanie 25.
25. O jakie elementy Pana/Pani zdaniem należy wzbogacić ofertę ODN-u w zakresie pracy z uczniem z niepełnosprawnością w edukacji włączającej?
- ☐ konferencje
 - ☐ warsztaty
 - ☐ kursy kwalifikacyjne
 - ☐ spotkania indywidualne z:
 - ☐ doradcą metodycznym
 - ☐ konsultantem
 - ☐ psychologiem
 - ☐ inne:.....
26. Czy Pana/Pani zdaniem oferta Wydziału Katechetycznego w zakresie pracy z uczniem z niepełnosprawnością w edukacji włączającej jest wystarczająca?
- ☐ tak
 - ☐ nie
- W przypadku odpowiedzi „tak” proszę o nieudzielanie odpowiedzi na pytanie 27.
27. O jakie elementy Pana/Pani zdaniem należy wzbogacić ofertę Wydziału Katechetycznego w zakresie pracy z uczniem z niepełnosprawnością w edukacji włączającej?
- ☐ konferencje
 - ☐ warsztaty
 - ☐ spotkania indywidualne z:
 - ☐ doradcą metodycznym
 - ☐ konsultantem
 - ☐ psychologiem
 - ☐ inne:.....
28. Czy dostosowuje Pan/Pani metody pracy do Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych uczniów wynikających z ich niepełnosprawności?
- ☐ regularnie
 - ☐ czasami
 - ☐ rzadko
 - ☐ wcale (proszę wskazać powód)
29. W jakim stopniu w skali od 1 do 5 (gdzie 1 oznacza bardzo źle, 5 oznacza bardzo dobrze) ocenia Pan/Pani swoją wiedzę dotyczącą pracy z uczniem z niepełnosprawnością w edukacji włączającej?
- ☐ 1

- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

30. W jakim stopniu w skali od 1 do 5 (gdzie 1 oznacza bardzo źle, 5 oznacza bardzo dobrze) ocenia Pan/Pani swoje umiejętności dotyczące pracy z uczniem z niepełnosprawnością w edukacji włączającej?

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5