



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

IBE



*entuzjaści
edukacji*

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Paweł Grzelak
dr Paweł Kubicki
Marta Orłowska

Realizacja badania ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów – Raport końcowy



Paweł Grzelak
dr Paweł Kubicki
Marta Orłowska



REALIZACJA BADANIA ŚCIEŻEK EDUKACYJNYCH NIEPEŁNOSPRAWNYCH DZIECI, UCZNIÓW I ABSOLWENTÓW – RAPORT KOŃCOWY



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

IBE



*entuzjaści
edukacji*

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Autorzy:

Paweł Grzelak

dr Paweł Kubicki

Marta Orłowska

Recenzenci:

dr Anna Ruzik-Sierdzińska

dr hab. Bożena Kołaczek

Redakcja językowa:

Anna Roman

Redakcja merytoryczna

dr Paweł Kubicki

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8

01–180 Warszawa

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

© Copyright by: Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014

Skład:

Imagine Advertising

Druk:

Imagine Advertising

Projekt objęty patronatem Rzecznika Praw Obywatelskich.

Publikacja opracowana w ramach projektu systemowego: „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego” współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych.

Spis treści

1. Streszczenie	7
2. Wprowadzenie	10
3. Koncepcja i metodologia badania	12
3.1. Badania terenowe	15
4. Wywiady z rodzicami	23
4.1. Diagnoza i niepełnosprawność dziecka	26
4.2. Uczniowie z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na niepełnosprawność	34
4.3. Przejścia na kolejne etapy edukacyjne	36
4.3.1. Przedszkole	37
4.3.2. Szkoła podstawowa	45
4.3.3. Gimnazjum	59
4.3.4. Ścieżki edukacyjne – struktura	73
4.4. Przyszłe plany edukacyjne, aktywizacja zawodowa	90
4.5. Opinie rodziców na temat szkoły i powody jej wyboru	101
4.6. Wsparcie dziecka w systemie oświaty według opinii rodziców	103
4.7. Funkcjonowanie gospodarstwa domowego dzieci z niepełnosprawnością	110
4.7.1. Wykształcenie i status na rynku pracy rodziców	110
4.7.2. Sytuacja finansowa gospodarstwa domowego	111
4.7.3. Ocena własnego życia rodziców i wsparcie środowiskowe	116
4.7.4. Źródła wiedzy na temat niepełnosprawności	119
4.7.5. Czas wolny	119

5. Wywiady z dyrektorami	121
5.1. Podstawowe dane na temat szkoły	122
5.2. Dostępność szkoły i dostosowanie do potrzeb osób z niepełnosprawnością	123
5.3. Opinie o regulacjach prawnych i finansowaniu edukacji uczniów z niepełnosprawnością	133
5.4. Wsparcie uczniów z niepełnosprawnością w szkole	137
5.5. Najodpowiedniejsza forma kształcenia dla uczniów z niepełnosprawnością – opinie i praktyka	142
6. Segmentacja populacji rodzin uczniów z niepełnosprawnością	147
6.1. Metodologia konstrukcji segmentów i założenia analizy segmentacyjnej	147
6.2. Charakterystyki segmentów	150
7. Podsumowanie	171
Spis tabel i rysunków	174
Bibliografia	182

1. Streszczenie

Spis skrótów

CAPI (*Computer Assisted Personal Interviewing*) – technika wywiadów wspomaganych komputerowo

GUS – Główny Urząd Statystyczny

IBE – Instytut Badań Edukacyjnych

IPET – indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny

KPON – Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych

OPS – ośrodek polityki społecznej

OzN – osoby z niepełnosprawnością

PCPR – powiatowe centrum pomocy rodzinie

PPP – poradnia psychologiczno-pedagogiczna

SEON – *Badanie ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów*

SIO – System Informacji Oświatowej

UzN – uczniowie z niepełnosprawnością

ZUS – Zakład Ubezpieczeń Społecznych

1. Streszczenie

Niniejszy raport zawiera kluczowe wnioski płynące z *Badania ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów* (SEON).

Celem projektu prowadzonego przez Instytut Badań Edukacyjnych (IBE) było rozpoznanie uwarunkowań dostępu uczniów z niepełnosprawnością (UzN)¹ do edukacji, w tym wpływu rodziców i opiekunów prawnych na edukację dzieci z niepełnosprawnościami. Badanie SEON obejmowało przede wszystkim zagadnienia dotyczące kształtowania się ścieżek edukacyjnych UzN, począwszy od momentu zdiagnozowania niepełnosprawności, poprzez obecną sytuację, aż do planów edukacyjnych i zawodowych uczniów. W ramach badania pytano także o sytuację społeczno-ekonomiczną rodzin, zakres otrzymywanego wsparcia środowiskowego, rozważano czynniki stymulujące i ograniczające obecność dzieci z daną niepełnosprawnością w poszczególnych typach i rodzajach szkół (ogólnodostępne, integracyjne, specjalne). Analizowano również kwestie dotyczące relacji szkoły z rodzicami tych dzieci. Dyrektorów szkół pytano głównie o różnorodne kwestie związane z funkcjonowaniem zarządzanych przez nich szkół, takie jak: dostosowanie szkół do potrzeb uczniów

¹ W badaniu przez UzN rozumiano uczniów i absolwentów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na niepełnosprawność przez zespół orzekający działający w publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym w publicznej poradni specjalistycznej. Zamiennie wobec UzN używano również określenia dziecko z niepełnosprawnością oraz osoba z niepełnosprawnością.

1. Streszczenie

z niepełnosprawnością, obowiązujące przepisy prawa oświatowego czy regulacje dotyczące finansowania szkół i zwiększonych potrzeb edukacyjnych UzN. Koncepcję i narzędzia badawcze przygotowali eksperci Instytutu Badań Edukacyjnych, a zrealizowanie badania powierzono profesjonalnej firmie ankierskiej PBS Spółka z o.o.

Badanie składało się z dwóch rund: runda pierwsza obejmowała rodziców UzN z szóstych klas szkół podstawowych i trzecich klas gimnazjum (razem 3202 rodziców oraz dyrektorów szkół, do których chodzili wylosowani uczniowie). Pierwszą rundę badania terenowego zrealizowano od 4 grudnia 2013 roku do 15 maja 2014. **W drugiej rundzie przeprowadzono 3034 wywiady z rodzicami z pierwszej rundy.** Drugą rundę rozpoczęto 8 września 2014 roku i zakończono w listopadzie 2014 roku. Dwie rundy badania pozwoliły na uchwycenie momentu przejścia ucznia między szkołą podstawową a szkołą gimnazjalną, a także gimnazjum a szkołą ponadgimnazjalną.

Wśród kluczowych wniosków płynących z analiz należy wskazać na bardzo dobre opinie zdecydowanej większości rodziców na temat szkół, w których uczą się ich dzieci. Szczególnie dotyczy to szkół specjalnych i integracyjnych, a w mniejszym stopniu – szkół ogólnodostępnych. Opinie o dobrej sytuacji tej grupy uczniów potwierdzają po części wypowiedzi dyrektorów na temat oferowanego dzieciom wsparcia oraz poziomu realizacji zaleceń. Opinie te są sprzeczne z jednym z założeń badawczych mówiącym, że obecny system wsparcia dla dzieci oraz młodzieży z niepełnosprawnością i ich rodzin ogranicza możliwość budowania kapitału ludzkiego dzieci i młodzieży zgodnie z ich aspiracjami edukacyjnymi.

Warto jednak zwrócić uwagę, że w opinii dyrektorów część szkół nie jest dostosowana do potrzeb uczniów, a **około jedna trzecia rodziców przeniosła swoje dzieci ze szkół podstawowych do innej szkoły w trakcie edukacji.** Również dyrektorzy wskazują, że zmiany szkoły w trakcie roku szkolnego z powodu braku możliwości zapewnienia odpowiedniego wsparcia nie należą do rzadkości. Co więcej, poziom współpracy rodziców ze szkołą i aspiracje edukacyjne związane z dalszym kształceniem UzN są relatywnie niskie. **Również w analizie ścieżek edukacyjnych UzN można zauważyć stopniowe przechodzenie z edukacji włączającej do segregacyjnej, co może wskazywać na narastające bariery edukacyjne.** Oznacza to, że ogólna ocena poziomu i jakości kształcenia UzN nie jest tak jednoznaczna.

Dla większości respondentów niepełnosprawność ich dzieci nie jest chorobą i nie łączy się ze złym stanem zdrowia podopiecznych. Znaczna część rodziców mimo posiadania przez dzieci odpowiedniego orzeczenia nie postrzega ich też jako osób z niepełnosprawnością (OzN). Podobnie dzieje się z dziećmi – również one nie uważają siebie za niepełnosprawne. Opinie te, choć mają jedynie charakter deklaracyjny, należy interpretować pozytywnie.

Widać również duże zróżnicowanie rodziców, zarówno jeśli chodzi o warunki życia, jak i oferowany dzieciom poziom wsparcia. Zróżnicowanie to w dużym stopniu jest uwarunkowane cechami społeczno-demograficznymi. Jednocześnie największym wsparciem dla gospodarstw domowych z dzieckiem z niepełnosprawnością jest rodzina, a instytucje publiczne i organizacje pozarządowe mają znacznie mniejsze znaczenie. Należy również podkreślić, że wypowiedzi rodziców

1. Streszczenie

wskazują na dominującą rolę szkoły jako preferowanego centrum wsparcia dla UzN, co więcej – w wielu przypadkach jest to jedyna instytucja świadcząca profesjonalną pomoc. Oddzielną kwestią jest to, na ile wsparcie to jest adekwatne do potrzeb, czego badanie ze względu na swój charakter nie było w stanie zweryfikować.

2. Wprowadzenie

Polska dzięki ratyfikacji Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych (KPON) oraz członkostwie w Unii Europejskiej znajduje się w awangardzie państw, których rozwiązania prawne, przynajmniej w teorii, gwarantują OZN respektowanie praw człowieka i podstawowych wolności, w tym prawa do edukacji. Jednocześnie w wyniku zmiany podejścia do niepełnosprawności: z biologicznego na społeczne i zgodne z KPON, polityka państwa wobec osób z niepełnosprawnościami powinna być nastawiona w możliwie dużym stopniu na wspieranie ich samodzielności i preferowanie różnorodnych form wsparcia umożliwiających korzystanie z instytucji życia społecznego, dóbr i usług na zasadzie równości. Tym samym kluczowym wyzwaniem dla Polski jest stworzenie odpowiedniego, równie spójnego i całościowego jak ogólne ramy prawne, systemu wsparcia OZN w życiu codziennym. Systemu, którego bardzo istotnym, nawet można by powiedzieć, że kluczowym elementem jest szkoła, a w jej ramach – wyraźnie podkreślana w art. 24 KPON – edukacja włączająca².

Szkoła w ostatnich latach przechodzi różne przekształcenia związane z jednej strony z działaniami władz i zmianami prawnymi, a z drugiej z procesami demograficznymi i malejącą liczbą uczniów, a także ze zmianą podejścia uczniów i rodziców oraz nauczycieli³ i wyzwaniami związanymi z finansowaniem edukacji, zwłaszcza na poziomie lokalnym (Kubicki, Zbieranek, 2011). Zmiany te wiążą się również z UzN i ich potrzebami edukacyjnymi. Kiedyś były one zaspokajane głównie w szkołach specjalnych i niejako na uboczu systemu edukacji, obecnie coraz częściej UzN kształcą się w ramach edukacji włączającej wraz ze swoimi pełnosprawnymi rówieśnikami.

Co więcej, kształcenie specjalne znajduje coraz lepsze umocowanie ustawowe, o czym świadczą przegłosowane w styczniu 2015 roku poprawki do ustawy o systemie oświaty, które mają na celu:

„Uszczelnienie sposobu wydatkowania środków naliczanych z budżetu państwa dla samorządów z tytułu niepełnosprawności konkretnych dzieci poprzez przypisanie jednoznacznie odpowiedzialności za realizację określonych zadań zarówno organom prowadzącym szkoły i placówki (poprawka pierwsza), jednostkom samorządu terytorialnego (poprawka druga), jak i dyrektorom szkół (poprawka trzecia)”⁴.

Truizmem jest stwierdzenie, że od wybranych przez UzN ścieżek edukacyjnych oraz tego, jakie otrzymają wsparcie w procesie kształcenia, może zależeć ich przyszłość. Co jest jednak istotniejsze dla funkcjonowania OZN w społeczeństwie, sukcesy i porażki UzN budują też wizerunek niepełnosprawności i osób z niepełnosprawnościami w Polsce. Przede wszystkim dlatego, że przedszkole i szkoła to miejsca, w których wiele osób ma szansę po raz pierwszy w życiu zetknąć się z OZN i stworzyć na podstawie zdobytych doświadczeń wzorce postępowania na przyszłość. Przyszłość, w której choćby ze względów

2 Warto wspomnieć, że angielski termin *inclusive education* tłumaczony był w Polsce przez pięć lat jako edukacja integracyjna, co ze względu na istniejący trójpodział form kształcenia w oddziałach ogólnodostępnych, integracyjnych bądź specjalnych miało mylący charakter. Dopiero na ostatnim etapie prac nad wnioskiem ratyfikacyjnym termin ten został przetłumaczony w sposób uwzględniający polski kontekst – jako edukacja włączająca.

3 Patrz Raporty o stanie edukacji za lata 2011, 2012 i 2013 przygotowane w ramach badań IBE, w tym najnowszy: <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/150-raport-o-stanie-edukacji/1052-raport-o-stanie-edukacji-2013-licza-sie-nauczyciele.html>.

4 Patrz wypowiedź byłej minister edukacji narodowej Katarzyny Hall: <http://katarzynahall.natemat.pl/127793,zadanie-odpowiedniego-zorganizowania-edukacji-uczniow-z-niepelnosprawnoscia-umocowane-w-ustawie>.

2. Wprowadzenie

demograficznych liczba OzN będzie się zwiększać, a co za tym idzie – wizerunek wypracowany przez młode OzN będzie czynnikiem sprzyjającym bądź ograniczającym akceptację dla aktywności niepełnosprawnych dorosłych. Dane Eurostat dla Polski pokazują bowiem, że o ile przeciętne dalsze trwanie życia kobiet i mężczyzn w momencie urodzenia systematycznie rośnie, o tyle liczba lat życia w zdrowiu maleje⁵. Można się zatem spodziewać, że poza wzrostem znaczenia samej kwestii niepełnosprawności istotne powinno być także znalezienie bardziej efektywnych form wsparcia i ograniczenie liczby przypadków, gdzie udzielenie pomocy jest niezbędne, a co za tym idzie – istotne staje się dążenie do zwiększenia samodzielności i aktywności społeczno-zawodowej OzN (szerzej patrz: Maciejasz, Kubicki, 2014).

O tym, że edukacja jest jednym z najważniejszych elementów polskiej polityki publicznej wobec niepełnosprawności świadczą również wyniki równoległe prowadzonego w IBE projektu: *Włączający system edukacji i rynku pracy – rekomendacje dla polityki publicznej* (WSERP)⁶. W raporcie podsumowującym wyzwania związane z edukacją znalazły się zaraz po kwestiach związanych z systemem orzekania o niepełnosprawności i koordynacji działań różnego rodzaju instytucji wspierających. Równocześnie wyniki projektu, który w przeciwieństwie do SEON miał charakter przede wszystkim jakościowy, dosyć wyraźnie wskazały na moment transformacji, w jakim znalazł się system oświaty w Polsce. Zarówno wśród przedstawicieli instytucji publicznych, jak i OzN panuje przekonanie, że edukacja włączająca będzie bardzo trudna w realizacji w najbliższym czasie w Polsce, a niekiedy wręcz negowano zasadność wprowadzania takiego rozwiązania. Aby ułatwić ten proces, rekomendowano między innymi zatrudnianie w szkołach ogólnodostępnych specjalistów i nauczycieli doświadczonych w pracy z UzN, stosowanie na większą skalę zasad projektowania uniwersalnego w placówkach, jak również skuteczniejsze docieranie do uczniów i ich rodzin z informacją o dostępnych rozwiązaniach, jeśli chodzi o kształcenie. Istotna okazała się też kwestia szkół specjalnych i ich uczniów. Podkreślano konieczność zachowania takich placówek, ponieważ część UzN właśnie w nich może otrzymać najlepsze dla siebie wsparcie oraz lepiej wykorzystany jest potencjał kadrowy placówek specjalnych w postaci doświadczonych pedagogów.

Wskazywane w badaniach WSERP, a także znane wcześniej badaczom bariery związane z ograniczeniami kadrowymi, infrastrukturalnymi oraz finansowymi z całą pewnością stawiają dyrektorów wielu szkół w trudnej sytuacji, jeśli chodzi o konieczność zapewnienia odpowiedniego, zindywidualizowanego wsparcia wszystkim UzN, którzy trafią do ich szkół. Dlatego też jedną z dwóch badanych grup byli dyrektorzy szkół ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych. Bez ich dobrej woli, a także odpowiedniej wiedzy sukcesy edukacyjne UzN byłyby trudne do osiągnięcia.

W projekcie nie mogło zabraknąć rodziców jako osób zarówno odpowiedzialnych za kształcenie, jak i decydujących w znacznym stopniu o wyborach edukacyjnych swoich dzieci. Przy czym równie istotne były wypowiedzi na temat doświadczeń szkolnych, jak i kontekst społeczno-demograficzny. Pozwoliło to na zaproponowanie – jako jednego z głównych efektów badania – segmentacji rodziców.

5 W Polsce przeciętne dłuższe życie kobiet w momencie urodzenia wzrosło z 79,3 roku w 2005 roku do 81,1 w 2012, podczas gdy liczba lat życia w zdrowiu zmalała z 66,9 roku w 2005 roku do 62,9 w 2012. Wśród mężczyzn przeciętne dłuższe życie w momencie urodzenia wzrosło z 70,8 roku w 2005 roku do 72,7 w 2012, natomiast liczba lat życia w zdrowiu zmalała z 61,2 roku w 2005 roku do 59,2 w 2012 (Eurostat, http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=hlth_hlye&lang=en).

6 Patrz strona projektu: <https://wserp.ibe.edu.pl/>.

3. Koncepcja i metodologia badania

To, czego zabrakło i co należy wyjaśnić, to brak wypowiedzi samych uczniów z niepełnosprawnościami. Na wstępnym etapie prac nad konceptualizacją całego badania zakładano taką możliwość. Okazało się jednak, że praktycznie niemożliwe jest przygotowanie spójnego narzędzia w postaci kwestionariusza do badań ilościowych, który pozwalałby na objęcie nim wszystkich OzN i zapewniał pełną porównywalność między poszczególnymi niepełnosprawnościami na poziomie jednego zbioru. Szczególnie dotyczy to najliczniejszej grupy uczniów – osób z niepełnosprawnością intelektualną, a formalnie z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na upośledzenie umysłowe. Wymagałyby one bowiem stworzenia narzędzia w tekście łatwym w czytaniu⁷. Wyzwaniami metodologicznymi byłyby także przetłumaczenie scenariusza na polski język migowy i realizacja samego wywiadu, czy też dostosowanie materiałów dla osób korzystających z alternatywnych form komunikacji.

Jednak nie zrezygnowano całkowicie z prób dostosowania materiałów w przyszłości przy okazji realizacji innych projektów badawczych. Badacze postanowili zdobyć odpowiednie doświadczenie w ramach wspomnianego już i prowadzonego równolegle projektu WSERP, gdzie zarówno materiały pomocnicze w postaci listów zapowiednich, scenariusze do wywiadów indywidualnych, jak i streszczenia wyników badań zostały opracowane w formie dostosowanej do poszczególnych niepełnosprawności.

Jeśli chodzi o strukturę niniejszego raportu, to rozpoczyna się on od omówienia koncepcji całego badania i metodologii, wraz z przebiegiem realizacji. Kolejna część poświęcona jest omówieniu wyników dwóch rund badania skierowanego do rodziców. Kolejne podrozdziały odpowiadają wybranym blokom tematycznym, a jednym z najważniejszych elementów jest opisana typologia ścieżek uczniów z niepełnosprawnościami. Następna część to omówienie wyników odpowiedzi udzielonych na pytania dyrektorów, w podziale na osoby zarządzające poszczególnymi rodzajami szkół: ogólnodostępnymi, integracyjnymi i specjalnymi. Co ciekawe, różnice między szkołami podstawowymi i gimnazjalnymi nie wpływały w istotny statystycznie sposób na rozkłady odpowiedzi, podczas gdy poglądy rozmówców ze szkół specjalnych i ogólnodostępnych w wielu kwestiach diametralnie od siebie odbiegały. Ostatni element stanowi propozycja segmentacji gospodarstw domowych, która zostanie także omówiona w oddzielnej części.

Na zakończenie części wprowadzającej badacze chcieliby podziękować wszystkim rozmówcom – dyrektorom i rodzicom – którzy zgodzili się wziąć udział w badaniu i bez których wypowiedzi raport ten nie mógłby powstać. Jesteśmy również zaszczytzeni, że badanie to zostało objęte honorowym patronatem przez Rzecznika Praw Obywatelskich – profesor Irenę Lipowicz. Natomiast wśród osób, które udzieliły wielu cennych wskazówek, chcielibyśmy w szczególności wyróżnić zespół Departamentu Zwiększania Szans Edukacyjnych MEN, w tym Panią Dyrektor Joannę Wronę oraz Panią Naczelnik Elżbietę Neroj.

3. Koncepcja i metodologia badania

Edukacja osób z niepełnosprawnością ma zasadnicze znaczenie dla ich przyszłego funkcjonowania w społeczeństwie i na rynku pracy. Przyjmuje się, że szybka diagnoza niepełnosprawności oraz

⁷ Teksty łatwe w czytaniu powstały z myślą o osobach, które mają trudności z przeczytaniem i zrozumieniem tekstów o skomplikowanej treści.

3. Koncepcja i metodologia badania

wczesne wsparcie, zgodne z potrzebami edukacyjnymi UzN, są kluczowe dla prawidłowego rozwoju dziecka. Istotne są także moment przejścia między poszczególnymi etapami edukacji oraz mechanizmy decydujące o tym, jaką szkołę i dlaczego właśnie taką wybrało lub ma zamiar wybrać dziecko z niepełnosprawnością. Jednocześnie decyzje i motywacje opiekunów i uczniów w zakresie edukacji wpływają na zarówno przyszłe szanse dotyczące aktywności społeczno-zawodowej w dorosłym życiu, jak i podejście do edukacji przez całe życie – doświadczenia z dzieciństwa kształtują bowiem mechanizm dokonywania wyborów edukacyjnych. Stąd wiedza o mechanizmach przejścia między poszczególnymi etapami edukacyjnymi jest niezbędna przy tworzeniu strategii edukacyjnych. Otwiera to również kolejny obszar do dyskusji, do którego należą preferowanie formy nauczania OzN (ogólnodostępna, integracyjna i specjalna) oraz ich wady i zalety.

Tymczasem zgodnie z danymi Systemu Informacji Oświatowej (SIO)⁸ o ile na wczesnym etapie edukacji większość uczniów uczęszcza do przedszkoli ogólnodostępnych, o tyle z każdym kolejnym etapem edukacji wzrasta udział uczniów w szkołach i placówkach specjalnych. Zauważenie tego procesu i próby jego wyjaśnienia były jednym z czynników decydujących o rozpoczęciu tego projektu badawczego. Widoczne w statystykach przechodzenie uczniów z edukacji włączającej/ogólnodostępnej do segregacyjnej jest również sprzeczne z założeniami ratyfikowanej przez Polskę 6 września 2012 roku KPN, a zwłaszcza z art. 24 wskazującym, że:

„Państwa Strony uznają prawo osób niepełnosprawnych do edukacji. W celu realizacji tego prawa bez dyskryminacji i na zasadach równych szans, Państwa Strony zapewnią włączający system kształcenia [...] 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”.

Należy jednak podkreślić, że w pewnej części przejście to, wynikające z narastania zaburzeń i coraz większych różnic rozwojowych, jest czymś naturalnym, w części jednak może być efektem rezygnowania UzN z edukacji włączającej w wyniku braku odpowiedniego wsparcia. Może to być związane z tym, że w Polsce przez wiele lat dominowało i wciąż przeważa kształcenie UzN w szkołach specjalnych. Dlatego też szkoły te mają najlepiej wyszkoloną kadrę i są w największym stopniu dostosowane do specjalnych potrzeb wynikających z niepełnosprawności uczniów. Z kolei uniemożliwia to bądź utrudnia wielu dzieciom z niepełnosprawnościami rywalizację i rozwijanie się ze sprawnymi rówieśnikami.

„To powoduje obniżenie umiejętności społecznych tych osób i często skutkuje porażką w próbie dostania się na studia wyższe, a zatem pozostają one z kwalifikacjami, które nie wystarczają do podjęcia pracy o ambitniejszym charakterze. Zazwyczaj kończy się to zatrudnieniem w sektorze chronionym, co powoduje ich dalszą izolację od reszty społeczeństwa. Często jednak osoby te nie uzyskują w ogóle żadnej pracy, a zatem wszyscy podatnicy muszą ponieść konsekwencje finansowe takiego stanu rzeczy” (Białek, Nowak-Adamczyk, 2012).

Wyzwaniem staje się zatem zwiększenie odsetka uczniów w ramach edukacji włączającej przy jednoczesnym wykorzystaniu potencjału szkolnictwa specjalnego i pracującej tam kadry. Rozwiązaniem tego dylematu i sposobem na przejście pomiędzy szkolnictwem specjalnym a włączającym miały

⁸ Patrz strona z danymi SIO: <http://www.cie.men.gov.pl/index.php/dane-statystyczne/139.html>.

3. Koncepcja i metodologia badania

być szkoły integracyjne. Integracyjny system kształcenia i wychowania miał umożliwić UzN dorastanie i naukę w gronie zdrowych rówieśników. W Europie w latach 60., a w Polsce dopiero w latach 90. zaczęły powstawać przedszkola, szkoły podstawowe, a później gimnazja integracyjne bądź z oddziałami integracyjnymi. Autorzy opracowania „Edukacja włączająca. Budowla o mocnych fundamentach” (Białek, Nowak-Adamczyk, 2012) zwracają uwagę, że wiele krajów europejskich przechodziło etap kształcenia integracyjnego, ale w wielu tych krajach koncepcja ta była krytykowana ze względu na tworzenie „rozwiązań specjalnie pod kątem uczniów niepełnosprawnych”. Wiązało się to z gorszym poziomem nauczania w klasach integracyjnych, za co winiono uczniów z niepełnosprawnością, a nie braki systemowe w zakresie wspierania edukacyjnego. Wskazano również na brak wsparcia szkoleniowego dla nauczycieli. Stąd współcześnie wielu ekspertów przyjmuje, że z punktu widzenia prawidłowego rozwoju dzieci z niepełnosprawnością najkorzystniejsze dla nich byłoby kształcenie się w szkołach ogólnodostępnych. Jednak ze względu na różne zaawansowanie czy rodzaj niepełnosprawności nie zawsze jest to możliwe. Poza tym niektóre dzieci najchętniej przebywają wśród „podobnych” do siebie rówieśników, w środowisku, gdzie nie czują się inne.

Widoczna w Polsce zmiana paradygmatu z kształcenia w szkołach specjalnych na rzecz edukacji włączającej powiązana jest z całościową zmianą modelu niepełnosprawności z podejścia bardziej medycznego, koncentrującego się na braku sprawności i deficytach jednostki, do społecznego – nakierowanego na funkcjonowanie osoby z niepełnosprawnością w społeczeństwie i jej podmiotowość. Model medyczny traktuje niepełnosprawność jako anormalność, problem jednostkowy. W modelu tym aktywność zawodowa jest znikoma, zazwyczaj ograniczona do zakładów pracy chronionej. Model interaktywny/społeczny traktuje niepełnosprawność jako różnicę o charakterze neutralnym niepowodującą wykluczenia ze społeczeństwa (Golinowska, 2012; Kurowski, 2012; Brzezińska, Rycielski i Sijko, 2010). Taki model prawnie obowiązuje w Polsce i na przykład w krajach anglosaskich. Mimo to dystans, jaki dzieli OzN i osoby sprawne w obszarze edukacji i rynku pracy, powoduje, że uczestnictwo w kształceniu ogólnodostępnym wśród OzN jest szczególnie ważne. Wspiera również ich dobrostan psychologiczny i społeczno-ekonomiczny (PFRON, 2009).

Edukacji OzN nie można również rozpatrywać w oderwaniu od życia prywatnego. Rodzina i społeczność, w której żyją OzN, mogą wpływać na typ kształcenia, a czasami wpływ ten decyduje o wyborze ścieżki edukacyjnej lub zawodowej danego ucznia. Przy czym z literatury przedmiotu wynika, że niejednokrotnie wpływ ten nie musi być pozytywny, a rodzina/opiekunowie mogą być największą barierą w rozwoju edukacyjnym i zawodowym OzN. Wynikać to może z obaw o niepełnosprawnego członka rodziny (jak poradzi sobie w szkole, na uczelni, w pracy) lub z lęku przed utratą świadczeń wypłacanych OzN (renta socjalna, z tytułu niezdolności do pracy itd.). Istotną kwestią będą tu również warunki życia rodziny UzN, na przykład czy rodzice rezygnują z kariery zawodowej na rzecz opieki nad swoim dzieckiem; jaka jest sytuacja materialna rodziny; czy stać ją na pokrycie kosztów rehabilitacji, dojazdów, urządzeń, specjalistycznego sprzętu itp. Niejednokrotnie rodzice odmawiają sobie lub innym członkom rodziny wielu potrzebnych rzeczy, rezygnują z odpowiedniego standardu życia, kładąc nacisk na potrzeby związane z niepełnosprawnością dziecka (Stańko, *bd.*). Zła sytuacja materialna wpływa na ograniczanie możliwości edukacyjnych oraz rehabilitacyjnych. Rodzice muszą dokonywać wyborów między różnymi opcjami kształcenia, leczenia i usprawniania. Ubóstwo rodziny sprzyja także dyskryminacji w szkołach,

niezadko powoduje łączenie wizerunku niepełnosprawności z biedą, co nie sprzyja budowaniu poczucia własnej wartości wśród OzN, a w wypadku zdrowych rówieśników wytwarza przekonanie o korelacji pomiędzy niedostatkiem a brakiem sprawności (Stańko, *bd.*). Dlatego też poza kontekstem edukacyjnym w badaniu poświęcono również uwagę sytuacji społeczno-ekonomicznej rodziny.

Podsumowując, w badaniu założono istnienie uwarunkowań systemowych wpływających na kształcenie UzN, w tym finansowych – mających zasadnicze znaczenie dla rozwoju placówek, kadry, wyposażenia, dostosowania do potrzeb UzN, kulturowych – wynikających z postaw rodziców, opiekunów i samych dzieci, zdrowotnych – związanych z daną niepełnosprawnością ucznia, a także społecznych (patrz też: Kołaczek, 2012).

Mając na uwadze wymienione uwarunkowania, w badaniu przedmiotowym postawiono dwie podstawowe tezy:

- I. Obecny system wsparcia dla dzieci, młodzieży z niepełnosprawnością i ich rodzin ogranicza możliwość budowania kapitału ludzkiego dzieci i młodzieży zgodnie z ich aspiracjami edukacyjnymi.
- II. Forma kształcenia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością ma wpływ na ich późniejsze wykształcenie i aktywność zawodową.

Do głównego celu, wymienionego we wprowadzeniu do niniejszego opracowania, sformułowano następujące cele szczegółowe badania:

1. Zidentyfikowanie głównych obszarów problemowych związanych z edukacją uczniów z niepełnosprawnością, tzn. dostępnością i uczestnictwem w edukacji z perspektywy zarówno rodziców, jak i władz szkoły.
2. Dostarczenie informacji na temat czynników kształtujących wybory edukacyjne i zawodowe OzN. Zidentyfikowanie mechanizmów leżących u podstaw wyboru szkoły (przedszkola) ogólnodostępnej, integracyjnej i specjalnej oraz porównanie losów edukacyjnych i zawodowych.

Ramy odniesienia do badań empirycznych stanowiła natomiast analiza polityki publicznej dotyczącej dzieci z niepełnosprawnością i ocena jej skuteczności pod kątem dostępu tych dzieci do wybranej ścieżki edukacyjnej.

3.1. Badania terenowe

Projekt zakładał realizację dwóch rund badania panelowego z rodzicami bądź opiekunami prawnymi UzN, uczących się w szkołach podstawowych i gimnazjalnych oraz z dyrektorami tych szkół. Próbą objęto szkoły podstawowe oraz gimnazja z terenu całej Polski, w podziale na rodzaj szkoły:

- szkoły ogólnodostępne;
- szkoły integracyjne;
- szkoły specjalne.

Zakres podmiotowy obejmował szkoły, w których do ostatnich klas, czyli szóstych klas szkół podstawowych oraz trzecich klas szkół gimnazjalnych, uczęszczali uczniowie mający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na niepełnosprawność. Badanie miało charakter ogólnopolski i przeprowadzono je we wszystkich województwach. Warstwowanie uwzględniało rodzaj szkoły. W ten sposób wyróżniony podział uwzględniał sześć kategorii:

- szkoły podstawowe ogólnodostępne;
- szkoły podstawowe integracyjne;
- szkoły podstawowe specjalne;
- gimnazja ogólnodostępne;
- gimnazja integracyjne;
- gimnazja specjalne.

Pierwszym etapem realizacji projektu było przeprowadzenie badania pilotażowego, którego podstawowym celem była weryfikacja narzędzi badawczych służących do realizacji wywiadów z rodzicami UzN (27 wywiadów pilotażowych) oraz z dyrektorami szkół, do których uczniowie uczęszczają (27 wywiadów pilotażowych).

Kolejny etap projektu – pierwsza runda badania – zakładał realizację dwóch elementów: wywiadów z dyrektorami szkół podstawowych oraz gimnazjów i wywiadów z rodzicami/opiekunami prawnymi dzieci z niepełnosprawnością, uczęszczających do tych placówek, aktualnie uczących się w ostatnich klasach.

Rundę pierwszą przeprowadzono w roku szkolnym 2013/2014, między grudniem a majem. Objęci nią zostali rodzice lub opiekunowie prawni oraz dyrektorzy szkół. Na początku roku szkolnego 2014/2015 odbyła się druga runda badania, którą objęci zostali już tylko rodzice lub opiekunowie prawni tych samych uczniów. W celu podtrzymania ciągłości badania panelowego stosowano działania promocyjno-motywacyjne, które miały zachęcić rodziców UzN do wzięcia udziału w obu rundach badania. W ramach tych działań przewidziana była wyczerpująca kampania informacyjna, na przykład powstał portal internetowy, założono bezpłatną infolinię, wydawano biuletyn informacyjny w formie ulotek oraz list informacyjny sygnowany przez Dyrektora Instytutu Badań Edukacyjnych.

Każdorazowo przed poszczególną rundą przeprowadzono pilotaż oraz szkolenia dla ankierów, w których dokładnie omówiono specyfikę badania. Szczególną uwagę zwrócono na wrażliwe elementy badania, takie jak kwestie niepełnosprawności wraz z aranżacją przykładowych scenek, które mogłyby się wydarzyć w trakcie przeprowadzania wywiadów. Taki warsztat przeprowadził zewnętrzny konsultant pełniący funkcję specjalisty ds. szkoleń antydyskryminacyjnych.

Rekrutację do badania przeprowadził wykonawca badania na podstawie dostarczonych przez IBE dwóch prób – oddzielnie dla szkół podstawowych oraz szkół gimnazjalnych – o strukturze podzielonej ze względu na rodzaj i typ placówek, to jest szkoły ogólnodostępne, szkoły integracyjne i szkoły specjalne z uwzględnieniem wymaganej stopy realizacji. Strukturę próby zobrazowano w tabeli 1.

Tabela 1.

Struktura próby w badaniu SEON

Rodzaj szkoły	Szkoły podstawowe	Gimnazja	Razem
Szkoły ogólnodostępne	587	587	1174
Szkoły integracyjne	373	373	746
Szkoły specjalne	219	219	438
Ogółem	1179	1179	2358

Źródło: Opracowanie na podstawie badania SEON.

Próby wylosowano, opierając się na informacjach z SIO – wrzesień 2011. Ze względu na konieczność zrekrutowania zarówno szkoły (uzyskania zgody dyrektora na uczestnictwo szkoły w badaniu oraz na udział samego dyrektora), jak i w dalszej kolejności pomyślnej rekrutacji rodziców UzN, uczęszczających do danych szkół, punktem wyjścia procesu rekrutacji rodziców były rozmowy z dyrektorami szkół. Dyrektorzy, którzy wyrazili zgodę na udział w badaniu, proszeni byli o stworzenie anonimowej listy UzN kwalifikujących się do udziału w badaniu (spełniających wymóg posiadania odpowiedniego orzeczenia oraz uczęszczania do ostatniej klasy – klasy szóstej szkoły podstawowej lub klasy trzeciej gimnazjum). Liczba uczniów, którzy mogli zostać zakwalifikowani do badania w ramach jednej szkoły, uzależniona była od tego, czy była to szkoła ogólnodostępna, integracyjna czy specjalna:

- 2 rodziców UzN w wypadku szkół ogólnodostępnych;
- 4 rodziców UzN w wypadku szkół integracyjnych;
- 5 rodziców UzN w wypadku szkół specjalnych.

Jeżeli liczba UzN była większa od liczby uczniów, która miała zostać wytypowana do badania zgodnie z założonym limitem dla danego rodzaju szkoły, stosowano procedurę losowania uczniów. Oparta była ona na specjalnie przygotowanym w tym celu algorytmie (siatka Kisha), zapewniającym statystyczną poprawność doboru respondentów. W wyniku losowania stworzono listę uczniów, z których rodzicami podejmowany był kontakt w celu rekrutacji do badania. Wykonawcy dostarczano zamienniki dla danej szkoły w uzasadnionych przypadkach – w razie problemów z rekrutacją, na przykład z powodu braku OzN w wylosowanych szkołach, błędnych danych, likwidacji szkoły itp.

W wyniku rekrutacji pozyskano 1670 zgód szkół na udział w badaniu, w tym liczba zgód efektywnych (zarówno zgoda dyrektora, jak i rodzica) wyniosła 1261. Szczegółowy wykaz przyczyn odmów we wszystkich szkołach, z którymi się kontaktowano, przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2.

Rozkład procentowy przyczyn odmów w próbie szkół na udział w badaniu w podziale na rodzaje szkół (%)

	Szkoły ogólnodostępne	Szkoły integracyjne	Szkoły specjalne
Brak dzieci z orzeczeniem w ostatniej klasie	0,28	0,00	1,18
Brak widocznych korzyści dla dyrektora szkoły, wynikających z udziału w badaniu	2,23	2,56	4,71
Kategoryczna odmowa bez podania przyczyny	20,11	26,58	17,06
Obciążenie szkoły zbyt dużą liczbą badań	15,36	19,41	17,06
Przewidywana trudność w rekrutacji rodziców	42,74	20,25	32,35
Ogólna niechęć rodziców do udziału w badaniach	0,00	0,42	1,18
Odmowa rodziców bez podania przyczyny	12,29	19,41	17,65
Szkoła zbyt obciążona pracą	2,51	2,53	5,29
Udział szkoły w projekcie o podobnej tematyce	1,12	2,95	0,59
Złe doświadczenia dyrektora szkoły w związku z wcześniejszym udziałem w badaniach (np. zbyt długi czas trwania badań)	2,79	5,49	2,35
Inny	0,56	0,42	0,59

Źródło: Opracowanie na podstawie badania SEON.

Dyrektorzy szkół wykazywali na ogół przychylny stosunek do badania. W wielu wypadkach podkreślali swoją chęć i gotowość do udziału w badaniu. Mimo że w badaniu nie brali udziału UzN, padały jednak również takie sformułowania jak obawa o stres ucznia w związku z badaniem. Innym uzasadnieniem było twierdzenie o braku sensu badania ucznia z danej szkoły, ze względu na to, że: nie widać po nim niepełnosprawności, jest on traktowany jak zupełnie zdrowy uczeń.

Łącznie zrealizowano 1261 wywiadów z dyrektorami, w tym 590 w szkołach ogólnodostępnych, 409 integracyjnych oraz 262 specjalnych. Ich liczbę w podziale na typ i rodzaj szkoły przedstawiono tabeli 3.

Tabela 3.
Liczba przeprowadzonych wywiadów z dyrektorami w podziale na rodzaj szkoły

Rodzaj szkoły	Szkoły podstawowe	Gimnazja	Razem
Szkoły ogólnodostępne	310	280	590
Szkoły integracyjne	209	200	409
Szkoły specjalne	135	127	262
Ogółem	654	607	1261

Źródło: Opracowanie na podstawie badania SEON.

Wykonawca osiągnął *response rate* (stopa zwrotu) na poziomie 58,6%, najwyższy w szkołach podstawowych ogólnodostępnych – 65,0%, a najniższy w warstwie gimnazjów integracyjnych – 53,6% (szczegółowe rozłożenie *response rate* zamieszczono w tabeli 4).

Tabela 4.
Response rate szkół w podziale na warstwy – próba zasadnicza

Rodzaj szkoły	Szkoły, które wzięły udział w badaniu*	Kategoryczna odmowa udziału w badaniu**	Szkoły poza kryterium badania***	<i>Response rate</i> (%)
SP ogólnodostępna	292	155	227	65,0
SP integracyjna	210	163	2	56,3
SP specjalna	135	84	15	61,6
G ogólnodostępne	298	222	207	57,3
G integracyjne	200	173	1	53,6
G specjalne	127	92	24	58,0
Ogółem	1261	889	476	58,6

* w danej szkole przebadano co najmniej jednego rodzica ucznia z niepełnosprawnością i dyrektora szkoły

** kategoryczna odmowa dyrektora bądź wszystkich rodziców w ramach jednej szkoły

*** wylosowano zamienniki (wyłączono z podstawy obliczania *response rate*)

SP – szkoła podstawowa

G – gimnazjum

Źródło: Opracowanie na podstawie badania SEON – dane nieważone.

W obydwu rundach przeprowadzono łącznie 6236 wywiadów z rodzicami UzN. Wykonawca osiągnął wskaźnik utrzymania próby (*retention rate*) dla całego projektu na poziomie 95%, najwyższy w szkołach podstawowych integracyjnych i ogólnodostępnych (96%), a najniższy w warstwie gimnazjów specjalnych – 94%. Liczbę wywiadów oraz *retention rate*, jaką wykonawca przeprowadził z rodzicami UzN, przedstawiono w tabeli 5.

Tabela 5.

Liczba wywiadów przeprowadzonych z rodzicami w pierwszej i drugiej rundzie badania wraz z *retention rate*

Rodzaj szkoły	Liczba wywiadów	Liczba wywiadów	<i>Retention rate</i> (%)
	– runda I	– runda II	
SP ogólnodostępna	402	385	96
SP integracyjna	600	575	96
SP specjalna	600	572	95
G ogólnodostępne	400	375	94
G integracyjne	600	566	94
G specjalne	600	561	94
Ogółem	3202	3034	95

SP – szkoła podstawowa

G – gimnazjum

Źródło: Opracowanie na podstawie badania SEON.

Wywiady z dyrektorami oraz rodzicami uczniów z niepełnosprawnością realizowano przy wykorzystaniu metody CAPI (*Computer Assisted Personal Interviewing*). Metoda ta opiera się na wywiadach bezpośrednich wspomaganych komputerowo. Narzędzie badawcze przeznaczone do wywiadów z rodzicami opracowano zgodnie ze szczegółowymi celami badania. Miało ono na celu zebranie informacji na temat zróżnicowania ścieżek edukacyjnych i zawodowych dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością, uwarunkowań decyzji edukacyjnych na progu przejścia z jednego etapu edukacyjnego do kolejnego oraz społeczno-ekonomicznego kontekstu funkcjonowania gospodarstw domowych z OzN.

Rozmowy z dyrektorami miały na celu poszerzenie kontekstu funkcjonowania UzN w środowisku szkolnym. Dotyczyły między innymi edukacji UzN, tego, jak wielu takich uczniów trafia do danej szkoły i jakie są ich dalsze losy. W kwestionariuszu podnoszono również kwestię dostosowania szkoły do potrzeb OzN (w tym aktualnych warunków lokalowych oraz zaplecza kadrowego i potrzeb w tym zakresie). W dalszej części rozdziału przedstawiono zestawienie modułów, jakie zawierały ankiety do rozmów z dyrektorami oraz z rodzicami (pierwsza i druga runda).

Dyrektorzy

Moduł A (Dostępność szkoły i dostosowanie do potrzeb osób z niepełnosprawnością) zawierał pytania dotyczące opinii dyrektorów o stanie faktycznego dostosowania szkoły do potrzeb OzN ze względu na różne aspekty, między innymi dostosowanie architektoniczne czy dostępność pomocy dydaktycznych, a także ewentualne uzasadnienia niedostosowania w danym zakresie.

Moduł B (Regulacje prawne i finansowe) zawierał pytania dotyczące oceny dyrektorów w zakresie obowiązujących przepisów prawa oświatowego dotyczących edukacji UzN oraz sfery dofinansowywania ze źródeł zewnętrznych.

Moduł C (Wybór odpowiedniej formy wsparcia) poruszał kwestie uwarunkowań przyjęć dzieci z różnymi rodzajami niepełnosprawności, rekomendacji zmian z ich uzasadnieniem oraz opinii na temat najlepszych form edukacji w zależności od rodzaju niepełnosprawności.

Moduł D (Diagnozowanie niepełnosprawności) obejmował rozmowy wyłącznie z dyrektorami szkół ogólnodostępnych i integracyjnych, a dotyczył zagadnień związanych z diagnozowaniem specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów przez szkoły.

Moduł E (Egzaminowanie uczniów z niepełnosprawnością) poruszał kwestie dostosowania form i warunków przeprowadzania egzaminów wśród UzN.

Moduł F (Warunki lokalowe i oczekiwania kadrowe) zawierał pytania na temat warunków lokalowych (budynku szkoły) oraz liczby nauczycieli i specjalistów (pedagog/logopeda itp.) zatrudnionych w szkole oraz przypadających na nich etatów ze wskazaniem ewentualnych braków kadrowych.

Metryczka zawierała pytania na temat danych o organie prowadzącym szkołę (dane demograficzne, staż pracy na stanowisku dyrektora, praca dydaktyczna), o rodzaju i typie szkoły, lokalizacji, zespole szkół. Dodatkowo w tej części zapytano o podstawowe informacje o szkole, takie jak liczba oddziałów, liczba uczniów czy liczebność personelu pedagogicznego.

Rodzice – runda pierwsza

Blok A (Metryczka) zawierał pytania obejmujące dane demograficzne dziecka (imię, wiek), podstawowe informacje o respondencie, między innymi status opieki (np. matka, opiekunka prawna), wskazania osób współuczestniczących w procesie wychowania dziecka wraz z ich poziomem wykształcenia oraz informacje o składzie gospodarstwa domowego.

Blok B (Informacje dotyczące dziecka) zbierał bardziej szczegółowe informacje na temat niepełnosprawności dziecka w kontekście funkcjonowania w środowisku szkolnym i pozaszkolnym – rodzaj niepełnosprawności, liczba i czas uzyskania orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na niepełnosprawność, przebieg codziennych czynności czy korzystanie z pomocy zewnętrznej w nauce.

Blok C (Historia edukacyjna) dotyczył sposobu otrzymania orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na niepełnosprawność (rok otrzymania, rodzaj orzeczonej niepełnosprawności) oraz pozwalał na prześledzenie ścieżki edukacyjnej UzN od poziomu edukacji przedszkolnej.

Blok SP (Szkola podstawowa) skierowany był wyłącznie do rodziców dzieci uczących się aktualnie w szkole podstawowej i był rozwinięciem bloku C pod względem badania dotychczasowej ścieżki edukacyjnej już na poziomie szkoły podstawowej (uzasadnienie wyboru szkoły, opinii na jej temat, możliwych zmian szkoły).

Blok G (Gimnazjum) skierowany był wyłącznie do rodziców dzieci uczęszczających do gimnazjum, zawierał pytania tożsame z blokiem szkoły podstawowej, a rozbudowany został o analogiczne kwestie w kontekście kolejnego etapu edukacji (gimnazjum).

Blok D (Relacje rodzice–szkoła) zawierał pytania poruszające kwestię kontaktów między rodzicami a szkołą, do której uczęszcza aktualnie dziecko, w tym czas poświęcany na sprawy związane ze szkołą, rozmowy z przedstawicielami szkoły, ich zakres tematyczny oraz opinie na temat indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego (IPET).

Blok E (Sytuacja gospodarstwa domowego) poruszał kwestie związane z faktycznym stanem gospodarstwa domowego, w tym warunki lokalowe i zagadnienie dostosowania do potrzeb OzN, a także sytuację zawodową rodzica/opiekuna oraz osoby, która również podejmuje kluczowe decyzje dotyczące kształcenia i wychowania dziecka. Zamykały go pytania odnośnie przybliżonych dochodów i ich źródeł oraz średnich wydatków.

Rodzice – druga runda

Blok A (Informacje dotyczące stanu dziecka) zbierał bardziej szczegółowe informacje na temat stanu zdrowia, posiadanych orzeczeń i samej niepełnosprawności dziecka w kontekście podejścia do niej zarówno rodzica, jak i dziecka.

Blok B (Informacje dotyczące dziecka) obejmował wybór szkoły, do której aktualnie uczęszcza dziecko, jej dostosowanie do zaleceń poradni psychologiczno-pedagogicznej, jak również kwestię wydania nowego orzeczenia na kolejny etap edukacyjny. W wypadku respondentów deklarujących, że dziecko nie kontynuuje nauki, pytano o powód, a także o aktualne zajęcie dziecka. Blok zamykały pytania o zajęcia rewalidacyjne lub z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej wraz z określeniem liczby godzin takich zajęć.

Blok CG (Historia edukacyjna) skierowany był wyłącznie do rodziców dzieci, które w poprzedniej rundzie badania uczyły się w szkole podstawowej i był rozwinięciem badania dotychczasowej ścieżki edukacyjnej, już po przekroczeniu progu edukacyjnego i rozpoczęciu kolejnego etapu edukacji (ze szkoły podstawowej do gimnazjum). Pytania w nim zawarte dotyczyły między innymi uzasadnienia wyboru szkoły, opinii na jej temat, możliwych zmian.

Blok CP (Historia edukacyjna) dedykowany był rodzicom dzieci, które w poprzedniej rundzie badania uczyły się w gimnazjum i był rozwinięciem badania dotychczasowej ścieżki edukacyjnej, już po przekroczeniu progu edukacyjnego i rozpoczęciu kolejnego etapu edukacji (z gimnazjum do liceum, technikum, zasadniczej szkoły zawodowej lub szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy). Pytania w nim zawarte dotyczyły analogicznych kwestii jak te poruszane w wypadku bloku CG, które zaktualizowano dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych.

Blok D (Przyszłość dziecka, aktywizacja zawodowa) dotyczył planów po zakończeniu edukacji dziecka, preferowanego i faktycznego w opinii rodziców etapu, na jakim zostanie ona zakończona, a także poziomu edukacji w kontekście szans na rynku pracy i planów zawodowych.

4. Wywiady z rodzicami

Blok E (Źródła wiedzy na temat niepełnosprawności) poruszał kwestie związane z niepełnosprawnością dziecka pod względem rodzaju poszukiwanych informacji na jej temat, dostępu do nich, ich źródeł i jakości oraz stopnia wyczerpania tematu.

Blok F (Ocena własnego życia i wsparcie środowiskowe) był zbiorem pytań poruszających kwestie oceny różnych aspektów życia codziennego respondenta (m.in. wsparcie ze strony najbliższego otoczenia, codzienne czynności). Dotyczył także obszaru wsparcia w opiece nad OzN (jakość zajęć rewalidacyjnych i innych zajęć o charakterze terapeutycznym, wysokość świadczenia pielęgnacyjnego, organizacja dowozu do szkoły przez gminę).

Blok G (Pogłębienie rundy pierwszej) zawierał w pierwszej kolejności kilka pytań, skierowanych wyłącznie do respondentów, którzy w pierwszej rundzie zadeklarowali zmianę szkoły dziecka. Przygotowane były w dwóch wersjach w zależności od tego, czy w poprzedniej rundzie dziecko uczęszczało do szkoły podstawowej czy gimnazjum, a dotyczyły momentu, w którym zmiana się dokonała (w której klasie), a także zbierały informacje dotyczące czynnika, który zaważyłby na decyzji pozostawienia dziecka w danej szkole. Blok zawierał również kilka pytań dotyczących zmiany szkoły podstawowej, zadano je wyłącznie respondentom, których dzieci w pierwszej rundzie uczęszczały do gimnazjum, a nie zostały im zadane z powodu zastosowanego filtru.

W pierwszej rundzie wagi ustalane były w odniesieniu do populacji „startowej”, to znaczy UzN ze szkół w danym województwie, z danego szczebla edukacji (szkoła podstawowa i gimnazjum) i rodzaju szkoły (trzy rodzaje szkół – ogólnodostępna, integracyjna i specjalna) – dane wyjściowe pochodzą z bazy SIO dla UzN w przedostatniej klasie w roku szkolnym 2012/2013. Zgodnie z tym założeniem odtworzono strukturę warstw.

Przy obliczaniu wag do drugiej rundy przeprowadzono tę samą procedurę. Liczebność próby w warstwach została odniesiona do populacji „startowej” z pierwszej rundy. Ponieważ nie udało się powrócić do wszystkich UzN (*retention rate* 95%), zmieniły się liczebności próby w poszczególnych warstwach, stąd konieczność zmodyfikowania wagi. Dzięki tej procedurze zachowana została reprezentatywność próby dla populacji startowej zarówno w pierwszej, jak i drugiej rundzie badania.

Waga dyrektorów prowadzi do odtworzenia populacji szkół. Obliczono ją tak, aby zachowała strukturę warstw obejmujących (województwo), szczebel edukacji (szkoła podstawowa, gimnazjum), rodzaj szkoły (ogólnodostępna, integracyjna, specjalna). Wymienione wagi stosowano w każdej z analiz (o ile nie zaznaczono inaczej) adekwatnie, to znaczy odtwarzając populację, której analiza dotyczyła.

4. Wywiady z rodzicami

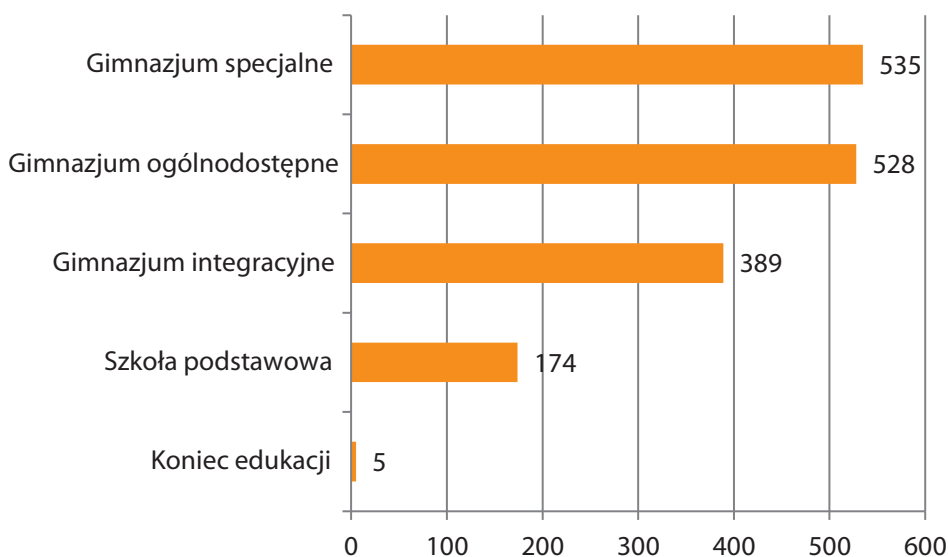
W obydwu rundach w większości wywiadów na pytania ankiety odpowiadały matki – 88% w pierwszej i 89% w drugiej, w następnej kolejności byli to ojcowie (8% i 7%), resztę stanowili opiekunowie prawni. W dalszej części opracowania, mówiąc o populacji tych osób, stosuje się określenie „rodzice”, „rodzic”.

4. Wywiady z rodzicami

Na początku roku szkolnego 2014/2015 (druga runda) uczniowie zmieniający szkołę na gimnazjum w 70% byli w wieku 13 lub 14 lat. Podobnie 69% tych, którzy przechodzili do szkół ponadgimnazjalnych, było w wieku 16–17 lat. Po około 30% w obydwu grupach przeszło na nowy etap edukacyjny w późniejszym wieku.

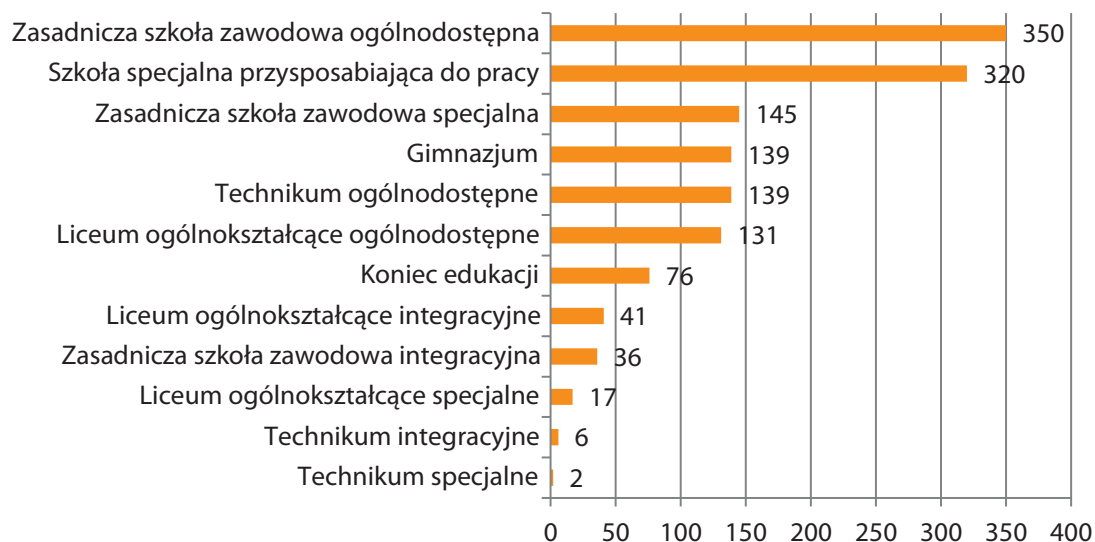
Wśród rodziców, którzy wzięli udział w drugiej rundzie badania, 54% stanowili ci, których dzieci w pierwszej rundzie uczęszczały do szkoły podstawowej, a 46% – do szkoły gimnazjalnej. Zapytani o to, gdzie obecnie uczęszczają ich dzieci, w zdecydowanej większości wskazali na szkołę publiczną – odpowiednio: gimnazjum bądź szkołę ponadgimnazjalną. Należy zaznaczyć, że wśród rozmówców znaleźli się również tacy, którzy deklarowali, że ich dzieci pozostały w obecnej szkole, a co za tym idzie – którym przedłużono edukację na danym etapie, bądź też – przede wszystkim w odniesieniu do uczniów kończących gimnazjum – które nie kontynuują już edukacji. Na rysunkach 1, 2 przedstawiono szczegółowy rozkład odpowiedzi, ze względu na czytelność połączono szkoły publiczne z niepublicznymi.

Rysunek 1. Klasyfikacja szkół, do których zaczęli uczęszczać uczniowie szkół podstawowych z pierwszej rundy badania – liczebności uczniów



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON – dane nieważone.

Rysunek 2. Klasyfikacja szkół, do których zaczęli uczęszczać uczniowie gimnazjów z pierwszej rundy badania – liczebności uczniów



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON – dane nieważone.

Należy zwrócić uwagę na relatywnie wysoki odsetek uczniów (10,3%), którzy pozostali nadal na tym samym etapie edukacyjnym co w pierwszej rundzie. Dla porównania – z danych Głównego Urzędu Statystycznego (GUS) wynika, że w roku szkolnym 2011/2012 szóstą klasę szkoły podstawowej⁹ oraz trzecią klasę gimnazjum¹⁰ powtarzało w tych dwóch wypadkach po około 1% uczniów (GUS, 2012, 2013a). Jeśli wziąć pod uwagę także te osoby, którym przedłużono okres edukacji na wcześniejszych etapach – stąd wspomniane 30% tych, którzy zmieniali daną szkołę w wieku powyżej 13–14 lub 16–17 lat – widać wyraźnie, że takie przedłużenie etapu edukacyjnego jest relatywnie częste.

Trzeba jednak pamiętać, że UzN mają do tego prawo w celu wymaganego opanowania wiedzy i umiejętności określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Zgodnie z przepisami decyzja w odniesieniu do każdego ucznia podejmowana jest indywidualnie przez radę pedagogiczną i służy wyłącznie realizacji jego potrzeb edukacyjnych. Często zdarza się, że decyzja o przedłużeniu etapu edukacyjnego UzN podejmowana jest właśnie w ostatniej klasie przez radę pedagogiczną, po uzyskaniu pozytywnej opinii zespołu nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem oraz zgody rodziców ucznia. Uczeń z niepełnosprawnością może także powtarzać klasę, jeżeli mimo dostosowania wymagań edukacyjnych określonych w IPET zajdzie sytuacja, o której mowa w przepisach¹¹. Uczniowie

⁹ Bez szkół specjalnych.

¹⁰ Jw.

¹¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. 2007 nr 83, poz. 562) § 20 ust. 3: „Począwszy od klasy IV szkoły podstawowej, uczeń otrzymuje promocję do klasy programowo wyższej [...], jeżeli ze wszystkich obowiązkowych zajęć edukacyjnych, określonych w szkolnym planie nauczania, uzyskał roczne [...] oceny klasyfikacyjne wyższe od oceny niedostatecznej [...]”.

z orzeczeniem mogą być kształceni do końca roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym uczeń kończy: 18. rok życia – w wypadku szkoły podstawowej, 21. rok życia – w wypadku gimnazjum, 24. rok życia – w wypadku szkoły ponadgimnazjalnej.

W większości przypadków przedłużenie etapu edukacyjnego dotyczy uczniów z upośledzeniem umysłowym. Szczegółowe dane zaprezentowano w tabeli 6.

Tabela 6.

Wiek i rodzaj niepełnosprawności uczniów, którym przedłużono etap edukacyjny w szkołach podstawowych i gimnazjach

Szkoła podstawowa		
Wiek	Rodzaj niepełnosprawności	Liczba UzN
19–23	Upośledzenie umysłowe w stopniu umiarkowanym lub znacznym	0,4
18		2,3
17		4,5
16		8,2
15	Upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim	14,6
Gimnazjum		
Wiek	Rodzaj niepełnosprawności	Liczba UzN
22–25	Upośledzenie umysłowe w stopniu umiarkowanym lub znacznym	0,6
21		5,3
20		5,2
19		6,2
18	Upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim	13,1

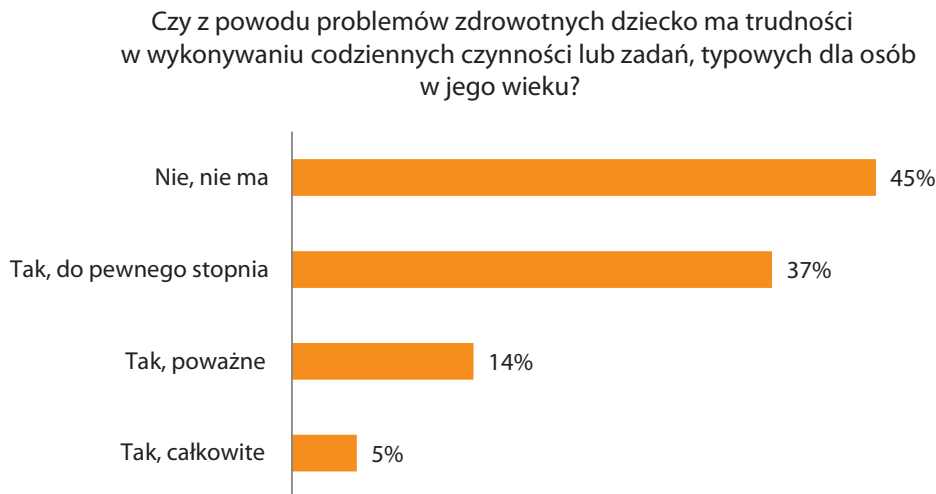
UzN – uczniowie z niepełnosprawnością

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

4.1. Diagnoza i niepełnosprawność dziecka

Powszechnie wiadomo, że poszczególne niepełnosprawności w różnym stopniu wpływają na samopoczucie oraz na samodzielność i jakość życia osób je doświadczających. Jednocześnie niepełnosprawności nie należy utożsamiać z chorobą i złym stanem zdrowia, co potwierdzają wyniki niniejszego badania. **Respondenci zapytani o ocenę stanu zdrowia swoich dzieci w 72% ocenili go jako bardzo dobry lub dobry, 22% wskazało odpowiedź – „ani dobry, ani zły”, a jedynie 7% rodziców i opiekunów uczniów wybrało wskazanie – „zły i bardzo zły”.** Dodatkowym potwierdzeniem są odpowiedzi rodziców na pytanie o trudności w wykonywaniu codziennych czynności lub zadań. Wyniki obrazuje rysunek 3.

Rysunek 3. Deklarowane przez rodziców trudności w wykonywaniu przez dziecko codziennych czynności lub zadań

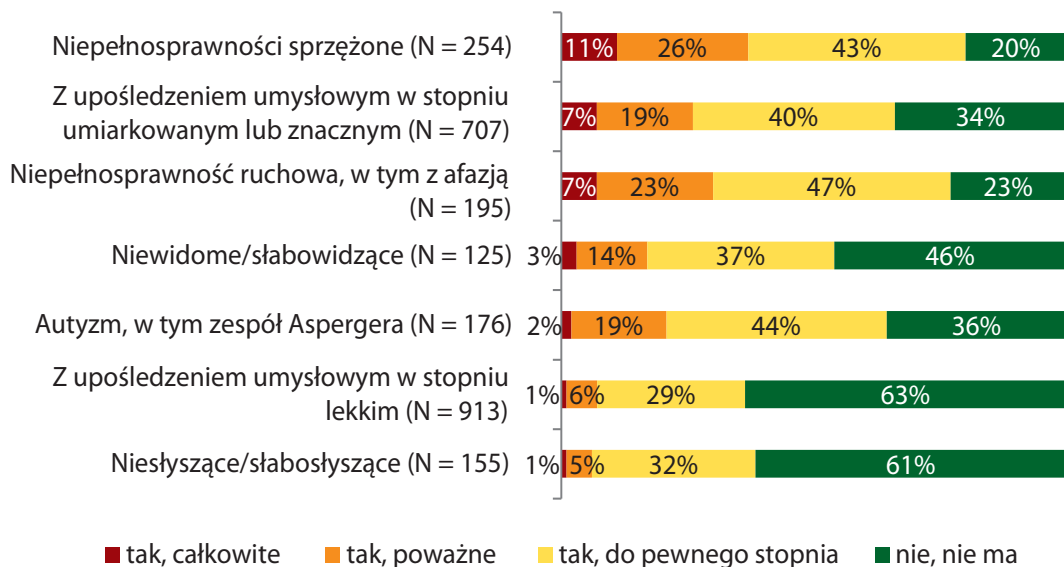


N = 3034

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Prawie połowa dzieci nie ma żadnych problemów w wykonywaniu codziennych czynności. W podziale na niepełnosprawność w wypadku dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim jest to nawet 63%. Najwięcej trudności deklarują rodzice UZN sprzężoną oraz ruchową. Ze względu na małe liczebności połączono niepełnosprawności sensoryczne w pary: dzieci niewidome i słabowidzące oraz niesłyszące i słabosłyszące (rysunek 4).

Rysunek 4. Trudności w wykonywaniu codziennych czynności lub zadań w podziale na rodzaj niepełnosprawności



N = 2525 uczniów z aktualnym orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na niepełnosprawność.

Informacje o poszczególnych liczebnościach znajdują się w nawiasach, za nazwą niepełnosprawności. Pozostałe 509 osób nie odpowiadało ze względu na brak aktualnego orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na niepełnosprawność.

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Uzupełnieniem pytania o stan zdrowia są rozkłady odpowiedzi na pytanie o to, czy rodzice uważają swoje dziecko za OzN. Prawie połowa (49%) z nich udzieliła twierdzącej odpowiedzi. Nieco mniej badanych (44%) temu zaprzeczyło, natomiast 7% rodziców nie potrafiło tego określić.

Oceny rodziców warto porównać z pytaniem, jak ich dzieci oceniają całą sytuację – czy według rodziców ich podopieczni uważają się za OzN. W tym wypadku znacznie przeważały odpowiedzi przeczące (61%), w porównaniu z odpowiedziami twierdzącymi (25%), natomiast 14% dzieci nie jest, według rodziców, w stanie samodzielnie dokonać rozróżnienia, czy uważa się za osobę z niepełnosprawnością, czy nie.

Łącznie te odpowiedzi odnoszące się do stanu zdrowia i postrzegania niepełnosprawności wydają się dosyć optymistyczne oraz wpisują się w filozofię społecznego postrzegania niepełnosprawności. Staje się ona jedną z wielu cech przypisanych jednostce i objawia się przede wszystkim w kontaktach ze środowiskiem zewnętrznym i napotkanymi barierami. Jeszcze inaczej mówiąc – **dla dwóch piątych rodziców, jak i trzech piątych dzieci niepełnosprawność nie jest kluczowym elementem tożsamości dziecka.**

Kontynuując wątek niepełnosprawności dziecka w badaniu, poproszono również o informacje na temat kilku kwestii związanych z kluczowymi momentami w życiu UzN, takimi jak wiek wykrycia niepełnosprawności, otrzymania orzeczenia oraz stałego wsparcia.

Większość dzieci otrzymuje swoje pierwsze orzeczenie w chwili pójścia do szkoły podstawowej, czyli w wieku 6–7 lat. W wypadku niektórych dzieci dzieje się tak także wtedy, kiedy sama niepełnosprawność została stwierdzona wcześniej, na przykład tuż po porodzie. Natomiast w momencie, kiedy niepełnosprawność jest stwierdzana powyżej wieku rozpoczęcia szkoły podstawowej, uczniowie otrzymują orzeczenie zwykle w tym samym czasie co diagnozę (patrz tabela 7 – pominięto w niej dzieci w wieku 17 lat ze względu na małe liczebności: dwie osoby. Informacje o liczbie osób poniżej tego wieku znajdują się w ostatniej, prawej kolumnie.

Tabela 7.
Diagnoza niepełnosprawności a moment otrzymania pierwszego orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na niepełnosprawność

		Wiek otrzymania pierwszego orzeczenia (%)																		N
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Wiek wykrycia niepełnosprawności	0	5	2	0	5	6	7	25	26	11	4	6	2	0	1	0	0	0	100%	360
	1		8	1	4	5	5	26	25	9	5	6	3	2	1	0	0	0	100%	430
	2			9	10	3	11	17	23	9	3	5	5	5	1	0	0	0	100%	145
	3				14	8	7	24	25	7	3	3	3	5	1	0	0	0	100%	184
	4					20	11	22	27	5	4	2	3	1	3	0	1	0	100%	195
	5						25	27	27	7	4	7	1	1	1	0	0	0	100%	175
	6							56	20	8	4	5	3	1	2	2	0	0	100%	320
	7								76	8	3	6	2	1	2	1	0	1	100%	347
	8									82	6	3	2	1	3	1	0	0	100%	240
	9										75	14	5	1	2	2	2	0	100%	169
	10											82	9	4	2	2	0	0	100%	205
	11												88	8	3	0	0	1	100%	139
	12													92	5	3	1	0	100%	107
	13														98	0	1	1	100%	98
	14															95	5	0	100%	52
	15																86	14	100%	28
	16																	100	100%	8
Razem																				3200

W każdym wierszu przedstawiono rozkład procentowy wieku otrzymania pierwszego orzeczenia dla konkretnego wieku wykrycia niepełnosprawności.

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Można tutaj zauważyć pewną lukę ograniczającą zakres wczesnej interwencji i rehabilitacji w odniesieniu do dzieci w wieku przedszkolnym, które – mimo wiedzy o niepełnosprawności popartej odpowiednią diagnozą i istnienia prawnej możliwości – nie otrzymały odpowiedniego orzeczenia, a tym samym

dodatkowego wsparcia w ramach edukacji przedszkolnej. Należy jednak zauważyć, że wypowiedzi respondentów dotyczą okresu sprzed kilku, a nawet kilkunastu lat. Obecnie sytuacja ta się poprawia. I tak, według danych SIO z 30 września 2014 roku liczba dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego w przedszkolach, zespołach wychowania przedszkolnego, punktach przedszkolnych: publicznych wynosiła 22 000 dzieci, w niepublicznych zaś – 8873. Ponadto niepełnosprawne dziecko w wieku przedszkolnym może otrzymać opinię o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju (według danych SIO stan na 30 września 2014 roku) – wczesnym wspomaganie rozwoju objętych jest 30 171 dzieci.

Z kolei, jak wynika z tabeli 8, wielu rodziców stara się o odpowiednie wsparcie „na własną rękę”, mimo braku posiadania orzeczenia. Starają się oni o zwiększenie szans edukacyjnych swoich dzieci dużo wcześniej przed otrzymaniem formalnego orzeczenia. Tak jak w wypadku danych zawartych w tabeli 7, zachodzi tutaj podobna prawidłowość, to znaczy najwięcej dzieci otrzymuje wsparcie o charakterze specjalistycznym (np. zajęcia logopedyczne, wczesne wspomaganie rozwoju) w momencie otrzymania orzeczenia oraz rozpoczęcia danego etapu edukacyjnego. W tabeli 8 zaprezentowano dane od wieku przedszkolnego. Liczebności poszczególnych grup przedstawiono w skrajnej prawej kolumnie.

Tabela 8.

Wiek otrzymania pierwszego orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na niepełnosprawność a moment otrzymania wsparcia zwiększającego szanse edukacyjne

		Wiek otrzymania stałego wsparcia (%)																		N
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Wiek otrzymania pierwszego orzeczenia	3	13	7	3	50	5	8	5	7	0	0	1	0	0	0	0	0	0	100%	203
	4	4	7	6	13	57	5	2	5	0	0	1	0	0	0	0	0	0	100%	231
	5	4	8	4	13	9	51	6	3	1	1	0	1	0	0	0	0	0	100%	247
	6	3	4	1	12	8	10	48	8	1	1	1	1	0	0	0	0	0	100%	516
	7	2	3	3	5	9	7	12	53	3	1	1	1	0	0	0	0	0	100%	608
	8	1	2	1	4	5	5	11	12	54	3	1	1	1	0	0	1	0	100%	284
	9	3	1	1	1	3	4	7	8	8	56	5	1	0	1	0	0	0	100%	182
	10	1	1	1	1	4	4	8	14	3	5	51	3	2	2	1	0	0	100%	215
	11	0	1	1	2	1	1	12	10	5	2	5	59	2	1	0	0	0	100%	160
	12	1	0	0	2	2	3	12	9	3	1	4	4	54	5	1	1	0	100%	112
13	1	0	0	0	1	3	6	11	2	3	3	3	5	58	3	3	0	100%	110	
14	0	1	0	0	1	1	7	10	2	1	6	5	6	2	52	2	3	100%	47	
15	0	0	0	1	0	0	9	6	8	10	4	0	0	4	0	56	3	100%	34	
16	0	0	0	0	0	0	7	2	0	7	5	5	0	7	0	14	55	100%	17	
Razem																				2966

W każdej kolumnie przedstawiono rozkład procentowy wieku otrzymania pierwszego orzeczenia dla konkretnego wieku otrzymania wsparcia.

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

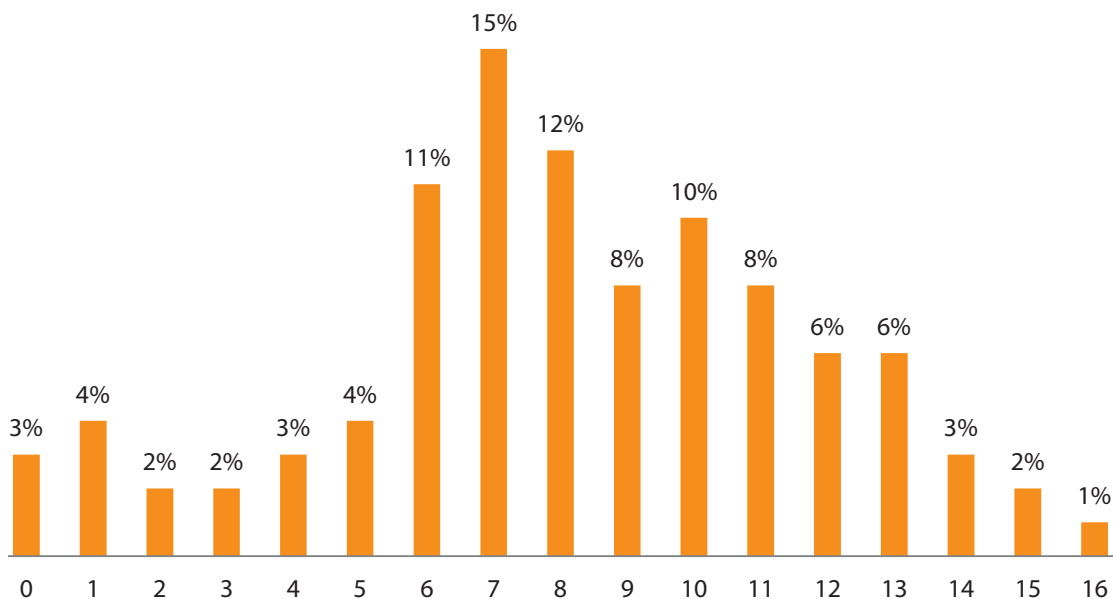
Jeżeli chodzi o poszczególne rodzaje niepełnosprawności i wiek, w jakim wykryta jest niepełnosprawność, to w wypadku niepełnosprawności sensorycznych, ruchowych czy sprzężonych zazwyczaj są to pierwsze lata po narodzinach. W wypadku upośledzenia umysłowego w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym oraz w wypadku autyzmu wiek wykrycia niepełnosprawności jest bardzo zróżnicowany. Na rysunkach 5–7 przedstawiono wszystkie trzy przypadki. Diagnozę autyzmu, w tym zespołu Aspergera (najwięcej wykryć – 16%), można wiązać z rozpoczęciem edukacji przedszkolnej w wieku 3–4 lat oraz kumulującymi się problemami rozwojowymi, które z wiekiem stają się coraz bardziej widoczne. Najpóźniej ze wszystkich wykrywane są przypadki upośledzenia umysłowego w stopniu lekkim, które często są diagnozowane w wieku obowiązkowego przygotowania przedszkolnego bądź rozpoczęcia edukacji szkolnej¹². Niezależnie od uwarunkowań wpływających na wykrywalność poszczególnych niepełnosprawności z całą pewnością późniejsze wykrycie niepełnosprawności, a co

¹² Relatywnie późna wykrywalność upośledzenia umysłowego w stopniu lekkim może, poza czynnikami wynikającymi ze specyfiki samej niepełnosprawności, wiązać się także z uwarunkowaniami systemowymi. Patrz na przykład http://wszystkojasne.waw.pl/sites/default/files/odp-men-na-wj2_rz20-w-spr-przedszkolakow-z-uposl-umysl-lekkim.pdf.

za tym idzie – brak specjalistycznego wsparcia we wczesnym okresie rozwoju ograniczają efektywność wsparcia.

Rysunek 5. Moment wykrycia niepełnosprawności u uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na niepełnosprawność – uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim

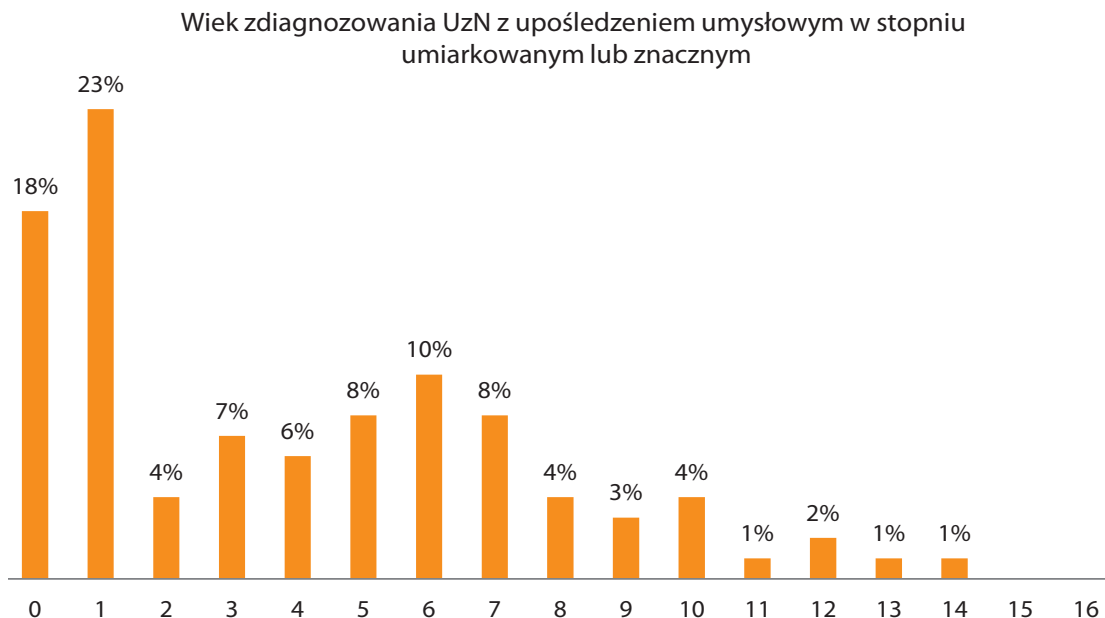
Wiek zdiagnozowania UzN z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim



UzN – uczniowie z niepełnosprawnością

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

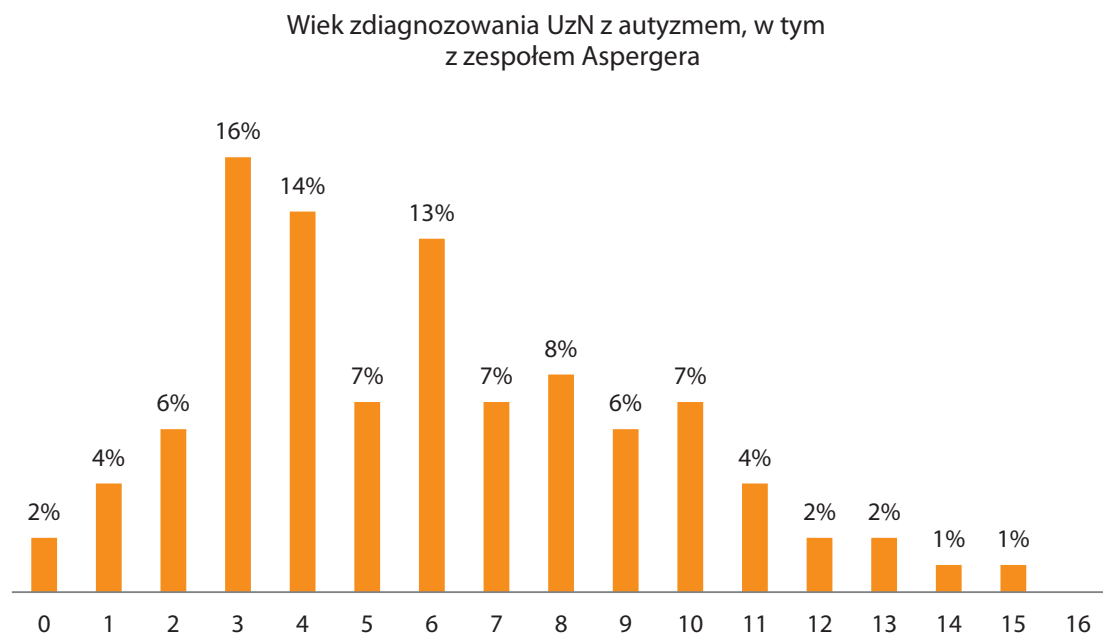
Rysunek 6. Moment wykrycia niepełnosprawności u uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na niepełnosprawność – uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym



UzN – uczniowie z niepełnosprawnością

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Rysunek 7. Moment wykrycia niepełnosprawności u uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na niepełnosprawność – uczniowie z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera



UzN – uczniowie z niepełnosprawnością

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

4.2. Uczniowie z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na niepełnosprawność

Najwięcej UzN, których objęło badanie, otrzymało orzeczenie wydane z uwagi na upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim, najmniejszą zaś grupą były dzieci niewidome. W tabeli 9 przedstawiono procentowy udział UzN w podziale na rodzaj niepełnosprawności w pierwszej rundzie badania.

Tabela 9.

Udział uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego wydanym z uwagi na rodzaje niepełnosprawności w pierwszej rundzie badania

	Runda pierwsza (%)
Upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim	41
Upośledzenie umysłowe w stopniu umiarkowanym lub znacznym	23
Niepełnosprawność sprzężona	8
Niepełnosprawność ruchowa, w tym z afazją	8
Z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	7
Słabosłyszący	6
Słabowidzący	6
Niesłyszący	1
Niewidomi	0,26

N = 3202 dla rundy pierwszej

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Jednocześnie większość uczniów, oprócz orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydanego z uwagi na niepełnosprawność, ma dodatkowe orzeczenie. Zapytano o to w rundzie drugiej. Tylko co piąty (19,4%) uczeń jest formalnie niepełnosprawny jedynie w ramach systemu oświaty. Szczegóły przedstawiono w tabeli 10.

Tabela 10.

Jakie orzeczenie, oprócz orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydanego z uwagi na niepełnosprawność, posiada dziecko? (%)

Żadne	19,4
Orzeczenie o niepełnosprawności (do 16. roku życia)	24,9
Orzeczenie o niepełnosprawności w stopniu lekkim	24,5
Orzeczenie o niepełnosprawności w stopniu umiarkowanym	20,5
Orzeczenie o niepełnosprawności w stopniu znacznym	13,5
Orzeczenie o niezdolności do pracy wydane przez lekarza orzecznika ZUS	1,3
Orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania	3,9
Inne	1,4

N = dane z drugiej rundy badania

ZUS – Zakład Ubezpieczeń Społecznych

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Zdecydowana większość badanych poza orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego ma także orzeczenie wydawane przez Powiatowe Zespoły Orzekania o Niepełnosprawności dla celów pozarentowych, to jest orzeczenie o niepełnosprawności bez stopnia (dla dzieci do 16. roku życia) lub z danym stopniem niepełnosprawności. Prawie 9% badanych zadeklarowało, że ich dzieci mają dwa dodatkowe orzeczenia, niespełna 1% – nawet trzy. W wypadku wspomnianych 9% uczniów najczęściej (2,2%) mają oni jednocześnie orzeczenie o niepełnosprawności (do 16. roku życia) oraz orzeczenie o niepełnosprawności w stopniu lekkim. To ostatnie orzeczenie posiada aż 55,6% uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, natomiast orzeczenie o niepełnosprawności do 16. roku życia – 54,3% uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, oraz 50,2% uczniów z niepełnosprawnością ruchową, z tym z afazją. Następne najczęściej wymieniane orzeczenie, czyli orzeczenie o niepełnosprawności w stopniu umiarkowanym, jest jednocześnie posiadane przez 50,3% uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym. Natomiast osoby z orzeczeniem o niezdolności do pracy wydanym przez lekarza orzecznika ZUS w 77% pobierają rentę oraz są pełnoletnie.

Oprócz tego, ile orzeczeń mają dzieci respondentów i kiedy je otrzymały, badaczy interesowało także, czy wraz z przejściem ze szkoły podstawowej do gimnazjum bądź z gimnazjum do szkoły ponadgimnazjalnej otrzymały¹³ one nowe orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na niepełnosprawność. Na pytanie odpowiadało 2652 rodziców. Pozostała część to rodzice dzieci, które nie przeszły do nowego etapu edukacyjnego lub zakończyły edukację. Większość rodziców (83%) uzyskała nowe, aktualne orzeczenie wydane na następny etap edukacyjny dla swoich dzieci. Z kolei 16% nie uzyskało nowego orzeczenia na kolejny etap, pozostałe 32 osoby (1%) – otrzymały orzeczenie, natomiast nie zgłosiły tego w szkole, do której obecnie uczęszcza ich dziecko. W wypadku wymienionych wcześniej 16% rodziców przyczyny nieuzyskania nowego orzeczenia to brak, w ich opinii, potrzeby dodatkowego wsparcia (45%) lub fakt, że nie zdążyli oni z otrzymaniem nowego orzeczenia, ale zamierzają to zrobić w przyszłości (34%). Pozostałe 21% miało inny niesprecyzowany powód.

Na zakończenie całego bloku pytań dotyczącego orzeczeń warto również zwrócić uwagę na to, że orzeczenie – poza różnymi skutkami prawnymi – jest także bardzo istotnym czynnikiem wpływającym na wybór danej formy kształcenia. **Zawarta w zaleceniach orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego rekomendowana forma kształcenia ma charakter niewiązący i jest jedynie wskazówką dla rodzica, który podejmuje ostateczną decyzję. Jednak w praktyce rodzice w przeważającej większości (89%) wybierają dla swoich dzieci szkoły zgodnie z rekomendacją poradni.**

4.3. Przejścia na kolejne etapy edukacyjne

W tej części opracowania omówiono uczestnictwo dzieci z niepełnosprawnością w kolejnych formalnych szczeblach edukacyjnych, przeanalizowane na podstawie systemowego podziału na szkolnictwo ogólnodostępne, integracyjne oraz specjalne. Następnie zaprezentowano propozycję klasyfikacji ścieżek edukacyjnych, rozumianych jako grupy zbliżonych scenariuszy, będących udziałem znaczących grup UzN.

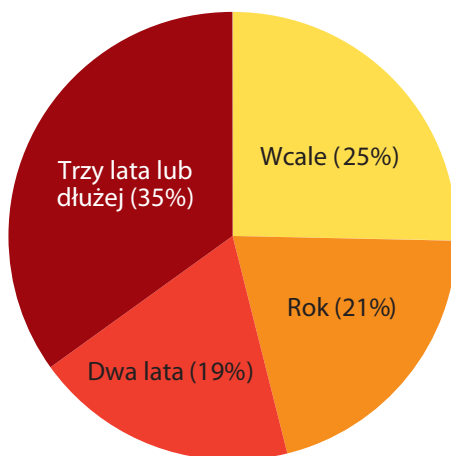
¹³ Nowe orzeczenia wydawane są na wniosek rodziców przez zespoły orzekające publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publiczne poradnie specjalistyczne.

Jednocześnie ze względu na przejrzystość wywodu niektóre wyniki badania wykorzystane przy analizie ścieżek edukacyjnych szczegółowiej omówiono w dalszej części rozdziału, przy przedstawianiu odpowiedzi z poszczególnych modułów poświęconych konkretnym obszarom życia UzN i ich rodzin.

4.3.1. Przedszkole¹⁴

Do przedszkola uczęszczało trzy czwarte badanej populacji UzN, w tym jedynie 21% rodziców określiło długość chodzenia do przedszkola na rok (patrz rysunek 8). Więcej niż co trzecie dziecko spędziło w przedszkolu trzy lata lub więcej. Czyli wybór przedszkola jako początku edukacji jest zjawiskiem powszechnym. Jednak znaczny odsetek tych, którzy z przedszkola nie skorzystali albo skorzystali w ograniczonym zakresie, pozwala na przyjrzenie się uwarunkowaniom tej decyzji. Zwłaszcza pod kątem wpływu na nią sytuacji UzN.

Rysunek 8. Czas uczęszczania dziecka do przedszkola (deklaracje rodziców: „Ile lat dziecko uczęszczało do przedszkola?”)



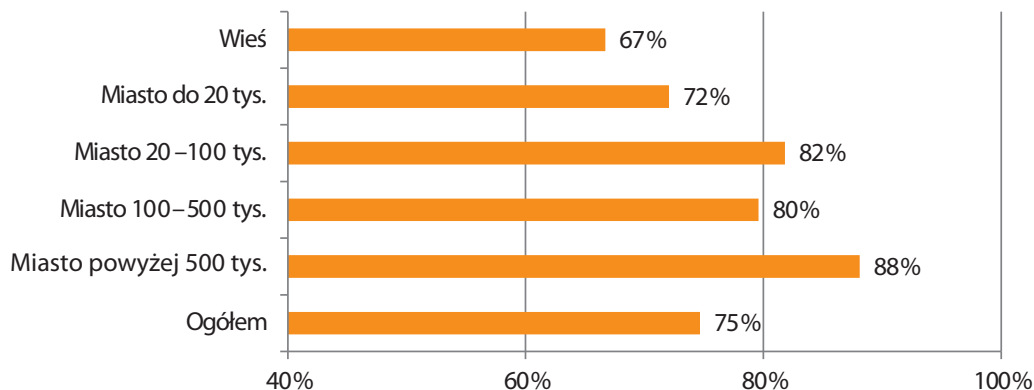
Populacja uczniów, $N = 3202$

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Szukając specyfiki UzN w korzystaniu z przedszkola, jako układ odniesienia przyjęto czynniki demograficzne. Można oczekiwać, że problem stanowi fizyczna dostępność przedszkoli naturalnie związana z wielkością miejscowości (rysunek 9).

¹⁴ Analizy historii edukacyjnej na poziomie przedszkola obejmują uczniów obu badanych subpopulacji: kończących szkoły podstawowe, jak i kończących gimnazja.

Rysunek 9. Odsetek uczniów uczęszczających do przedszkola w zależności od wielkości miejsca zamieszkania

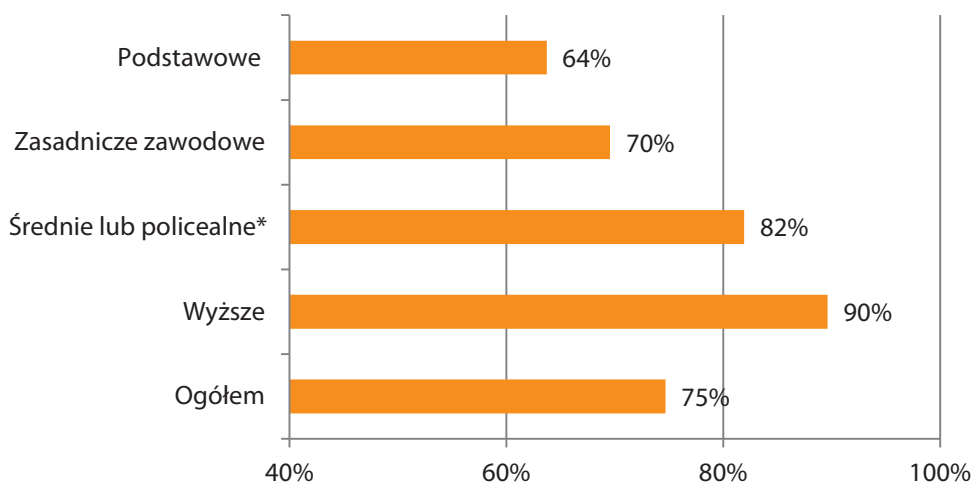


Populacja uczniów, $N = 3202$; $\chi^2 = 100$; $p < 0,001$

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Zróznicowanie jest wyraźne, choć nie tak silne, jak oczekiwano. Warto zauważyć, że nawet **wśród uczniów mieszkających na wsi więcej niż dwie trzecie chodziło do przedszkola**. Drugim czynnikiem demograficznym, który może wpływać na korzystanie z przedszkola, jest poziom wykształcenia rodziców (rysunek 10).

Rysunek 10. Odsetek uczniów uczęszczających do przedszkola w zależności od poziomu wykształcenia rodzica



Populacja uczniów, $N = 3202$; $\chi^2 = 146$; $p < 0,001$

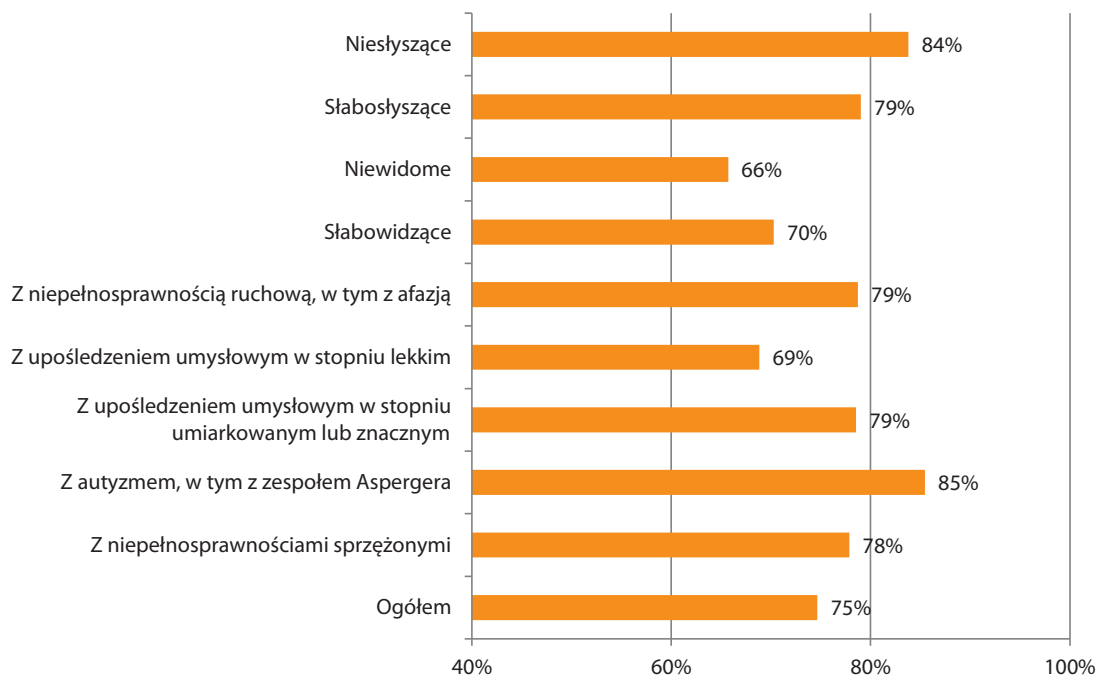
* Osoby, które co najmniej ukończyły liceum/technikum bez matury, ale nie uzyskały licencjatu

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Należy pamiętać, że poziom wykształcenia jest w populacji dorosłych silnie powiązany z innymi aspektami statusu przypisanego, takimi jak poziom zamożności czy kapitał kulturowy. Okazał się on czynnikiem dużo bardziej determinującym zapisanie dziecka do przedszkola niż wielkość miejscowości.

Dla porównania zbadano siłę wpływu rodzaju niepełnosprawności dziecka na uczęszczanie do przedszkola. Oczekiwano silnego związku, choć trudno sformułować jednoznaczne hipotezy: im większe problemy związane z niepełnosprawnością dziecka, z jednej strony tym większa motywacja do szukania fachowej pomocy w przedszkolu, z drugiej zaś tym potencjalnie większa obawa rodzica, zwłaszcza wobec zaledwie kilkuletniego dziecka.

Rysunek 11. Odsetek dzieci uczęszczających do przedszkola w zależności od rodzaju aktualnego orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydanego z uwagi na niepełnosprawność



Populacja uczniów, $N = 3202$; $\chi = 55$; $p < 0,001$

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

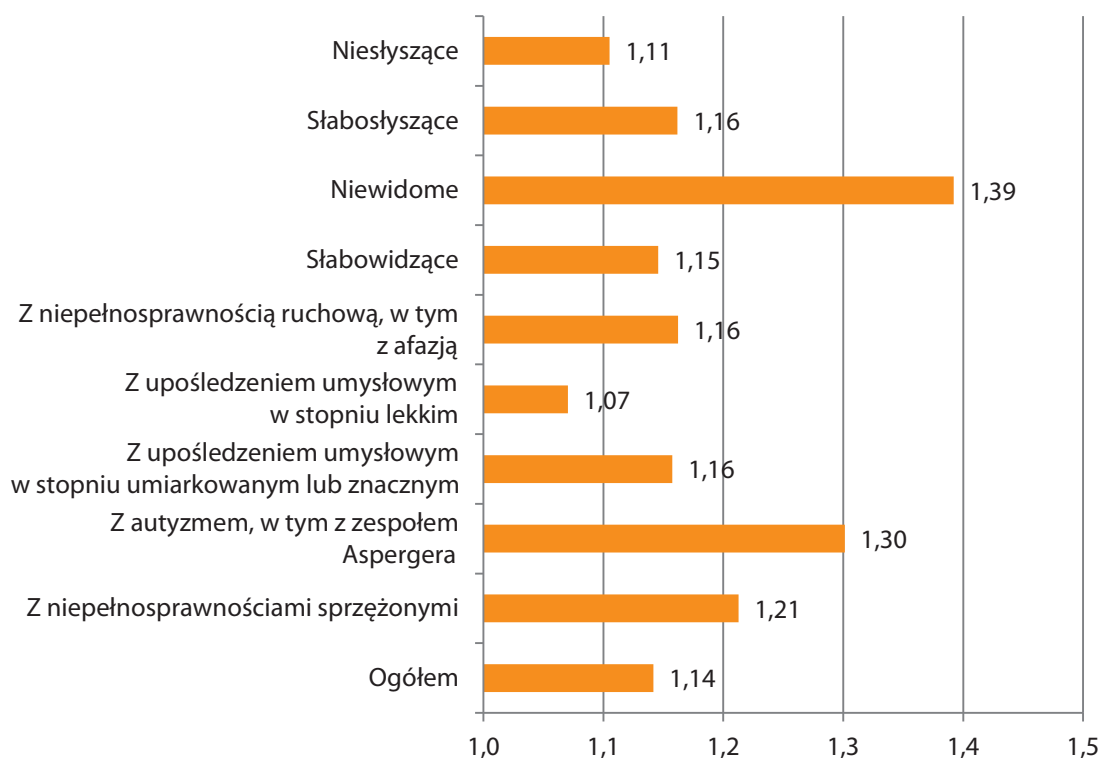
Jak widać na rysunku 11, trudno jednoznacznie stwierdzić, który z dwóch hipotetycznych czynników okazał się ważniejszy. Wyższy poziom upośledzenia umysłowego oraz upośledzenia słuchu sprzyja uczęszczaniu do przedszkola, w wypadku wzroku jest odwrotnie.

Generalnie można stwierdzić, że choć dość silny związek rodzaju niepełnosprawności z uczęszczaniem do przedszkola istnieje, jest jednak dużo słabszy niż wpływ obu parametrów społeczno-demograficznych.

Identyczny obraz uzyskano, badając wpływ tych samych parametrów na czas uczęszczania do przedszkola wśród tych, którzy mieli doświadczenia przedszkolne.

Uczniowie z niepełnosprawnością korzystający z przedszkoli w 87% pozostają wierni pierwszemu wyborowi. Skłonności do zmiany przedszkola sprzyja czas uczęszczania do przedszkola, co prawdopodobnie jest związane z większą liczbą możliwości płynnego przejścia z jednego przedszkola do drugiego po zakończeniu roku szkolnego. Oczekiwano, że trudniej będzie o zmiany w mniejszych miejscowościach oraz gdy rodzice są gorzej wykształceni – hipoteza ta znalazła potwierdzenie. Siła obydwu związków okazała się zbliżona, podobnie jak wpływ rodzaju niepełnosprawności (wartości statystyki χ^2 odpowiednio: 96 dla wielkości miejscowości, 85 dla wykształcenia rodzica oraz 82 dla typu orzeczenia). Ostatnią zależność przedstawiono na rysunku 12.

Rysunek 12. Średnia liczba przedszkoli w zależności od aktualnego orzeczenia o rodzaju niepełnosprawności



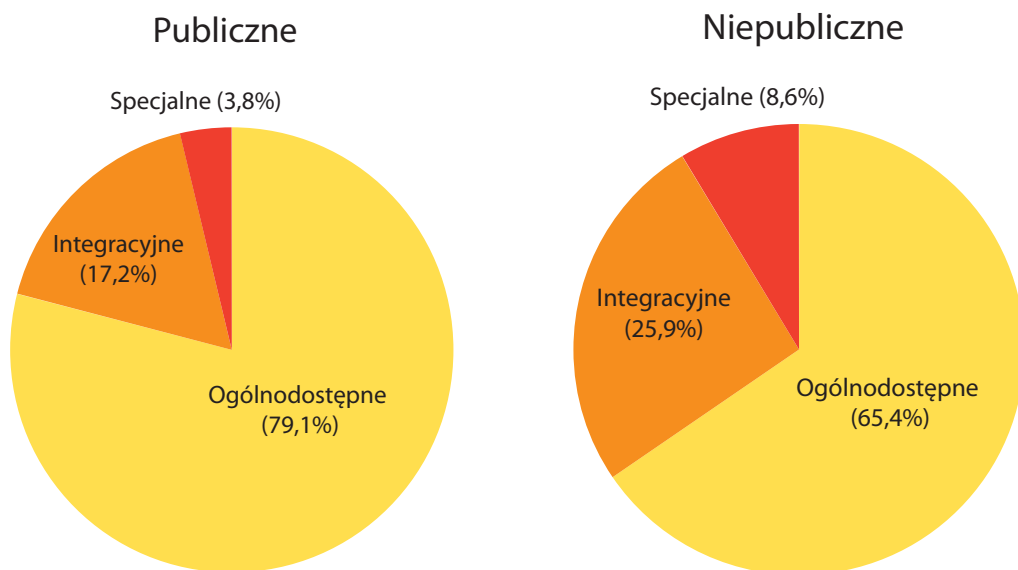
Uczniowie chodzący do przedszkola, N = 2391; F = 9,55; p < 0,001

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Duże fluktuacje w wypadku dzieci niewidomych mogą wynikać z małej liczebności tej grupy (5 osób). Najczęściej zmieniali przedszkola dzieci z autyzmem i zespołem Aspergera, najrzadziej – z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim.

Spośród dzieci uczęszczających tylko do jednego przedszkola 78,5% uczęszczało do przedszkola ogólnodostępnego, 17,5% do integracyjnego i zaledwie 4% – do specjalnego. Wśród nich 96% wybrało szkołę publiczną. Zakładano, że zdecydowanie się na przedszkole niepubliczne będzie dotyczyło tych przypadków, w których rodzicom szczególnie zależy na mniejszych grupach przedszkolnych i dodatkowym wsparciu, zatem relatywnie częściej będzie to przedszkole integracyjne lub specjalne (rysunek 13).

Rysunek 13. Rozkład rodzajów przedszkoli wśród dzieci chodzących tylko do jednego, w podziale na publiczne i niepubliczne



Uczniowie chodzący do tylko jednego przedszkola, $N = 2077$; $\chi^2 = 8,469$; $p < 0,05$

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Hipoteza ta znalazła potwierdzenie – decydujący się na przedszkola niepubliczne rzadziej wybierają przedszkola ogólnodostępne.

W grupie dzieci, które zmieniły przedszkole, wśród wszystkich przedszkoli (średnio 2,12 na dziecko) odsetek przedszkoli niepublicznych jest nieco wyższy (8,6% wobec 3,9%). Z kolei może się to wiązać z większą łatwością rozwiązywania umowy w przedszkolach niepublicznych, gdy pojawiają się jakieś problemy edukacyjne, a z drugiej strony – z relatywnie większym bezpieczeństwem i pewnością miejsca w publicznym przedszkolu.

Tabela 11.
Rozkład wszystkich przedszkoli dzieci, które zmieniały przedszkola, w podziale na rodzaj oraz publiczne/niepubliczne (%)

	Publiczne	Niepubliczne	Razem
Ogólnodostępne	62,0	7,5	69,5
Integracyjne	22,6	0,5	23,0
Specjalne	6,8	0,6	7,4
Razem	91,4	8,6	

N = 303 dzieci zmieniających przedszkole, podstawa procentowania to 641 przedszkoli

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Odsetek przedszkoli ogólnodostępnych wynosi 69,5% wobec 78,5% przedszkoli pierwszego i ostatniego wyboru.

Zmiany przedszkola nie następowały za sprawą dominującej przyczyny. Przeważają powody związane z relacją między możliwościami przedszkola a potrzebami dziecka, w co piątym przypadku wiąże się z uwarunkowaniami czysto obiektywnymi. Wśród badanych 7% wskazało jako przyczynę nacisk ze strony dyrekcji przedszkola (tabela 12).

Tabela 12.
Główny powód zmiany przedszkola (%)

Przenieśliśmy dziecko do przedszkola, które miało opinię lepiej przystosowanego do potrzeb naszego dziecka	19,9
Zmiana miejsca zamieszkania	18,5
Dziecko nie otrzymywało potrzebnego wsparcia	11,9
Dziecko źle się czuło z rówieśnikami w tym przedszkolu	10,9
Dyrektor/nauczyciele przedszkolni namawiali nas do zmiany przedszkola	7,0
Zmiana miejsca pracy	2,0
Inny powód	29,8

N = 303 dzieci zmieniających przedszkole

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Zbadano także motywację braku zainteresowania przedszkolem. Główną deklarowaną przyczyną niezapisania dziecka do przedszkola jest brak takiej potrzeby, przekonanie o możliwości (a może i obowiązku) zapewnienia dziecku opieki w domu (tabela 13).

Tabela 13.

Główny powód nieposłania dziecka do przedszkola

Dlaczego dziecko nie uczęszczało do przedszkola	(%)
Miało zapewnioną opiekę w domu	64,9
W pobliżu miejsca zamieszkania nie było żadnego przedszkola	22,0
Nie było przedszkola zapewniającego odpowiednie wsparcie ze względu na niepełnosprawność	5,2
Nie było nas stać na przedszkole	4,7
Nie zostało przyjęte ze względu na swoją niepełnosprawność	2,0
Nie zostało przyjęte z powodu braku miejsc	1,2

N = 811 dzieci, które nie uczęszczały do przedszkola

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Pozostałe 35% deklaracji to wskazania na czynniki zewnętrzne. Warto zauważyć, że oznacza to, że jedynie 35% spośród w ogóle niechodzących do przedszkola, czyli w sumie 8,8% populacji rodziców chciało zapisać dziecko do przedszkola, ale ze względu na napotkane przeszkody im się to nie udało. Należy również podkreślić, że sytuacja taka jest sprzeczna z obowiązującym prawem.

Wśród nieprzyjętych ze względu na niepełnosprawność ($N = 16$) połowy nie przyjęto do przedszkola publicznego ogólnodostępnego, a jednej czwartej – do integracyjnego. Uzasadnienia decyzji dyrektorów przedstawiono w tabeli 14.

Tabela 14.

Powody odmowy przyjęcia dziecka do przedszkola ze względu na niepełnosprawność (%)

Dziecko nie poradzi sobie w przedszkolu tego rodzaju	23,2
Nie przyjmujemy dzieci z takim rodzajem niepełnosprawności	19,7
Nie mamy zatrudnionych specjalistów do pracy z dzieckiem	14,3
Nie przyjmujemy dzieci z niepełnosprawnością	10,8
Brak przystosowania architektonicznego do potrzeb dziecka	6,5
Brak zgody rodziców pełnosprawnych dzieci	4,4
Inna	21,1

N = 16 dzieci, którym odmówiono

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Jak wspominali rodzice, dyrektorzy szkół, odmawiając, najczęściej uznawali, że przedszkole w tym wypadku sobie nie poradzi. Co czwarty ujmował rzecz inaczej, twierdząc, że nie poradzi sobie dziecko. Praktycznie nie pojawia się argument o braku zgody rodziców dzieci pełnosprawnych, choć takie

uzasadnienie może faktycznie kryć się za innymi sformułowaniami. Może też nie być przytaczane jako szczególnie przykre. Nieprzyjęci ze względu na niepełnosprawność to zaledwie 0,5% populacji. Czyli wypadki tego typu, choć się zdarzają, mają charakter incydentalny.

Gdy dziecko nie uczęszczało do przedszkola, w zdecydowanej większości przypadków zajmowała się nim matka (tabela 15). Tak silny efekt wynika zapewne z dwóch przyczyn: bliskości emocjonalnej matki z bardzo małym dzieckiem, a także z uwarunkowań kulturowych. Pozostawienie dziecka w domu i opieka matki mogą być jednocześnie skutkiem tradycyjnego modelu rodziny.

Tabela 15.
Główny opiekun dziecka, które nie uczęszczało do przedszkola (jedno wskazanie)

Kto głównie opiekował się dzieckiem?	(%)
Matka/opiekunka prawna	92,0
Babcia	5,2
Ojciec/opiekun prawny	1,1
Wynajęty(a) opiekun(ka)	1,0
Dziadek	0,4
Rodzeństwo	0,4

N = 811 dzieci, które nie uczęszczały do przedszkola

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

W ponad 60% przypadków (tabela 16) decyzja rodzica o samodzielnej opiece nad dzieckiem nie prowadziła do pogorszenia sytuacji zawodowej, jako że opiekun (matka) już nie pracował. Należy jednak podkreślić, że w części przypadków niepełnosprawność dziecka była jednym z powodów braku podjęcia pracy po zakończeniu urlopu macierzyńskiego. Niezależnie od przyczyn braku wcześniejszej aktywności zawodowej to kolejna przesłanka wskazująca na tradycyjny model rodziny, z mężczyzną jako głównym żywicielem rodziny. Natomiast temat sytuacji na rynku pracy rodziców i opiekunów UoN został obszerniej omówiony w podrozdziale 4.7.1.

Tabela 16.
Skutki dla pracy zawodowej rodzica podejmującego opiekę nad dzieckiem w wieku przedszkolnym

Czy w związku z opieką konieczna była rezygnacja z pracy?	(%)
Tak	34,3
Tak, z części etatu	4,6
Nie, już wcześniej nie pracowałem(am)	61,1

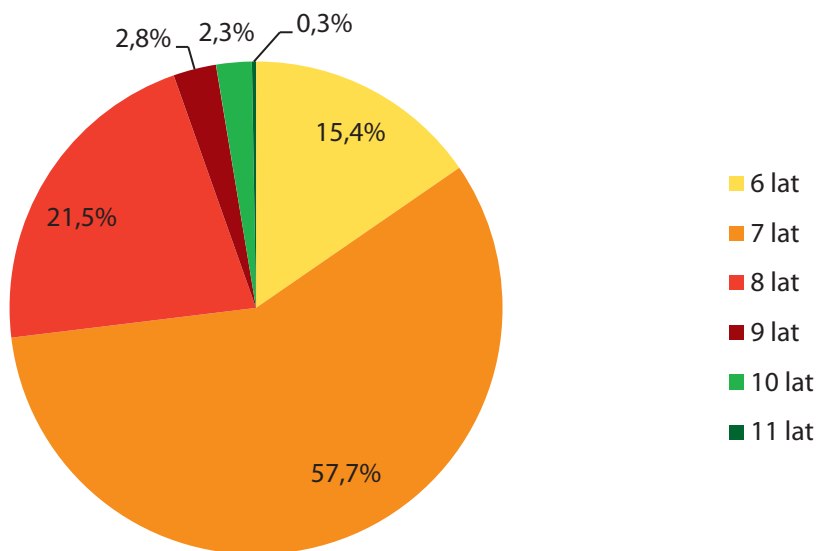
N = 756 dzieci, które nie uczęszczały do przedszkola i którymi głównie zaopiekowało się któreś z rodziców.

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

4.3.2. Szkoła podstawowa¹⁵

Większość uczniów mających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego rozpoczęło edukację szkolną w wieku 7 lat, choć nie jest to większość przytłaczająca (57,7%, rysunek 14). Kolejna duża grupa (22%) rozpoczęła naukę o rok później, natomiast sześciolatków idących do szkoły jest jedynie 15,4%.

Rysunek 14. Wiek, w jakim uczniowie zaczęli naukę w szkole podstawowej



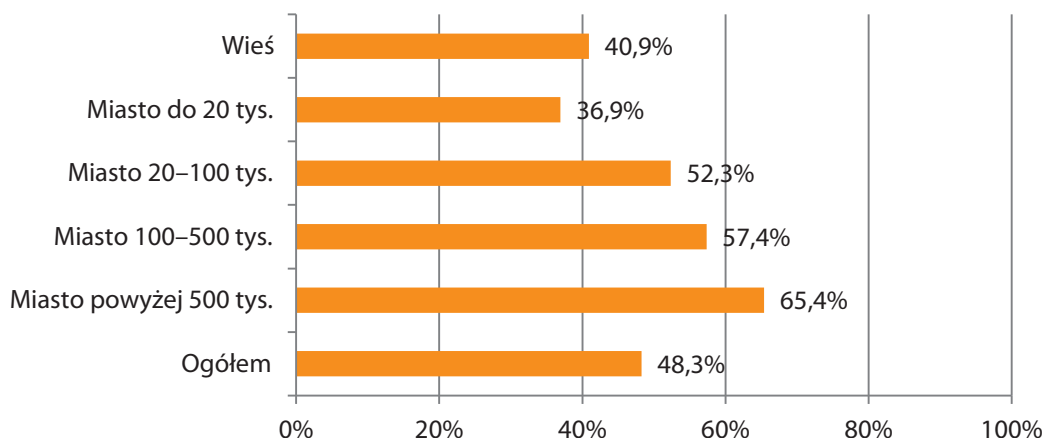
Podpróba uczniów szkół podstawowych, N = 1714

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Mniej niż połowa rodziców stwierdziła, że mieli możliwość wyboru między szkołami (rysunek 15). Można oczekiwać, że istnienie alternatywy będzie w dużym stopniu zależać od wielkości miejsca zamieszkania. Potwierdzono to przekonanie, choć jego siła okazała się mniejsza, niż przewidywano. Posiadanie wyboru zadeklarowało aż 41% mieszkańców wsi (jeszcze mniejszy wybór mieli mieszkańcy najmniejszych miast). Z kolei brak wyboru stwierdziło 35% osób zamieszkujących miasta półmilionowe lub większe.

¹⁵ Analizy tego podrozdziału dotyczą subpopulacji uczniów kończących szkołę podstawową.

Rysunek 15. Odsetek rodziców deklaruujących możliwość wyboru szkoły podstawowej dla dziecka w zależności od wielkości miejscowości

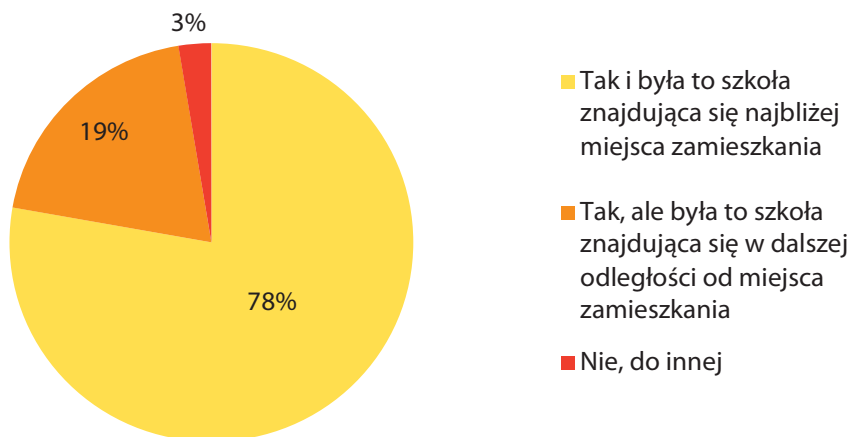


Podpróba uczniów szkół podstawowych, $N = 1714$; $\chi^2 = 60$; $p < 0,001$

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Na podstawie rysunku 16 łatwo wysunąć wniosek, że rodzice nie mieli problemów z wyborem preferowanej szkoły. Jednak pytanie to nie mierzy, w jakim stopniu zaspokojone zostały wymagania, a z jaką skutecznością rodzice zapisywali dziecko do szkoły (nierzadko w sytuacji braku wyboru). Niemniej jedynie 2,6% stwierdziło, że szkoła, do której zostało przyjęte dziecko, nie była tą preferowaną.

Rysunek 16. Odsetek dzieci przyjętych do szkoły zgodnie lub niezgodnie z preferencjami rodziców

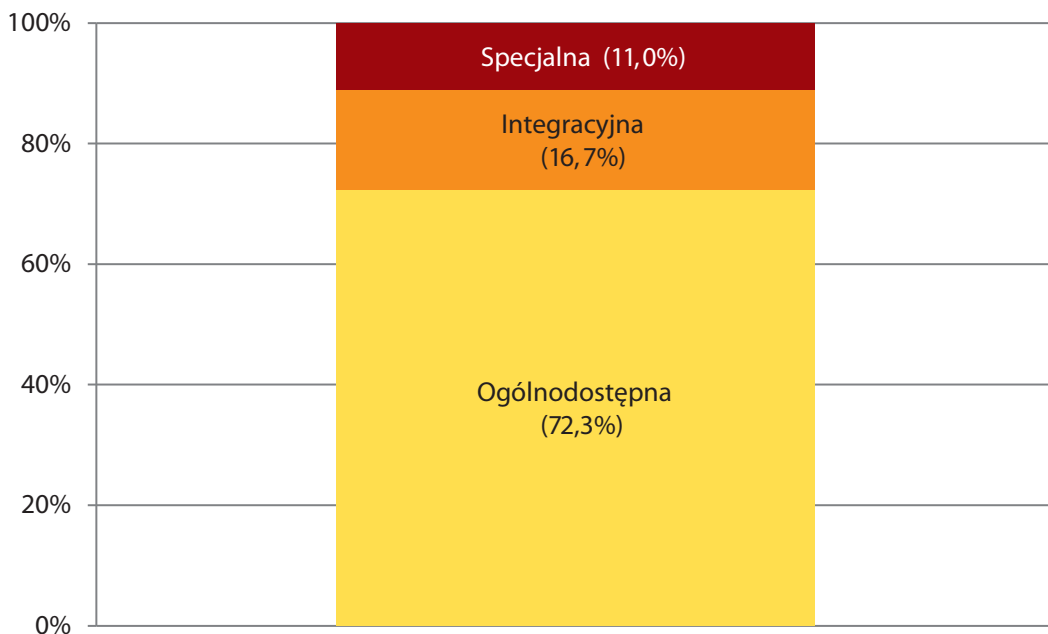


Podpróba uczniów szkół podstawowych, $N = 1714$

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Wśród uczniów szkół podstawowych 30,5% zmieniło szkołę pierwszego wyboru. Rozkład rodzajów szkół, które zamieniono na inne, pokazano na rysunku 17.

Rysunek 17. Rodzaj szkoły podstawowej pierwszego wyboru, która została zmieniona („Do jakiego rodzaju szkoły chodziło przed ostatnią zmianą dziecko?”)



Uczniowie szkół podstawowych, którzy zmienili szkołę, N = 523

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Najczęstszym przywoływanym powodem zmiany szkoły jest stwierdzenie, że dziecko nie radziło sobie ze względu na niepełnosprawność. Relatywnie rzadziej pojawia się w odniesieniu do szkół specjalnych, co nie dziwi. Zaskakiwać może fakt, że szczególnie często pojawia się przy odejściu nie ze szkoły ogólnodostępnej, a integracyjnej (prawie połowa przypadków odejść z tych szkół to przeszacowanie możliwości dziecka).

Powodem specyficznym z kolei dla szkół specjalnych jest zmiana miejsca zamieszkania. Trudno uchwycić mechanizm takiego efektu, raczej można sobie wyobrazić zmianę miejsca zamieszkania, aby dziecko mogło chodzić do bardziej preferowanej szkoły, tym bardziej że skoro chodziło do specjalnej szkoły podstawowej, to może mieć poważne problemy.

Tabela 17.

Przyczyny zmiany szkoły podstawowej w zależności od rodzaju zmienianej

Główny powód zmiany ostatniej szkoły	Do jakiego rodzaju szkoły dziecko chodziło przed ostatnią zmianą? (%)			
	Ogólnodostępna	Integracyjna	Specjalna	Ogółem
Zmiana miejsca zamieszkania	14,9	5,8	27,6	14,8
Zmiana miejsca pracy	0,3	0,0	0,0	0,2
Dziecko nie radziło sobie w tej szkole ze względu na swoją niepełnosprawność	35,5	44,2	17,2	34,9
Dyrektor/nauczyciele szkolni namawiali do zmiany szkoły	6,4	7,0	3,4	6,1
Dziecko źle się czuło z rówieśnikami w tej szkole	6,1	5,8	8,6	6,3
Dziecko otrzymało nowe orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, które zalecało naukę w tego rodzaju szkole	15,1	8,1	13,8	13,8
Dziecko zostało przeniesione z powodu wyników w nauce	10,1	3,5	1,7	8,1
Dziecko zostało przeniesione z powodu zachowania	1,1	3,5	1,7	1,5
Dziecko nie otrzymywało potrzebnego wsparcia	0,0	4,7	3,4	1,2
Niechęć rodziców pełnosprawnych dzieci	0,8	2,3	0,0	1,0
Inny powód	9,8	15,1	22,4	12,1
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Uczniowie szkół podstawowych, którzy zmienili szkołę, N = 523; $\chi^2 = 59,9$; $p < 0,001$

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Ze szkół ogólnodostępnych uczniowie stosunkowo częściej są przenoszeni z powodu niezadowolających wyników w nauce. Można podejrzewać, że jest to efekt swego rodzaju bezradności szkoły i rodziców, którzy nie widząc szans na zmianę sytuacji w obecnej szkole, decydują się na szukanie rozwiązań gdzie indziej (problem prawie nie występuje w innych rodzajach szkół, choć te efekty nie są istotne statystycznie).

Rodzice zmieniający szkołę podstawową bardzo rzadko jako przyczynę wymieniają brak potrzebnego wsparcia. Ta przyczyna nie występuje w odniesieniu do szkół ogólnodostępnych, co jednak nie musi

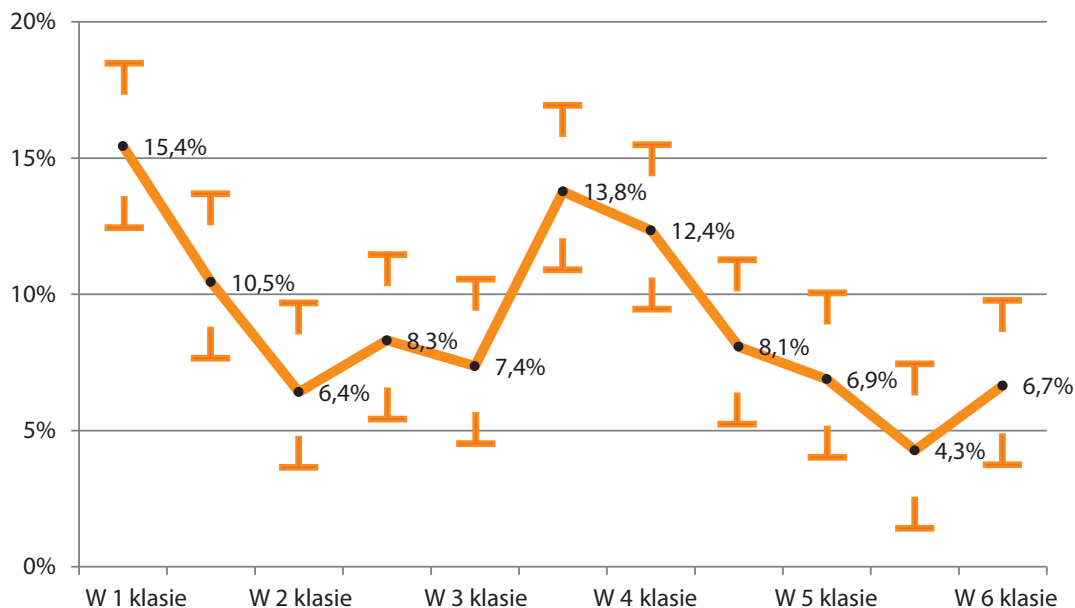
być związane z tym, że szkoły te zaspokajają wszelkie potrzeby ucznia, a raczej wynika ze wskazania na niepełnosprawność jako główną przyczynę zmiany. Problem braku odpowiedniego wsparcia pojawia się natomiast w szkołach specjalnych, a w największym stopniu dotyczy szkół integracyjnych, co może być związane z większymi oczekiwaniami niż w stosunku do szkół ogólnodostępnych.

Dość często wymienianą przyczyną zmiany szkoły jest także wydarzenie niezwiązane bezpośrednio z jej funkcjonowaniem, a mianowicie – otrzymanie nowego orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Należy zwrócić uwagę, że jest to motyw opuszczenia nie tylko szkół ogólnodostępnych czy integracyjnych, ale także specjalnych, i to wcale nie rzadziej. W tym ostatnim wypadku nowe orzeczenie jest motywem zmiany szkoły specjalnej na inną szkołę specjalną, co może być przejawem zróżnicowania oferty szkół specjalnych pod względem realizacji niejednakowych potrzeb uczniów.

Marginalne znaczenie w deklaracjach rodziców ma zachowanie uczniów oraz niechęć rodziców dzieci pełnosprawnych. Rzadko, bo w jednym przypadku na dwadzieścia niezależnie od rodzaju szkoły, mówi się o problemie dziecka z rówieśnikami (jeśli już, to w szkołach specjalnych, co dobrze świadczy o zachowaniach pełnosprawnych kolegów, których nie ma w takich szkołach). Opuszczenie szkół specjalnych często motywowane jest w inny specyficzny sposób, zapewne związany ze specyfiką niepełnosprawności.

Do zmiany szkoły, jeśli następuje za sprawą czynników związanych z edukacją lub niepełnosprawnością ucznia, dochodzi zazwyczaj albo na początku (w trakcie uczęszczania do pierwszej klasy albo po jej ukończeniu), albo w okolicach centralnego momentu edukacji – po trzeciej lub w czwartej klasie (rysunek 18).

Rysunek 18. Odsetki zmieniających szkołę podstawową (pierwsza zmiana) w kolejnych przedziałach czasowych



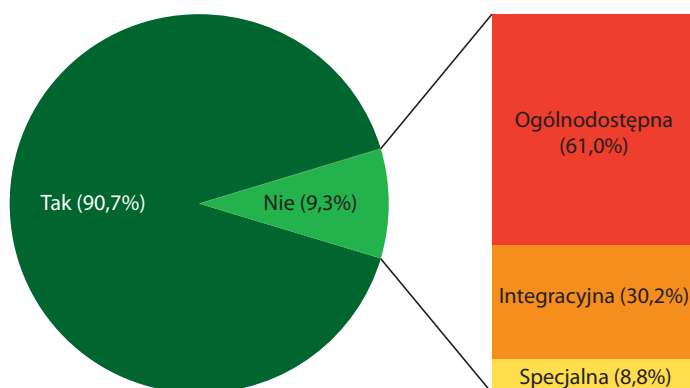
Uczniowie szkół podstawowych, którzy zmienili szkołę z przyczyny innej niż zmiana zamieszkania/pracy, N = 421; dla każdej z frakcji pokazano przedział ufności dla poziomu 95%

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Na szczególne właściwości momentu początkowego i środkowego nakłada się trend spadkowy, którego pojawienie się nie wynika z efektu momentu początkowego. **Czyli im dłużej uczeń chodzi do szkoły podstawowej, tym mniejsze jest ryzyko, że będzie ją zmieniał.** Należy zaznaczyć, że analizowano jedynie **pierwsze** zmiany szkoły podstawowej.

Wracając do kwestii wyboru szkoły należy przypomnieć, że czasem wybór jest iluzoryczny, do „wyboru” bowiem jest tylko jedna szkoła (co zresztą nierzadko jest oceną subiektywną). Mając to na uwadze, stwierdzono, że pierwszy wybór rodzaju szkoły zazwyczaj pokrywa się z ostatecznym wyborem (rysunek 19).

Rysunek 19. Rodzaj szkoły nieudanego pierwszego wyboru („Czy obecna szkoła była pierwszym wyborem? Jeśli nie, to jaka?”)

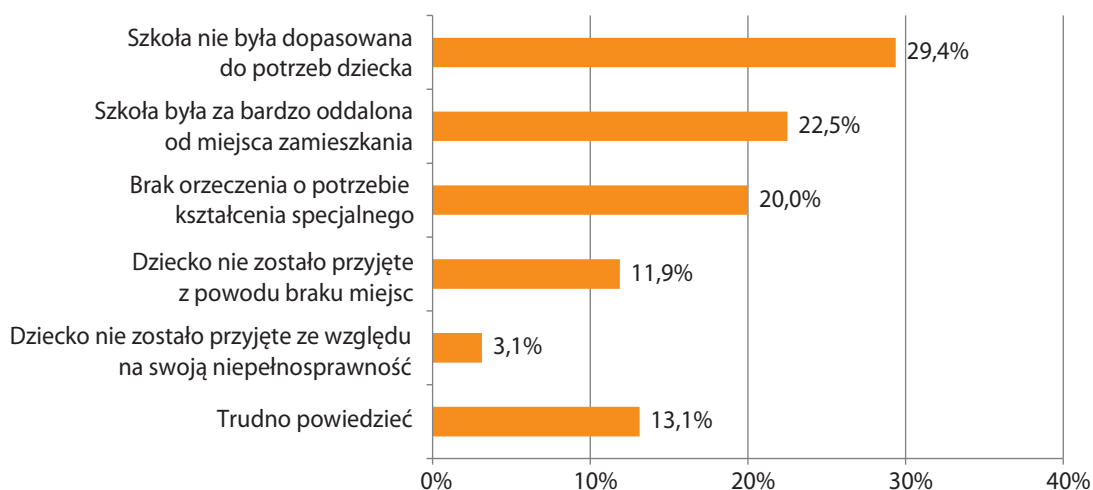


Podpróba uczniów szkół podstawowych, N = 1714

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Rzadko problem wystąpił w wypadku wyboru szkoły specjalnej od początku, czyli rodzice preferowali wybory włączające, korygowane przez okoliczności lub system. Potwierdza to analiza wskazywanych przyczyn. Głównym powodem jest deklarowane niedostosowanie szkoły (ogólnodostępnej, integracyjnej) do potrzeb dziecka (rysunek 20). Pojawiły się też przyczyny związane z niewłaściwą oceną możliwości („okazała się zbyt daleko”) lub czysto techniczne (brak dokumentacji, brak miejsc).

Rysunek 20. Przyczyna, dla której pierwszy wybór rodzaju szkoły został zmieniony



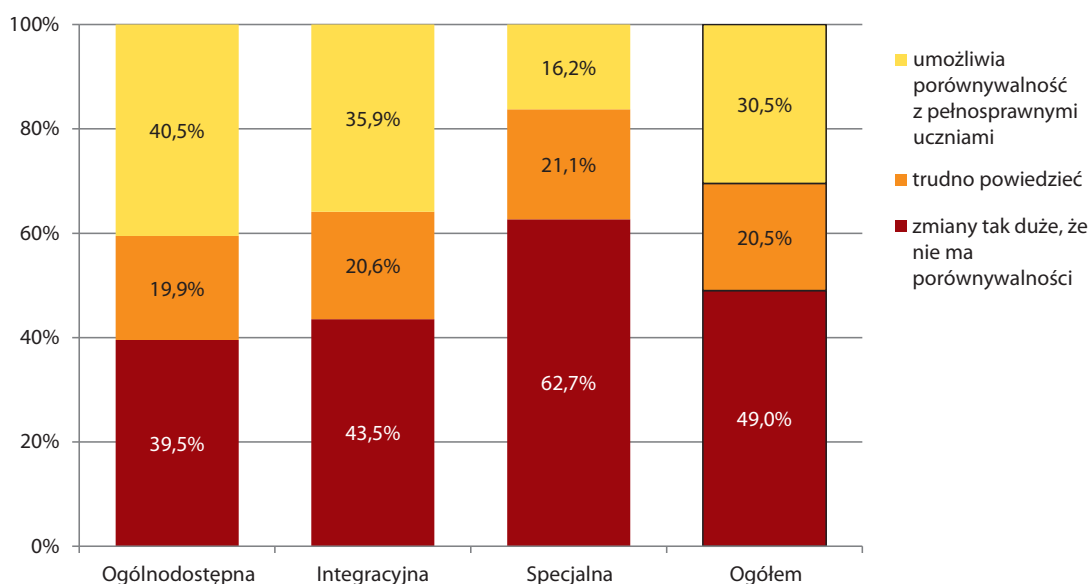
Uczniowie, którzy nie trafili do szkół podstawowych pierwszego wyboru, N = 160

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

W pojedynczych przypadkach odmowy szkoły ze względu na niepełnosprawność ucznia dyrekcje szkół stwierdziły, że „nie przyjmują dzieci z takimi niepełnosprawnościami”, oraz wskazywały na „brak przystosowania architektonicznego do potrzeb dziecka”.

Zbadano również stosunek rodziców dzieci z orzeczeniami do idei uzyskania na sprawdzianach na koniec szkoły podstawowej wyników porównywalnych z dziećmi pełnosprawnymi dzięki dostosowaniu warunków i form sprawdzianów. Jak należało oczekiwać, opinie wyraźnie zależą od własnych doświadczeń oraz niepełnosprawności (rysunek 21).

Rysunek 21. Ocena idei dostosowania sprawdzianu na koniec szkoły podstawowej do potrzeb uczniów niepełnosprawnych w zależności od rodzaju szkoły



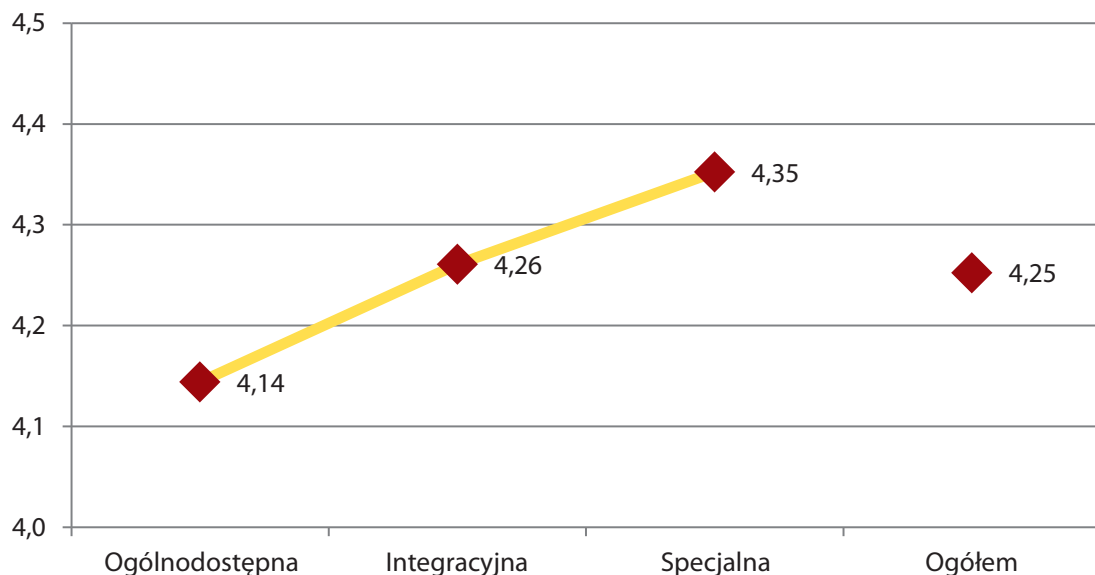
Podpróba uczniów szkół podstawowych, $N = 1714$; $\chi^2 = 108,7$; $p < 0,001$

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Wśród rodziców z trzech rodzajów szkół zaobserwowano bardzo stabilny odsetek osób bez opinii. Generalnie przeważa niewiara w możliwości uzyskania porównywalnych wyników, choć efekt silnie zależy od rodzaju szkoły. W ogólnodostępnych zachodzi praktycznie równowaga poglądów, w integracyjnych wątpliwości lekko przeważają, w szkołach specjalnych – dominują. Najprawdopodobniej rodzice formułują swoje sądy na podstawie własnych obserwacji, dotyczących dziecka i jego kolegów szkolnych. Jeśli zawierzyć ich ocenom, to **w obu włączających rodzajach szkół można brać pod uwagę dostosowanie warunków i form sprawdzianów na koniec szkoły podstawowej, w szkołach specjalnych – zdaniem rodziców – raczej mija się to z celem, co może być związane z brakiem oczekiwań co do porównywalności sprawdzianów z uczniami bez niepełnosprawności.**

Zgoda na to, że treść pytań także powinna być dostosowana, jest powszechna (patrz: rysunek 22 – odpowiedź 4 to „raczej tak”, a maksymalna 5 to „zdecydowanie tak”).

Rysunek 22. Średnie opinie, czy zmiany form sprawdzianów powinny objąć zmianę treści pytań (skala Likerta, 1..5 – „zdecydowanie tak”), w zależności od rodzaju szkoły



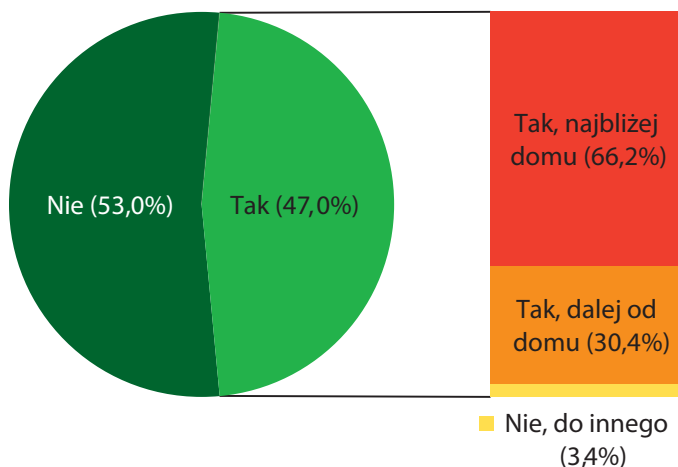
Subpróba uczniów szkół podstawowych, N = 1609 (pominięto odmowy odpowiedzi); F = 5,8; p < 0,01

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Niemniej jednak im mniej włączająca szkoła, tym większa akceptacja dla zmieniania treści pytań (zróżnicowanie istotne statystycznie).

W kolejnym poruszonym w badaniu zagadnieniu, a mianowicie wyborze odpowiedniego gimnazjum, rozkłady odpowiedzi wskazują, że **w prawie wszystkich wypadkach dzieci przyjmowano do wybranego gimnazjum, jednak problem polega na istnieniu realnego wyboru. Ma go mniej niż połowa rodziców. Jednocześnie istotnym czynnikiem wpływającym na wybór jest bliskość danego gimnazjum od miejsca zamieszkania.**

Rysunek 23. Przyjęcie dziecka do wybranego gimnazjum w sytuacji, gdy istniał wybór

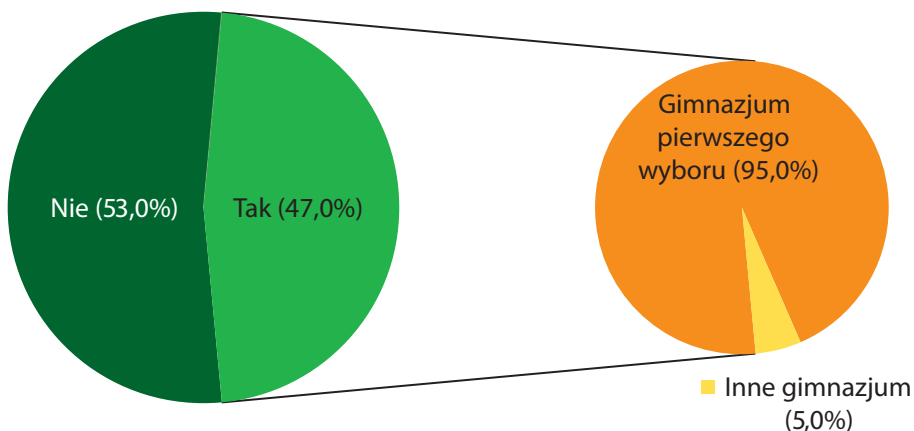


Podpróba uczniów szkół podstawowych, uczniowie przyjęci do gimnazjum, N = 1452

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Jednocześnie, o czym już wspomniano, w sytuacji istnienia realnego wyboru w 95% przypadków dziecko zostało przyjęte do gimnazjum wybranego jako pierwsze (rysunek 24).

Rysunek 24. Przyjęcie dziecka do gimnazjum pierwszego wyboru w sytuacji, gdy istniał wybór



Podpróba uczniów szkół podstawowych, uczniowie przyjęci do gimnazjum, N = 1452

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Wśród mających wybór 5% uczniów, którzy nie dostali się do gimnazjum pierwszego wyboru, ponad dwie trzecie rodziców zapisało dziecko do gimnazjum tego samego rodzaju. Nie zanotowano przypadku,

żeby w sytuacji, gdy pierwszym wyborem było gimnazjum specjalne, wyborem ostatecznym była szkoła innego rodzaju.

Przyczyny nieprzyjęcia wymieniono w tabeli 18. Główna przyczyna to niedostosowanie – w opinii rozmówców – do potrzeb dziecka. Możliwe, że to wynik pogłębionej obserwacji rodzica, ale może też to być opinia dyrekcji wybranej szkoły.

Tabela 18.

Przyczyny nieprzyjęcia dziecka do gimnazjum pierwszego wyboru w sytuacji, gdy istniał wybór (%)

Szkoła była za bardzo oddalona od miejsca zamieszkania	7,1
Szkoła nie była dopasowana do potrzeb dziecka	34,5
Dziecko nie zostało przyjęte z powodu braku miejsc	14,1
Dziecko nie zostało przyjęte ze względu na swoją niepełnosprawność	2,4
Dziecko nie zostało przyjęte ze względu na słaby wynik rekrutacji	11,8
Inne	30,2

Uczniowie szkół podstawowych, których nie przyjęto do gimnazjum pierwszego wyboru, N = 34

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Rodzic jedynego dziecka nieprzyjętego z powodu niepełnosprawności spotkał się z wyartykułowanym wprost stwierdzeniem: „nie przyjmujemy dzieci z niepełnosprawnością”. W tabeli 19 przedstawiono motywy decyzji dotyczącej wyboru gimnazjum rodziców, którzy mieli realny wybór.

Tabela 19.

Przyczyny wyboru gimnazjum w sytuacji, gdy istniał wybór

	Ogólnodostępne (%)	Integracyjne (%)	Specjalne (%)	Ogółem (%)	N
<i>(dla ogólnodostępnej i integracyjnej)</i> Żeby dziecko rozwijało się wśród pełnosprawnych rówieśników	92,6	87,5	89,5	90,1	508
Szkoła jest najlepiej dopasowana do potrzeb dziecka	83,8	82,3	90,9	84,8	683
Po tej szkole dziecko ma lepsze szanse na kontynuację nauki	83,5	77,1	77,6	79,8	683
<i>(dla specjalnej i integracyjnej)</i> Żeby dziecko uczyło się wśród innych dzieci z niepełnosprawnością*	89,0	72,9	81,7	78,7	379
Wybór oczywisty, bez zastanowienia nad szkołą ogólnodostępną/integracyjną/ specjalną	71,5	72,6	77,8	73,3	683
Ta szkoła była blisko miejsca zamieszkania**	75,3	63,0	55,1	66,3	683
Zainteresowania dziecka**	74,5	62,8	51,1	65,0	683
Po tej szkole dziecko ma lepsze szanse na zdobycie pracy*	70,3	62,5	58,1	64,7	683
Do tej szkoły poszli znajomi lub rodzeństwo***	68,0	53,8	56,2	60,1	683
W pobliżu nie było odpowiedniej szkoły wymaganego rodzaju***	45,9	33,5	33,2	38,5	683
<i>(dla ogólnodostępnej i integracyjnej)</i> W momencie wyboru nie było orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego*	27,2	18,4	14,6	22,6	508

Uczniowie szkół podstawowych, których przyjęto do gimnazjum w warunkach posiadania realnego wyboru

* $p < 0,05$

** $p < 0,001$

*** $p < 0,01$

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Należy zwrócić uwagę na powszechność (> 90%) docenienia walorów włączania w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych. Niewiele rzadziej mówiono o potrzebie dostosowania szkoły do potrzeb dziecka, a także o szansach na kontynuowanie nauki. Znamienne, że poza dwoma „technicznymi”

powodami (brak szkoły wymaganego rodzaju, brak orzeczenia) pozostałe wskazywało ponad 50% rodziców. Świadczy to o głębokim zaangażowaniu i przygotowaniu przed wyborem gimnazjum.

Zróznicowania powodów w zależności od rodzaju szkoły są albo bardzo słabe, albo banalne (np. jest oczywiste, że blisko domu łatwiej znaleźć szkołę ogólnodostępną niż specjalną). Jednak jest jeden ciekawy wynik. **Kierowanie się zainteresowaniami dziecka prowadzi głównie do wyboru szkoły ogólnodostępnej, specjalnej zaś – na końcu.**

Gdy wziąć pod uwagę subiektywną ważność kryteriów deklarowaną przez tych, którzy te kryteria wybrali, obraz jest analogiczny (tabela 20). Zaskakująco wysoko wypada jedynie kryterium „Wybór oczywisty”, natomiast niespodziewanie słabo chęć, by dziecko uczyło się z innymi UZN.

Tabela 20.

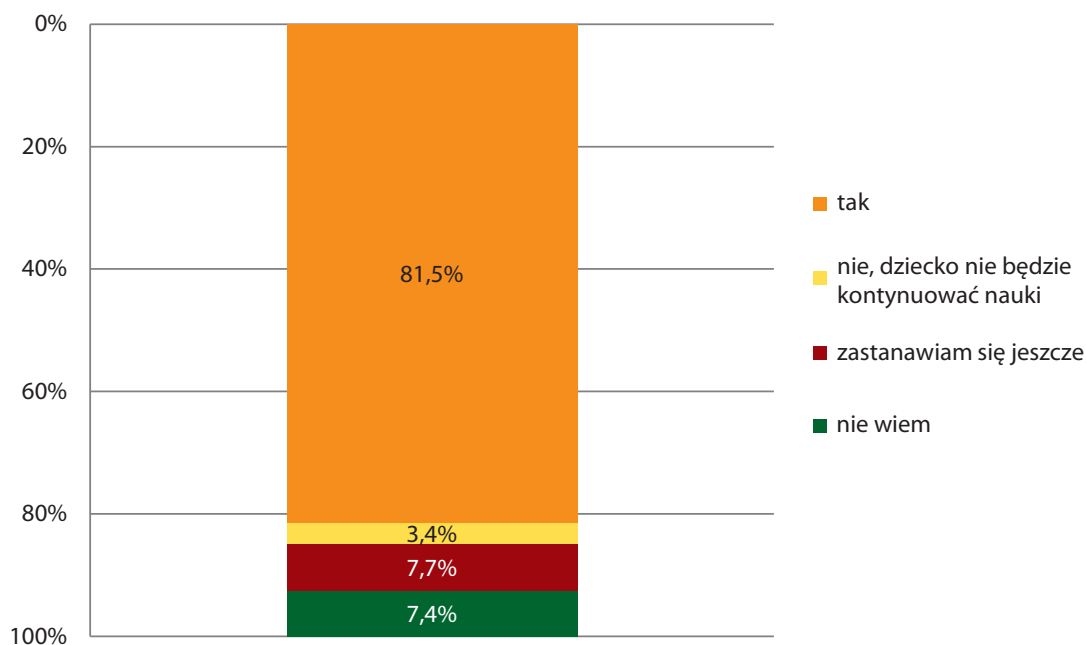
Ważność wymienionych przyczyn wyboru gimnazjum w sytuacji, gdy istniał wybór. Średnie na skali Likerta 1..5 – „zdecydowanie ważne”

	Średnia ważność	Wymienione przyczyny (%)	N
<i>(dla ogólnodostępnej i integracyjnej)</i> Żeby dziecko rozwijało się wśród pełnosprawnych rówieśników	4,56	90,1	458
Szkoła jest najlepiej dopasowana do potrzeb dziecka	4,54	84,8	578
Po tej szkole dziecko ma lepsze szanse na kontynuację nauki	4,43	79,8	545
<i>(dla specjalnej i integracyjnej)</i> Żeby dziecko uczyło się wśród innych dzieci z niepełnosprawnością	4,30	78,7	298
Wybór oczywisty, bez zastanowienia nad szkołą ogólnodostępną/integracyjną/specjalną	4,52	73,3	500
Ta szkoła była blisko miejsca zamieszkania	4,43	66,3	452
Zainteresowania dziecka	4,38	65,0	444
Po tej szkole dziecko ma lepsze szanse na zdobycie pracy	4,35	64,7	442
Do tej szkoły poszli znajomi lub rodzeństwo	4,20	60,1	410
W pobliżu nie było odpowiedniej szkoły wymaganego rodzaju	3,94	38,5	263
<i>(dla ogólnodostępnej i integracyjnej)</i> W momencie wyboru nie było orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego	3,41	22,6	115

Dane w tabeli obejmują uczniów szkół podstawowych, których przyjęto do gimnazjum w warunkach posiadania realnego wyboru.

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Zdecydowana większość rodziców początkujących gimnazjalistów myśli o kontynuowaniu nauki na kolejnych etapach edukacji (rysunek 25), kolejne 15% w momencie przeprowadzania badania jeszcze się nie zdecydowało lub nie wie.

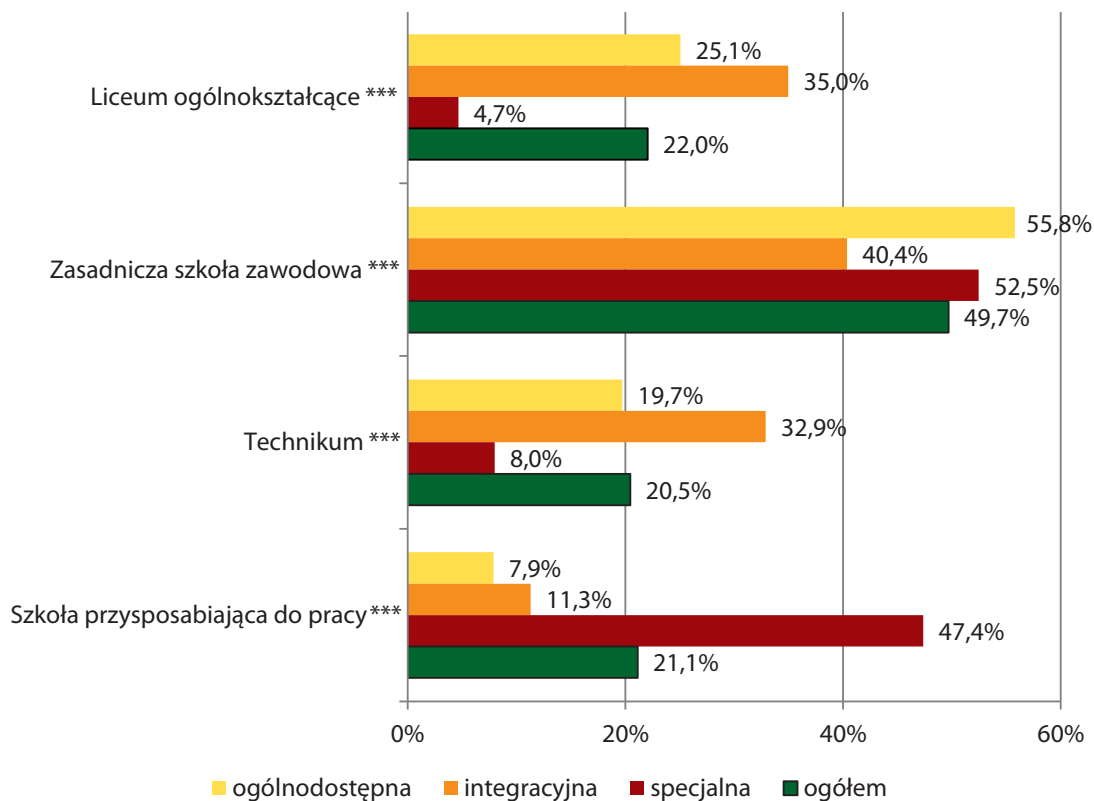
Rysunek 25. Kontynuacja nauki w szkole ponadgimnazjalnej

Podpróba uczniów szkół podstawowych przyjętych do gimnazjum, $N = 1452$

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Ci, którzy już są zdecydowani, myślą przede wszystkim o zasadniczych szkołach zawodowych (rysunek 26). Stwierdzono jednak bardzo silne zróżnicowanie kierunku planowanej przyszłej edukacji w zależności od rodzaju obecnego gimnazjum, niektóre zależności są dość zaskakujące.

Rysunek 26. Szkoły ponadgimnazjalne brane pod uwagę przez uczniów przyjętych do gimnazjum



Podpróba uczniów szkół podstawowych przyjętych do gimnazjum, zamierzających kontynuować naukę N = 1184

*** $p < 0,001$

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Uczący się w gimnazjach specjalnych myślą praktycznie wyłącznie o szkołach zawodowych (bez technikum). Z kolei gimnazjaliści z pozostałych szkół rzadko wybierają szkoły przysposabiające do pracy, co wynika z tego, że szkoły te są przeznaczone tylko dla osób z określonym rodzajem niepełnosprawności. Zaskoczeniem jest, że wyborów najbardziej ambitnych, czyli uczęszczanie do techników i liceów, dokonują bynajmniej nie osoby uczące się w szkołach ogólnodostępnych. Mniej więcej jedna trzecia gimnazjalistów ze szkół integracyjnych deklaruje chęć dalszego uczenia się w technikach, frakcja preferujących licea jest jeszcze odrobinę większa.

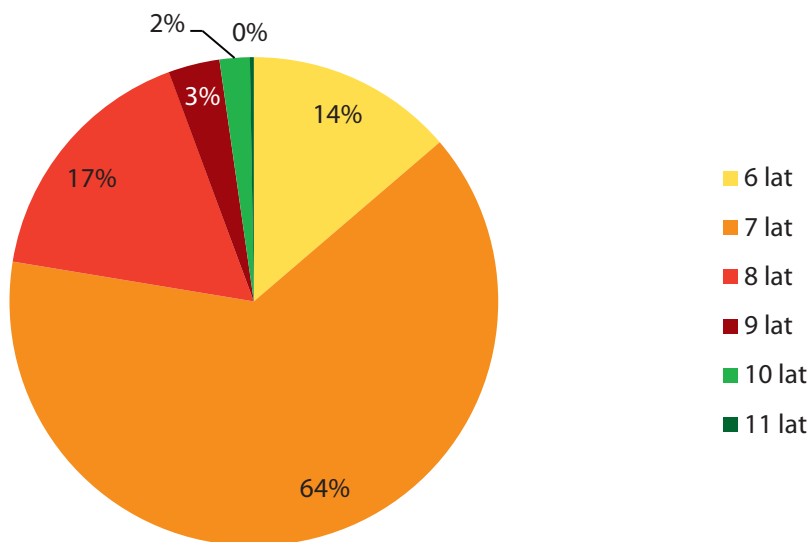
4.3.3. Gimnazjum¹⁶

Porównując grupę uczniów starszych, to znaczy uczęszczających w momencie realizacji pierwszej rundy badania do trzeciej klasy gimnazjum, z grupą młodszą – uczniów z szóstej klasy szkół podstawowych,

¹⁶ Analizy tego podrozdziału dotyczą subpopulacji uczniów kończących gimnazjum.

można zauważyć, że rozkład wieku rozpoczynania edukacji w szkole podstawowej w obu badanych grupach był zbliżony, z nieznacznie większym odsetkiem siedmiolatków (rysunek 27).

Rysunek 27. Wiek pójścia do szkoły podstawowej



Podpróba uczniów gimnazjów, $N = 1488$

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Uczniowie generalnie nie mieli problemu z przyjęciem do gimnazjum, do którego chcieli uczęszczać (tabela 21). Jednak problem ten, mimo że nie istniał dla absolwentów szkół podstawowych ogólnodostępnych, pojawiał się, choć rzadko, w wypadku uczniów szkół podstawowych specjalnych. Podstawowa specyfika wyboru po szkole podstawowej ogólnodostępnej polegała na tym, że gimnazjum, które wybierali, było zlokalizowane najwygodniej – najbliżej miejsca zamieszkania.

Tabela 21.
Przyczyny nieprzyjęcia dziecka do gimnazjum pierwszego wyboru w sytuacji, gdy istniał wybór

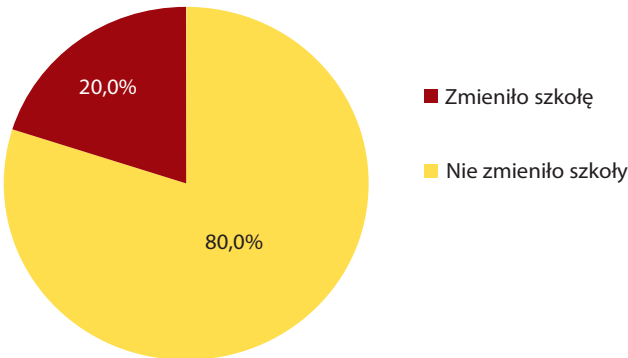
		Czy dziecko zostało przyjęte do szkoły, do której Państwo chcieliście? (%)			Ogółem
		Tak i była to szkoła znajdująca się najbliżej miejsca zamieszkania	Tak, ale była to szkoła znajdująca się w dalszej odległości od miejsca zamieszkania	Nie, do innej	
Do jakiej szkoły podstawowej uczęszczało dziecko?	Ogólnodostępna	94,4	5,3	0,3	1009
	Integracyjna	67,2	31,5	1,2	241
	Specjalna	61,0	34,7	4,2	236
	Ogółem	84,7	14,2	1,1	1486

Podpróba uczniów gimnazjów, $\chi^2 = 220,2; p < 0,001$

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Spośród kilkanaścioro uczniów, którzy nie dostali się do szkoły pierwszego wyboru, połowa nie została przyjęta ze względu na niepełnosprawność, reszta – z powodu niedopasowania szkoły do potrzeb UzN lub braku miejsc (dotyczyło to wszystkich 3 rodzajów szkół, rozkład był zaskakująco równomierny, jednak mała liczebność tej grupy nie pozwalała na precyzyjniejsze wnioskowanie). Należy jedynie zaznaczyć, że najczęstszą przyczyną nieprzyjęcia ze względu na niepełnosprawność było „nieprzyjmowanie dzieci z takim rodzajem niepełnosprawności”, na drugim zaś miejscu powoływano się na brak specjalistów.

Rysunek 28. Zmiana szkoły podstawowej



Podpróba uczniów gimnazjów, $N = 1488$

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Szkołę podstawową zmieniło około 20% gimnazjalistów (tabela 22). Najczęściej z powodu nieradzenia sobie ze względu na niepełnosprawność, także w szkołach specjalnych. Kolejną licznie występującą przyczyną była zmiana miejsca zamieszkania. Inne częściej wymieniane powody zmiany to wyniki w nauce oraz zmiana orzeczenia.

Tabela 22.
Przyczyny zmieniania szkoły podstawowej w zależności od jej rodzaju (główna wymieniona przyczyna)

	Do jakiego rodzaju szkoły chodziło dziecko przed ostatnią zmianą? (%)			Ogółem
	Ogólnodostępna	Integracyjna	Specjalna	
Zmiana miejsca zamieszkania	17,5	7,5	6,5	14,8
W szkole, do której przenieśliśmy dziecko, byli jego znajomi i przyjaciele	1,5	2,5		1,4
Dziecko nie radziło sobie w tej szkole ze względu na swoją niepełnosprawność	36,4	37,5	25,8	35,4
Dyrektor/nauczyciele szkolni namawiali do zmiany szkoły	3,9			2,9
Dziecko źle się czuło z rówieśnikami w tej szkole	3,9	7,5	6,5	4,7
Dziecko otrzymało nowe orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, które zalecało naukę w tego rodzaju szkole	8,7	12,5	6,5	9,0
Dziecko zostało przeniesione z powodu wyników w nauce	10,2	7,5	6,5	9,4
Dziecko zostało przeniesione z powodu zachowania	0,5			0,4
Dziecko nie otrzymywało potrzebnego wsparcia	10,2	10,0	12,9	10,5
Inny powód	7,3	15,0	35,5	11,6

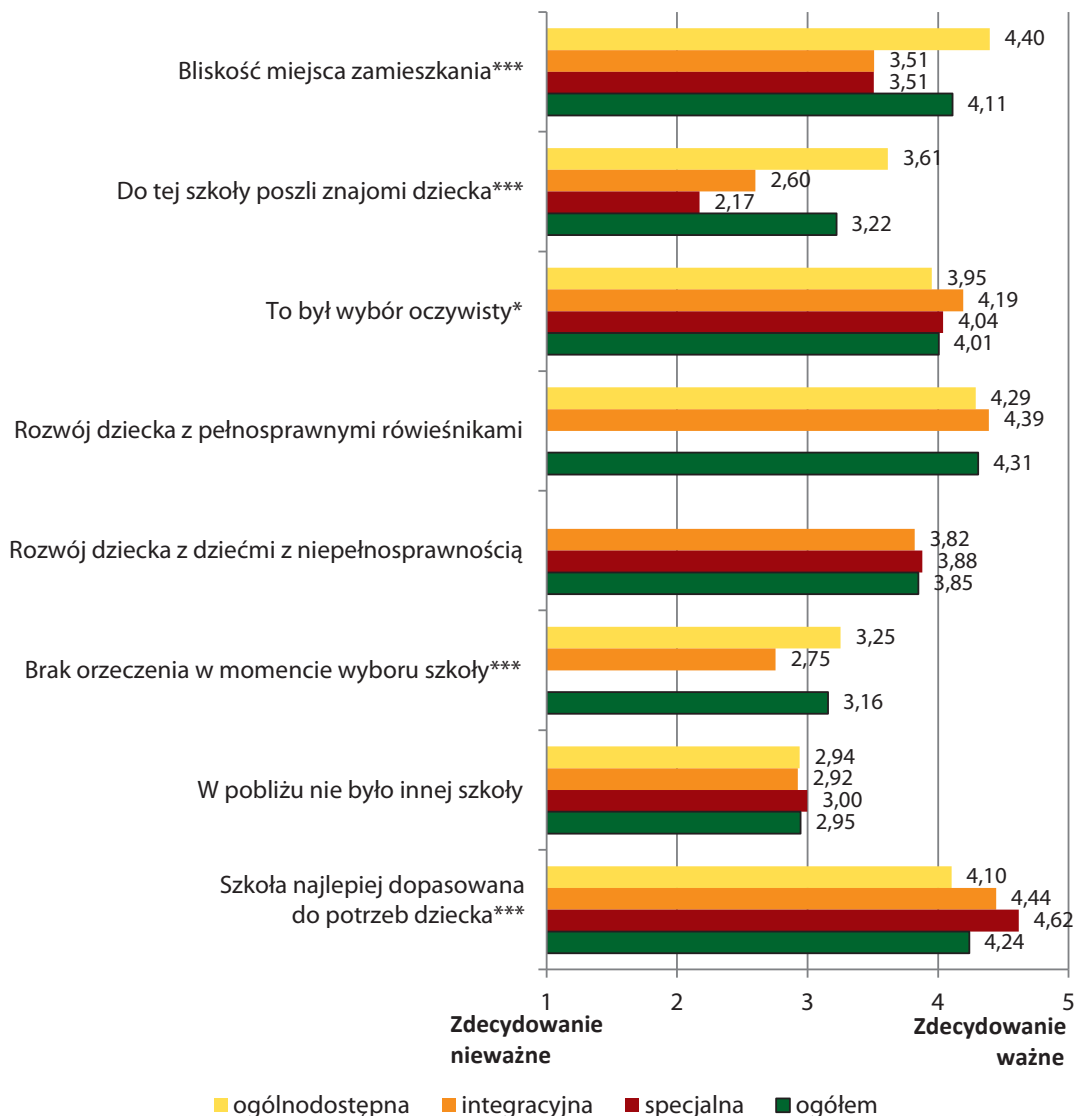
Podpróba uczniów gimnazjów, którzy zmienili szkołę podstawową, procentowanie w pionie, N = 298; $\chi^2 = 28,6$; $p < 0,1$

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Część przyczyn, dla których obecni gimnazjaliści wybierali swoje szkoły podstawowe, bardzo mocno wiąże się z ich rodzajem (rysunek 29). Jak w wypadku podpróby uczniów kończących szkoły podstawowe, bliskość miejsca zamieszkania i relacje ze znajomymi są kryteriami uczniów szkół ogólnodostępnych. Najbardziej liczy się rozwój dziecka z pełnosprawnymi rówieśnikami, ale nie dotyczy to szkół specjalnych. Dla nich najważniejszym powodem wyboru jest dopasowanie do potrzeb (mniej

ważne w innych rodzajach szkół podstawowych). Rozwój z innymi dziećmi z niepełnosprawnościami nie jest najważniejszy, ale jednak jego zadeklarowana ważność jest znacząca (średnio w populacji 3,88 na skali 1..5, co ciekawe – bez różnicowania między rodzajami szkół).

Rysunek 29. Deklarowana przez rodziców ważność wyboru szkoły podstawowej w zależności od rodzaju wybranej szkoły. Średnie na skali Likerta 1..5



Podpróba uczniów gimnazjów, N = 1488

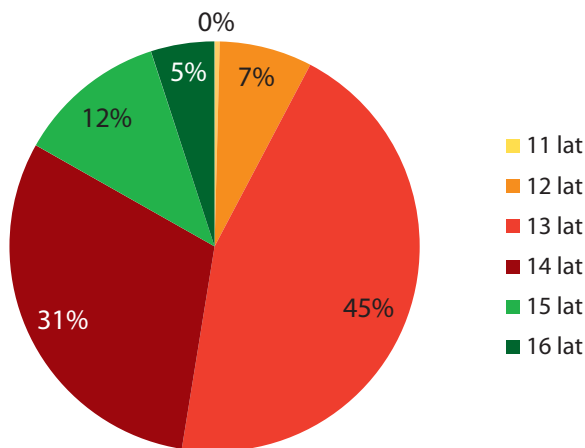
* $p < 0,05$

*** $p < 0,001$

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Wiek, w jakim uczniowie z podpróby dzieci kończących gimnazjum poszli do tej szkoły, jest silniej zróżnicowany niż w wypadku szkoły podstawowej. Dominanta (13 lat) to zaledwie 43% (rysunek 30).

Rysunek 30. Wiek pójścia do gimnazjum

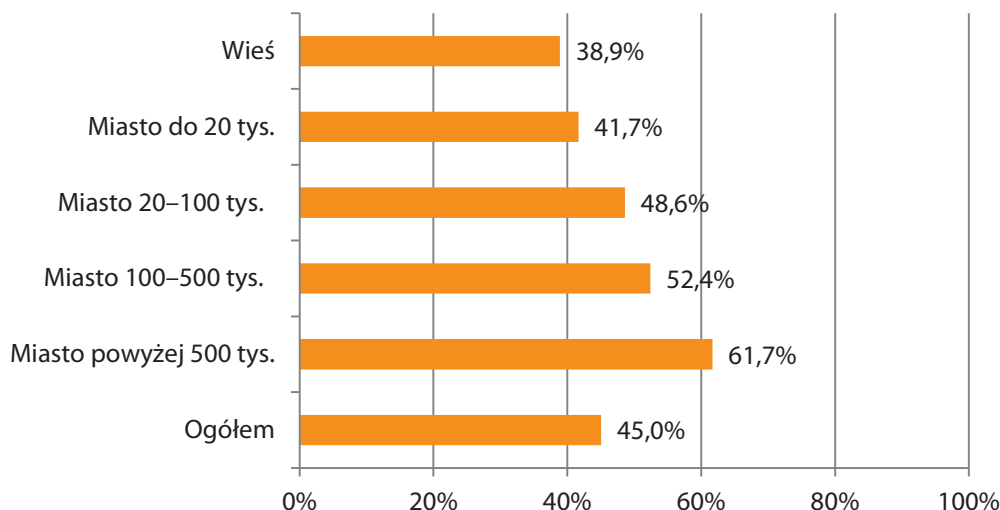


Podpróba uczniów gimnazjów, $N = 1488$

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Prawdopodobną przyczyną jest opóźnienie edukacji w szkole podstawowej, na przykład przedłużenie etapu edukacyjnego.

Rysunek 31. Możliwość wyboru gimnazjum w zależności od wielkości miejscowości

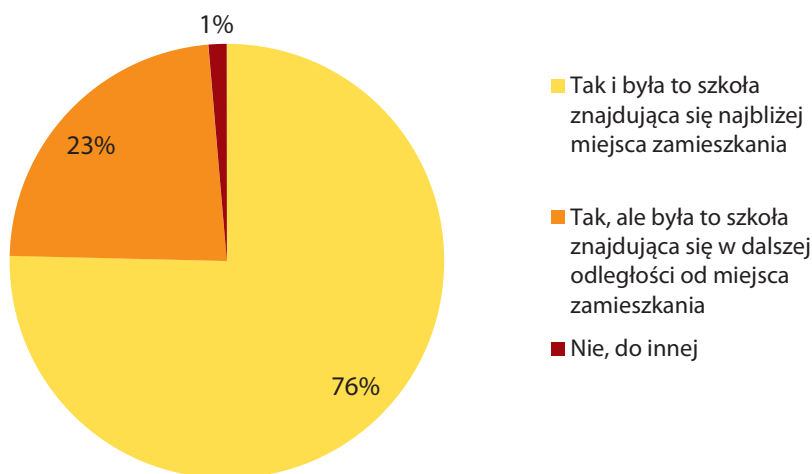


Podpróba uczniów gimnazjów, $N = 1488$; $\chi^2 = 31,0$; $p < 0,001$

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Tak jak w wypadku szkoły podstawowej, możliwość wyboru gimnazjum istotnie zależy od wielkości miejscowości (rysunek 31). Zastanawiające jest, że odsetek UzN mających problemy z przyjęciem do wybranej szkoły jest trochę niższy niż dla szkół podstawowych. Być może wcześniejszy problem ze szkołami podstawowymi zredukował nieco ich oczekiwania. Generalnie dzieci trafiały do tych szkół, do których chcieli posłać je rodzice (rysunek 32).

Rysunek 32. Przyjęcie dziecka do wybranego gimnazjum

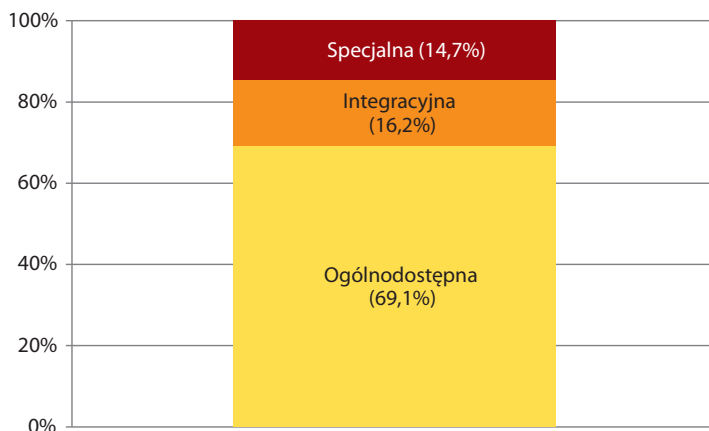


Podpróba uczniów gimnazjów, $N = 1488$

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Zaledwie 5,4% uczniów gimnazjum zmieniał szkołę – głównie zmiany obejmowały gimnazjum ogólnodostępne (rysunek 33).

Rysunek 33. Rodzaj zmienianego gimnazjum



Podpróba uczniów gimnazjów, którzy zmieniali szkołę, $N = 81$

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Zależność powodu zmiany gimnazjum od rodzaju zmienianej szkoły nie jest tak wyrazista jak dla szkoły podstawowej (tabela 23). Statystycznie częściej opuszczano szkołę integracyjną, by dziecko (zapewne) wróciło do znajomych, kolegów, innym powodem było otrzymanie nowego orzeczenia. Problemem w gimnazjach ogólnodostępnych były wyniki w nauce, a w specjalnych zaś problemy były specjalne, niemieszczące się wśród zaproponowanych kategorii, zapewne związane z charakterem niepełnosprawności. Najczęściej wymienianym powodem, bez istotnego zróżnicowania statystycznego, lecz z przewagą szkół ogólnodostępnych, było nieradzenie sobie w szkole ze względu na niepełnosprawność.

Tabela 23.

Główny powód ostatniej zmiany gimnazjum w zależności od rodzaju szkoły (%)

	Ogólnodostępna	Integracyjna	Specjalna	Ogółem
Zmiana miejsca zamieszkania	9,1	6,7	7,7	8,4
W docelowej szkole byli znajomi i przyjaciele dziecka		6,7		1,2
Dziecko nie radziło sobie w szkole ze względu na swoją niepełnosprawność	40,0	26,7	23,1	34,9
Dyrektor/nauczyciele szkolni namawiali do zmiany szkoły	1,8			1,2
Dziecko źle się czuło z rówieśnikami w tej szkole	7,3	20,0	15,4	10,8
Dziecko otrzymało nowe orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, które zalecało naukę w tego rodzaju szkole	5,5	20,0		7,2
Dziecko zostało przeniesione z powodu wyników w nauce	20,0			13,3
Dziecko zostało przeniesione z powodu zachowania	5,5		7,7	4,8
Dziecko nie otrzymywało potrzebnego wsparcia	7,3	13,3	15,4	9,6
Inny powód	3,6	6,7	30,8	8,4

Podpróba uczniów gimnazjów, $N = 81$; $\chi^2 = 30,1$; $p < 0,05$

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Jedynie dla 3% rodziców obecne gimnazjum nie było pierwszym wyborem miejsca nauki dziecka. Pierwszym wyborem w takich przypadkach była zazwyczaj szkoła ogólnodostępna (63%), potem integracyjna (23%), najrzadziej specjalna (13%). Powody takiego stanu rzeczy były zróżnicowane, bez dominującej przyczyny (tabela 24), choć najliczniej przywoływane było niedopasowanie do potrzeb.

Tabela 24.

Przyczyny nieprzyjęcia dziecka do gimnazjum pierwszego wyboru

	N
Szkoła była za bardzo oddalona od miejsca zamieszkania	5
Szkoła nie była dopasowana do potrzeb dziecka	9
Dziecko nie zostało przyjęte z powodu braku miejsc	5
Dziecko nie zostało przyjęte ze względu na swoją niepełnosprawność	4
Brak orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego	6

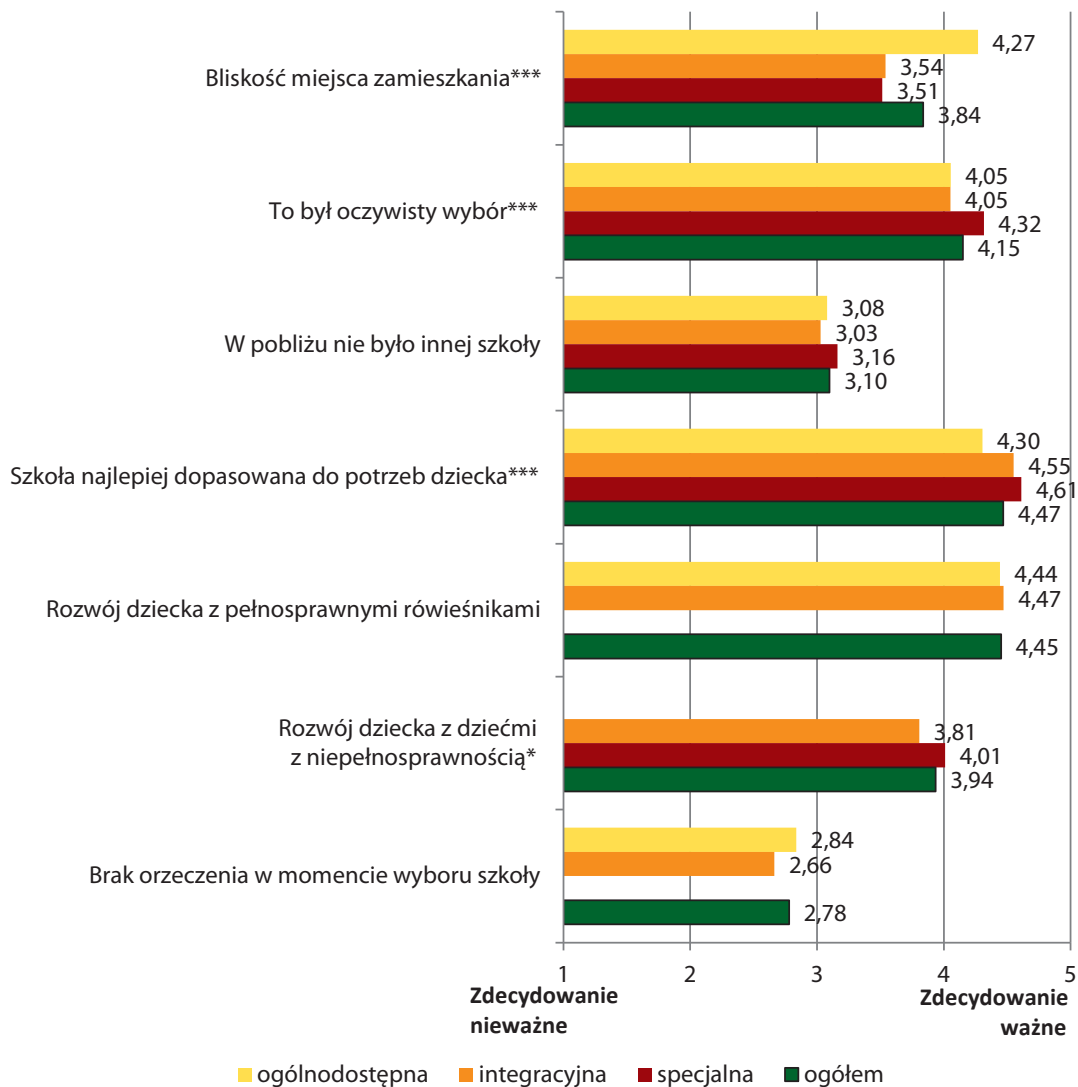
Podpróba uczniów gimnazjów, którzy nie zrealizowali pierwszego wyboru szkoły, N = 30

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Spośród czterech przypadków odmowy ze względu na niepełnosprawność w dwóch dyrekcja stwierdziła, że nie przyjmują dzieci z tego rodzaju niepełnosprawnościami, a po jednej wymieniono brak przystosowania architektonicznego oraz brak zatrudnionych specjalistów.

Na rysunku 34 przedstawiono znaczenie poszczególnych motywów wyboru gimnazjów w rozbiciu na ich rodzaje. Generalnie obraz jest zbliżony do uzyskiwanego w innych sytuacjach wyboru szkoły, pewną specyfiką wydaje się stosunkowo słabsze zróżnicowanie między rodzajami szkół. Klasycznie już najważniejsze jest dopasowanie do potrzeb dziecka.

Rysunek 34. Ważność powodów wyboru gimnazjum, skala Likerta 1..5 – „zdecydowanie ważne”. Zróżnicowanie w zależności od rodzaju



Subpróba uczniów gimnazjów, N = 1488

* $p < 0,05$

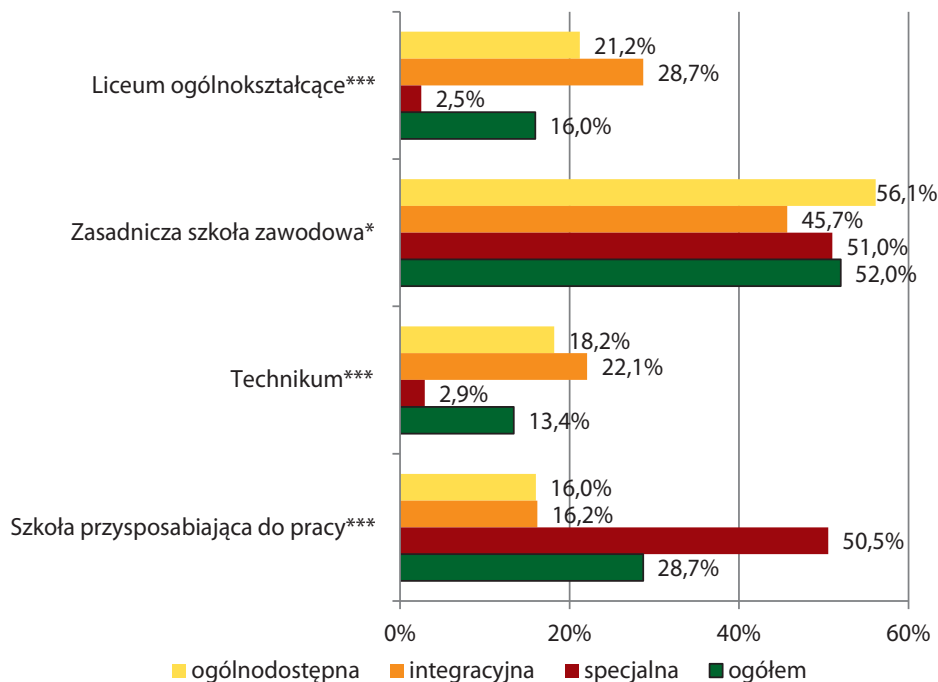
*** $p < 0,001$

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Wśród rodziców gimnazjalistów 88,7% już podjęło decyzję o składaniu dokumentów do szkoły ponadgimnazjalnej, dalsze 5,7% się nad tym jeszcze zastanawia. Tak jak w wypadku planów uczniów szkoły podstawowej, najbardziej chętni do uczenia się w liceach i technikach są gimnazjaliści ze szkół integracyjnych (rysunek 35), uczniowie szkół specjalnych praktycznie

w ogóle tych szkół nie wybierają. Domeną szkół ogólnodostępnych jest zasadnicza szkoła zawodowa. W odróżnieniu od uczniów szkół podstawowych zróżnicowania te są mniej wyraziste.

Rysunek 35. Brany pod uwagę typ szkoły ponadgimnazjalnej



Podpróba uczniów gimnazjów, których rodzice nie wykluczają złożenia dokumentów do szkoły ponadgimnazjalnej, N = 1404.

* $p < 0,05$

*** $p < 0,001$

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Spośród rodziców gimnazjalistów, którzy kontynuują naukę na kolejnym szczeblu edukacji, 54% stwierdziło, że mieli realną możliwość wyboru szkoły po gimnazjum. Spośród tej grupy dla 60,1% była to szkoła najbliższa miejsca zamieszkania, dla 34,8% – znajdująca się w dalszej odległości (nie szkoła rejonowa), tylko 5,1% musiało wybrać inną. Dla 90% wybrana szkoła była pierwszym wyborem (to nieco mniejszy odsetek niż na wcześniejszych szczeblach edukacji).

Pierwszym wyborem dla pozostałych 10% była najczęściej ogólnodostępna zasadnicza szkoła zawodowa (45,6%), na drugim miejscu znajdowało się ogólnodostępne liceum (17,9%), a następnie – technikum ogólnodostępne (11,4%). Czyli w trzech czwartych przypadków niepowodzenia dotyczyły prób kształcenia w szkołach ogólnodostępnych, i to zapewniających średnie wykształcenie. Liceum integracyjne oraz technikum specjalne to kolejne 4% oraz 2,5%. Wśród kolejnych niepowodzeń 7,1% oraz 5,2% wiązało się z odpowiednio: specjalną oraz integracyjną zasadniczą szkołą zawodową. Ostatnie 6,4% przypada na specjalne szkoły przysposabiające do pracy.

Głównym powodem niepowodzenia okazał się, tak jak w innych omawianych przypadkach, brak dostosowania szkoły do potrzeb dziecka (27,7%), tuż za nim (24,7%) natomiast było zbyt duże oddalenie od miejsca zamieszkania. Kolejne 12,4% odmów motywowano niepełnosprawnością ucznia, a dokładnie następującymi zastrzeżeniami dyrekcji:

- nie przyjmują dzieci z takimi rodzajami niepełnosprawności (5 przypadków na 8);
- nie przyjmują dzieci z niepełnosprawnością (1);
- nieprzystosowanie architektoniczne (1);
- brak specjalistów (1);
- dziecko sobie nie poradzi (1).

W tabeli 25 pokazano motywy, którymi kierowali się rodzice, wybierając szkołę po gimnazjum. Dominują dwa aspekty związane z przygotowaniem do przyszłego życia: zawodowego i społecznego. Na kolejnych miejscach są kwestie związane z obecną sytuacją, dostosowanie do potrzeb dziecka oraz zainteresowania dziecka. Ważna jest też – występująca w wielu przypadkach jednocześnie – ocena szans na zdobycie pracy i kontynuację nauki.

Tabela 25.

Deklarowane powody wyboru szkoły po gimnazjum

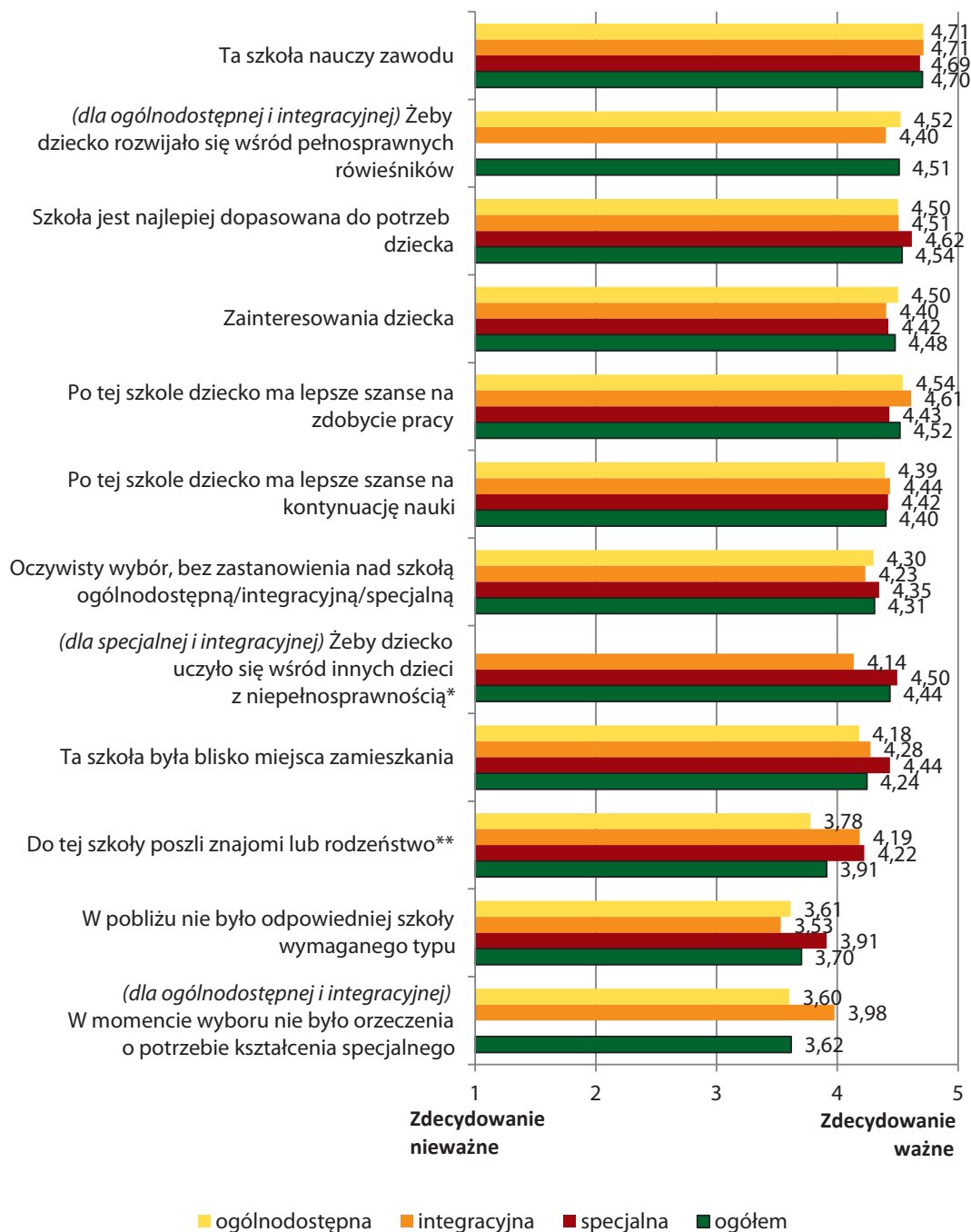
	(%)	N
Ta szkoła nauczy zawodu	89,5	523
<i>(dla ogólnodostępnej i integracyjnej)</i> Żeby dziecko rozwijało się wśród pełnosprawnych rówieśników	88,8	468
Szkoła jest najlepiej dopasowana do potrzeb dziecka	86,4	642
Zainteresowania dziecka	81,4	642
Po tej szkole dziecko ma lepsze szanse na zdobycie pracy	80,7	642
Po tej szkole dziecko ma lepsze szanse na kontynuację nauki	75,8	642
Oczywisty wybór, bez zastanowienia nad szkołą ogólnodostępną/integracyjną/specjalną	69,5	642
<i>(dla specjalnej i integracyjnej)</i> Żeby dziecko uczyło się wśród innych dzieci z niepełnosprawnością	65,9	221
Ta szkoła była blisko miejsca zamieszkania	59,1	642
Do tej szkoły poszli znajomi lub rodzeństwo	46,4	642
W pobliżu nie było odpowiedniej szkoły wymaganego typu i rodzaju	32,7	642
<i>(dla ogólnodostępnej i integracyjnej)</i> W momencie wyboru nie było orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego	31,3	468

Podpróba tych uczniów gimnazjów, których rodzice mieli realny wybór, N = 642

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Przeanalizowano ważność poszczególnych przyczyn w rozbiciu na rodzaj ukończonego gimnazjum. Deklarowana ważność niemal idealnie pokrywa się z wymienianiem jako motywów decyzji, co daje spójny obraz. Świadczy to też o tym, że rodzice wyrobili sobie spójne poglądy, wypracowując decyzję. Obraz jest tym bardziej spójny, że prawie nie ma zróżnicowania ze względu na rodzaj szkoły, do której poszło dziecko. A jeśli jest, to robi wrażenie przypadkowego – na przykład dla szkoły ogólnodostępnej szczególnie mało ważne (relatywnie) jest to, że do tej szkoły poszli znajomi.

Rysunek 36. Ważność poszczególnych motywów wyboru szkoły po gimnazjum.
Skala Likerta, 1..5 – „zdecydowanie ważne”



Podpróba tych uczniów gimnazjów, których rodzice mieli realny wybór.

* $p > 0,05$

** $p > 0,01$

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Być może po gimnazjum kwestia typu i rodzaju szkoły traci na znaczeniu, bardziej liczy się kierunek wykształcenia, na przykład czy jest ukierunkowane na dalszy rozwój przez edukację, czy najszybsze znalezienie pracy. Po wyjściu z obowiązku edukacyjnego wcześniejsze schematy tracą na znaczeniu.

Spośród uczniów kończących gimnazjum 76,6% UzN przystąpiło do egzaminu gimnazjalnego. Spośród nich zdecydowana większość – 74,3% – skorzystała z możliwości i zdawała z dostosowanym arkuszem. Kolejne 71% miało przedłużony czas przewidziany na przeprowadzenie egzaminu, 6% – sprzęt specjalistyczny, a 4,7% korzystało z pomocy asystenta specjalisty. Jest kwestią otwartą, czy przewidziane prawem środki są optymalnie wykorzystywane, wymaga to dalszych badań. Jednak bez wątpienia świadomość istnienia dodatkowych możliwości jest już powszechna.

4.3.4. Ścieżki edukacyjne – struktura

Badania obejmują najbardziej ustabilizowany okres we współczesnym systemie edukacyjnym, czyli lata obowiązkowego szkolnego do ukończenia gimnazjum. Ponadto badacze dysponują wiedzą o tym, co działo się wcześniej, na etapie przedszkolnym, oraz – w wypadku próby gimnazjalistów – o szczeblu edukacji wybranym zaraz po ukończeniu gimnazjum.

Ścieżka indywidualna

Tym, co istotnie różnicuje szkoły z punktu widzenia ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, jest jej rodzaj: w zależności stopnia włączenia-izolacji – szkoła ogólnodostępna, integracyjna bądź specjalna. Na tym rozróżnieniu opiera się sens zaproponowanego przez autorów badania rozumienia ścieżki edukacyjnej uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. Została ona zdefiniowana jako ciąg wyborów szkół dokonywany przez rodziców w wybranych punktach czasowych.

Należy zauważyć, że wspomniane rodzaje szkół (przedszkoli) układają się w porządek wzdłuż skali włączenia-izolacji. Dzięki temu istnieje możliwość badania nie tylko stabilności *versus* zmienności, ale także obserwacji i analizy dynamiki kierunku zmian w czasie wzdłuż tej skali.

Drugim kluczowym elementem definicji jest wybór punktów określenia rodzaju szkoły jednakowych dla każdego ucznia. Przyjęto narzucający się układ przedszkole – szkoła podstawowa – gimnazjum – pierwsza szkoła po gimnazjum (tylko gimnazjaliści) z jedną istotną modyfikacją. Otóż w ciągu kilku lat nauki w szkole podstawowej lub gimnazjum może dochodzić do zmiany szkoły. Gdyby rodzaj nowej szkoły tego samego szczebla był taki sam jak poprzedniej, z punktu widzenia badaczy zmiany by nie było. Jak jednak wynika z wiedzy autorów badania, do zmian dochodzi dużo częściej niż w pozostałej populacji uczniów, czego przyczyną jest to, że zmiana motywowana jest właśnie dążeniem do zmiany rodzaju szkoły. Ograniczenie liczby momentów określenia rodzaju szkoły prowadzi do zagubienia informacji o możliwych zmianach. Aby lepiej monitorować dynamikę ścieżek edukacyjnych pod względem zmiany rodzajów szkoły, wprowadzono po 2 punkty dla szkoły podstawowej i gimnazjum. Punkty określono następująco:

1. P – przedszkole;
2. SP1 – szkoła podstawowa 1 – przed ostatnią zmianą rodzaju szkoły (o ile zmiany nie było, rodzaj szkoły taki jak w punkcie 3);
3. SP2 – szkoła podstawowa 2 – końcowy okres szkoły podstawowej;
4. G1 – gimnazjum 1:
 - a. podpróba uczniów szkół podstawowych – rodzaj gimnazjum, które wybrali (i w którym znaleźli się) po skończeniu SP;
 - b. podpróba gimnazjalistów – przed ostatnią zmianą rodzaju szkoły (o ile zmiany nie było, rodzaj szkoły taki, jak w punkcie 5);
5. G2 – gimnazjum 2:
 - a. tylko gimnazjaliści – końcowy okres gimnazjum;
6. PG – szkoła po gimnazjum:
 - a. tylko gimnazjaliści – rodzaj szkoły, w której UzN znaleźli się po gimnazjum.

Rodzaj szkoły (przedszkola) w każdym punkcie określono przez kolejne wartości liczbowe: dla punktów P (przedszkole) oraz PG (szkoła po gimnazjum) istnieją specyficzne rozwiązania. Dla uczniów, którzy nie chodzili do przedszkola, przyjęto wartość „0”, zakładając, że nie skorzystali ze wsparcia systemu nawet na poziomie dostępnym w szkołach ogólnodostępnych (prawdopodobny brak takiej potrzeby). Dla uczniów, którzy po gimnazjum nie kontynuowali edukacji, przyjęto wartość „4”, w przybliżeniu traktując tę sytuację jako izolację w domu na poziomie wyższym niż w szkole specjalnej.

Wartości opisujące ścieżkę w poszczególnych punktach:

„0” – brak przedszkola (tylko punkt P);

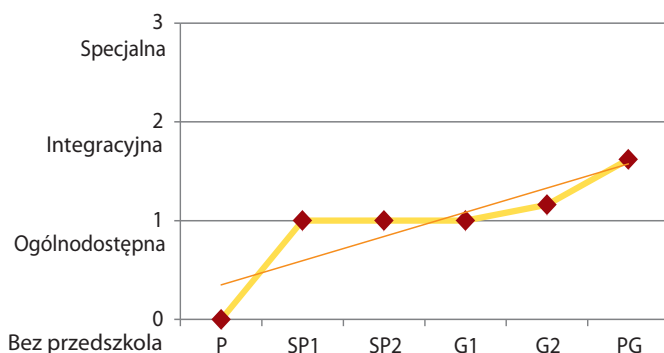
„1” – szkoła (przedszkole) ogólnodostępna;

„2” – szkoła (przedszkole) integracyjna;

„3” – szkoła (przedszkole) specjalna;

„4” – niepodjęcie edukacji po zakończeniu gimnazjum (tylko punkt PG, subpopulacja gimnazjalistów).

Przyjęty porządek (według rodzaju kolejnych szkół/przedszkoli) pozwala na zorientowanie się, czy dana ścieżka oznacza przechodzenie ku włączającemu modelowi edukacji, czy w kierunku przeciwnym, a także na jakim etapie i jak szybko takie przesunięcia następują. Przybliżony obraz natężenia tego zjawiska pokazują linie trendu, przedstawione na wszystkich rysunkach ścieżek edukacyjnych.

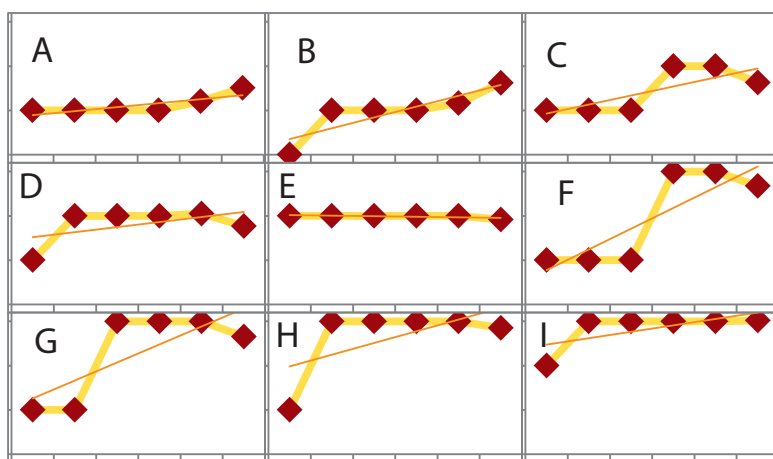
Rysunek 37. Przykładowy obraz ścieżki indywidualnej wraz z trendem

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

W ten sposób każdemu uczniowi można przypisać jego ścieżkę indywidualną, precyzyjnie opisującą historię wyboru rodzajów szkół i przedszkoli. Konstrukcja ta, wektor czterech liczb całkowitych dla uczniów szkoły podstawowej bądź sześciu dla gimnazjalistów, niezbyt nadaje się do celów klasyfikacyjnych, jako że potencjalnych możliwości nawet dla wariantu czteropunktowego jest ponad sto.

Ścieżki edukacyjne – klasyfikacja czteropunktowa

Można zauważyć znaczne zróżnicowanie częstości występowania różnych ścieżek indywidualnych obejmujących pierwsze cztery punkty. Zidentyfikowano dziewięć ścieżek indywidualnych reprezentowanych przez około 5% uczniów lub więcej, pozostałe są wyraźnie rzadsze. Te dziewięć ścieżek posłużyło jako matryce dla utworzenia dziewięciu klas.

Rysunek 38. Bazowe ścieżki indywidualne wraz z trendami

Na rysunkach wartości dla pierwszych czterech punktów na osi X są liczbami całkowitymi 0–4 (oś Y). Każda ścieżka indywidualna to takie same wartości w tych punktach, natomiast w pozostałych dwóch, opisanych jedynie dla gimnazjalistów, przyjęto wartości uśrednione.

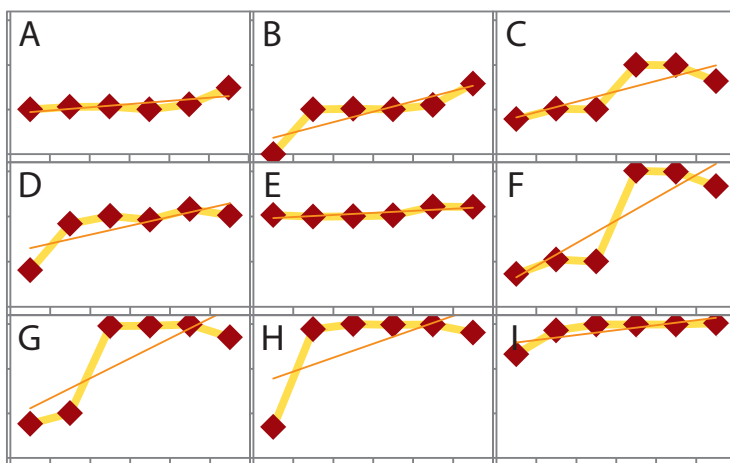
Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Kwestią do rozstrzygnięcia pozostało przypisanie reszty ścieżek indywidualnych. Przyjęto rozwiązanie geometryczne. **Ścieżka edukacyjna to klasa ścieżek indywidualnych obejmująca ścieżkę bazową oraz ścieżki indywidualne, których dystans od tej ścieżki bazowej jest mniejszy niż od pozostałych ścieżek bazowych.**

Przy liczeniu dystansów między czteropunktowymi ścieżkami indywidualnymi przyjęto poprawkę zwiększającą znaczenie wartości w punktach późniejszych, wynikającą z obserwowanego wzrostu w czasie znaczenia niepełnosprawności ucznia. W procesie klasyfikacji pominięto wartości w punktach 5 i 6, jako że są one dostępne jedynie dla gimnazjalistów.

Uzyskano podział populacji uczniów na dziewięć klas, charakteryzowanych przez ich ścieżki bazowe oraz uśrednione ścieżki edukacyjne. Dołączenie ścieżek indywidualnych bliskich, ale nieidentycznych z bazowymi sprawia, że średnie wartości typów szkół w czterech pierwszych punktach nie są już liczbami całkowitymi.

Rysunek 39. Uśrednione ścieżki indywidualne w klasach wraz z trendami – klasyfikacja czteropunktowa



Punkty 5 i 6 obliczono jedynie dla gimnazjalistów.

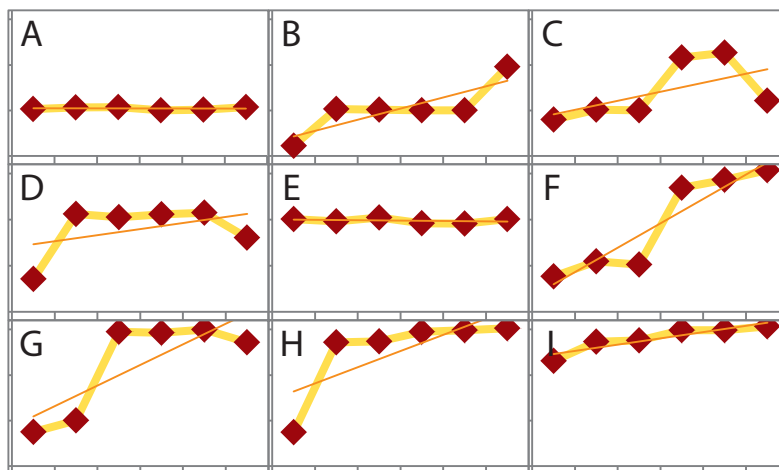
Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Jak widać, uśrednione ścieżki indywidualne w klasach są niemal identyczne z ich ścieżkami bazowymi.

Ścieżki edukacyjne – klasyfikacja sześciopunktowa

Opierając się na tych samych ścieżkach bazowych (czteropunktowych), przeprowadzono dokładniejszą klasyfikację pozostałych uczniów, z wykorzystaniem wszystkich sześciu punktów. Oczywiście klasyfikowano jedynie subpopulację gimnazjalistów. Przesunięcia uczniów między klasami pojawiły się, choć były dość nieliczne.

Rysunek 40. Uśrednione ścieżki indywidualne gimnazjalistów w klasach wraz z trendami – klasyfikacja sześciopunktowa



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Mimo pewnych przesunięć w klasach, zwłaszcza w punkcie 6, ich generalny przebieg się nie zmienia. Ścieżki A i B w klasyfikacji dla wszystkich różniły się jedynie punktem startowym (A nie chodzili do przedszkola, B uczęszczali do ogólnodostępnego). Klasyfikacja na bazie gimnazjalistów różnicuje także ostatni punkt. Uczniowie zaczynający w przedszkolu B kończą edukację w zbadanym okresie również w szkołach ogólnodostępnych, natomiast A – w integracyjnych i specjalnych. Z kolei ścieżka C po bardziej izolującym gimnazjum kończy się znacznie bardziej wyrazistym powrotem do szkoły ogólnodostępnej.

Charakterystyki poszczególnych ścieżek edukacyjnych

Klasyfikacja ścieżek edukacyjnych bazuje na częstości występowania w populacji jednoznacznie określonych ścieżek indywidualnych (bazowymi ścieżkami były ścieżki indywidualne występujące najczęściej). Warunki wyjściowe nie nakładały żadnych dodatkowych ograniczeń na wzajemne relacje ścieżek bazowych. Mogło się zatem zdarzyć, że dwie (lub więcej) ścieżki edukacyjne będą bardzo do siebie podobne, w skrajnym wypadku mogą się różnić w pojedynczym punkcie pomiarowym i to w minimalnym stopniu (np. dla jednej ścieżki w danym punkcie szkoła integracyjna, dla drugiej – ogólnodostępna).

Jak już wspomniano, pojęcie „ścieżka edukacyjna” ma dwojakie znaczenie: z jednej strony jest to schemat historii edukacji pokazujący rodzaje szkół, do których uczęszczało dziecko, z drugiej zaś – subpopulacja uczniów, których edukacja pasuje do danego schematu (czyli także rodzin takich dzieci). To drugie ujęcie umożliwia uzupełnienie charakterystyki ścieżki edukacyjnej – ponad prostą definicję – o charakterystykę na tle populacji tych, którzy daną ścieżkę przeszli, a także ich rodzin.

Biorąc pod uwagę, że rzeczywiście wśród dziewięciu ścieżek niektóre są bliskie innym, posłużono się tą strukturą, charakteryzując ścieżki: z jednej strony wskazano specyfikę klasy ścieżek podobnych, z drugiej zaakcentowano różnice między ścieżkami wewnątrz klas.

Struktura ścieżek

Zaproponowano klasyfikację dziewięciu empirycznie określonych ścieżek bazującą na dwóch aspektach: rodzaju szkoły w końcowym, czwartym punkcie pomiarowym (początek gimnazjum) oraz punkcie czasowym, w którym dziecko znalazło się w szkole tego rodzaju. Uzyskano następującą strukturę:

1. Ogólnodostępna:

- z Przedszkolem (A);
- bez Przedszkola (B);

2. Integracyjna:

- od Gimnazjum (C);
- od Podstawowej (D);
- od Przedszkola (E);

3. Specjalna:

- Późna:
 - od Gimnazjum (F);
 - od Końca Podstawowej (G);
 - od Początku Podstawowej (H);
- Wczesna:
 - od Przedszkola (I).

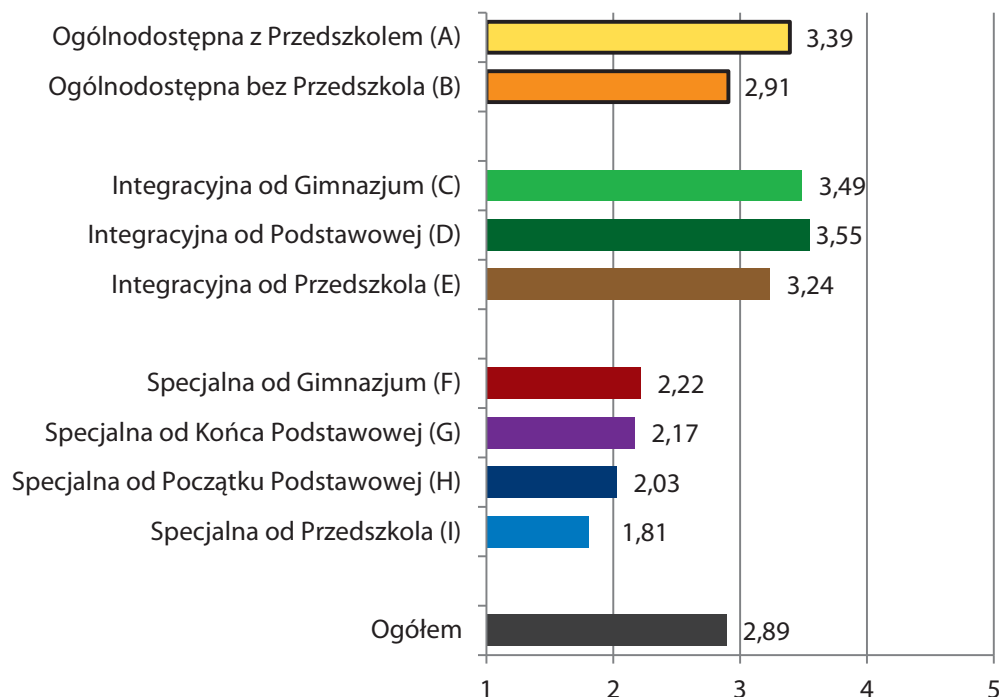
Ścieżki Ogólnodostępne A i B

Ogólnodostępne z Przedszkolem (A) oraz **Ogólnodostępne bez Przedszkola (B)** to bardzo licznie reprezentowane ścieżki edukacyjne: najliczniejsza w populacji (**A** – 24%) oraz trzecia pod względem liczebności (**B** – 12%). **Zgodnie z przyjętym nazewnictwem ścieżka A rozpoczyna się w przedszkolu (oczywiście ogólnodostępnym), ścieżka B wiąże się z pozostawianiem w domu w okresie przedszkolnym.**

Ich wspólną cechą bazową jest to, że obejmują szkoły ogólnodostępne w dalszym okresie, który posłużył do definicji ścieżek, czyli aż do początkowego momentu nauki w gimnazjum. Następnie uczniowie podążający obiema ścieżkami wykazują niewielką tendencję do przechodzenia do szkół integracyjnych.

Na tle populacji obie ścieżki są typowe dla uczniów ze wsi i najmniejszych miast (zwłaszcza **B**). Szczególnie często są oni wychowywani przez małżeństwa (83% i 79%), w licznych gospodarstwach domowych, z licznym rodzeństwem (szczególnie **B**). Sytuacja zawodowa opiekunów jest przeciętna, nieograniczona przez sytuację dziecka. Jednak dochód *per capita* na obu ścieżkach jest stosunkowo niski (zwłaszcza **B**), a praca nie jest tak istotnym źródłem dochodów jak w pozostałej populacji.

Rysunek 41. Wielkość miejscowości typowa dla ścieżek edukacyjnych, średnie na skali 1..5



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Orzeczenia częściej niż dla ogółu populacji dotyczą dysfunkcji wzroku dla obu ścieżek, słuchu – dla **A**. Widać średni udział niepełnosprawności ruchowych i poniżej średniej – umysłowych. W obu wypadkach orzeczenia wydano w późnym wieku, a w wypadku ścieżki **bez Przedszkola** – szczególnie późnym. Dzieci z obu ścieżek znaczącą część swojego czasu spędzają tak jak ich pełnosprawni rówieśnicy, **A** ze wskazaniem na przebywanie wśród znajomych dziecka, a **B** – z rodziną. Obie grupy relatywnie dużo czasu poświęcają na naukę. Bardzo silnym powodem wyboru szkoły (czyli zapewne także jej rodzaju) była bliskość miejsca zamieszkania. Należy się zastanowić, czy wybór ścieżek **A** i **B** jest rzeczywiście wyborem, a nie efektem ograniczonych możliwości na wsiach i w małych miejscowościach. Jednak rodzice obu grup uczniów są generalnie przekonani, że najlepsze dla ich dzieci są szkoły ogólnodostępne, choć co czwarty w **A** i co szósty w **B** wskazuje na szkołę integracyjną (należy pamiętać, że deklaracje te rodzice wygłaszają w momencie badania, czyli pod koniec ścieżki edukacyjnej, kiedy rzeczywiście zaznacza się skłonność do przejścia do szkoły integracyjnej).

Rodzice przeciętnie oceniają realizację zaleceń wskazanych w orzeczeniach o kształceniu specjalnym z uwagi na niepełnosprawność, natomiast dyrektorzy szkół, do których uczęszczają dzieci – lekko poniżej przeciętnej. Opiekunowie poświęcają również przeciętną ilość czasu na sprawy związane ze szkołą. Raczej nie uważają dziecka za niepełnosprawne, same dzieci (ich zdaniem) też się raczej tak nie postrzegają. Z lekkim niepokojem myślą o szansach dziecka na przyszłość, choć niezbyt obawiają

się wykluczenia (szczególnie **A**, którzy nie oczekują specjalnych barier na przyszłej ścieżce zawodowej dziecka).

W obu wypadkach dyrektorzy szkół, do których obecnie uczęszczają dzieci, oceniają je jako najgorzej pod każdym względem dostosowane do potrzeb UzN.

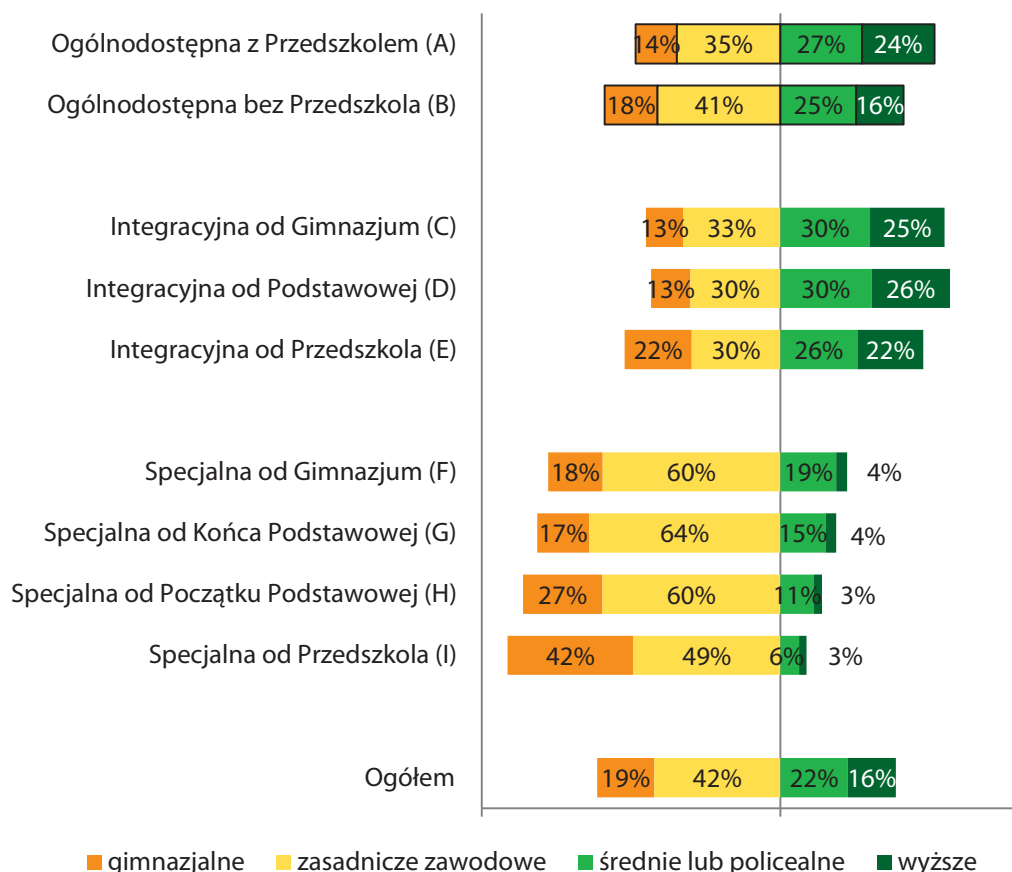
Różnice między obiema ścieżkami **Ogólnodostępnymi**

Rodzice uczniów ścieżki z **Przedszkolem** są blisko średniej pod względem wykształcenia. Gdy uwzględnić, że mieszkają w bardzo małych miejscowościach, może to oznaczać, że plasują się dość wysoko w lokalnej społeczności. Rodzice i opiekunowie ze ścieżki **B** (głównie wieś) są najslabiej wykształceni. Małomiasteczkowi uczniowie **A** mieszkają w dużych lokalach, wydatki na nie nieco przekraczają przeciętną. Wiejscy **B** nie odbiegają od przeciętnej: wypadają średnio pod względem powierzchni mieszkań, pod względem wydatków – plasują się poniżej średniej.

Jeśli chodzi o wsparcie techniczne procesu nauczania dzieci **B**, to jest ono złe w porównaniu z populacją, co widać też w ilości czasu poświęconego na czynności sprzyjające rozwojowi, **A** natomiast – przeciętne, a w dostępie do internetu – nawet powyżej przeciętnej. Również wydatki szkolne **B**, w przeciwieństwie do **A**, są relatywnie niskie. Rodzice dzieci niechodzących do przedszkola mają zaledwie przeciętne aspiracje i oczekiwania edukacyjne (należy zaznaczyć – na tle populacji uczniów z czasem poważnymi niepełnosprawnościami), podczas gdy rodzice z **A** – bardzo wysokie.

Jak się wydaje, uczniowie ścieżek **A** i **B** mają dość podobne charakterystyki indywidualne, dotyczące niepełnosprawności i warunków szkolnych. Jednak widać ogromną różnicę zainteresowania i zaangażowania opiekunów, bardzo mocno związaną z zapisywaniem dzieci do przedszkola. Trudno wskazać mechanizm tak silnego związku. Wydaje się on wynikać raczej z mentalności opiekunów, może z pewnego rodzaju lokalnej tradycji. Choć należy zauważyć, że relatywnie słabe zaangażowanie rodziców ścieżki **B** implikuje najbardziej naturalne traktowanie dzieci, deklaracja, że dzieci nie są uważane za niepełnosprawne brzmi w tym wypadku wiarygodnie.

Rysunek 42. Aspiracje edukacyjne rodziców wobec uczniów



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Ścieżki Integracyjne C, D i E

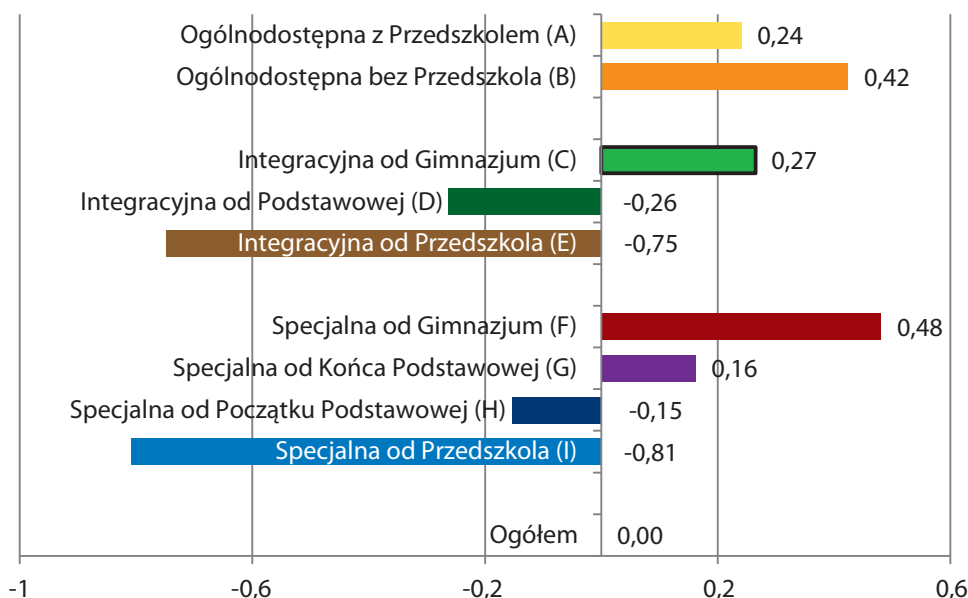
Ścieżki edukacyjne **Integracyjna od Gimnazjum (C – 7%)**, **Integracyjna od Podstawowej (D – 14%)** oraz **Integracyjna od Przedszkola (E – 8%)** wspólnie definiują się przez dojście od poziomu (w rozumieniu gradacji edukacji włączającej, najniższy to szkoła ogólnodostępna, najwyższy – specjalna) ogólnodostępnego do poziomu szkoły integracyjnej i pozostanie na tym poziomie.

Przeanalizowanie dalszych losów edukacyjnych podpróby gimnazjalistów pokazuje, że rodzaj integracyjny się utrzymuje. Należy mieć jednak świadomość, że mowa tu o poziomie średnim, czyli ten sam efekt można zaobserwować przy utrzymaniu poziomu integracyjnego zarówno przez wszystkich, jak i przy przejściu pewnych (mniej więcej równolicznych) grup do szkół specjalnych oraz ogólnodostępnych. Wiadomo na pewno, że żaden z tych dwóch kierunków nie dominuje.

Ścieżka C

Uczniowie i ich rodziny ze ścieżki **Integracyjnej od Gimnazjum** są niemal idealnie przeciętni pod względem demograficznym, specyfiki niepełnosprawności, podejścia opiekunów do problemu dziecka. Charakterystyczną cechą wyróżniającą jest – co oczywiste – dość późny wiek w momencie pierwszego orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego oraz znaczna grupa rodziców przekonanych, że dziecko powinno uczęszczać do szkoły ogólnodostępnej, co się zapewne ze sobą wiąże. Być może z trudności dostosowania się rodziców do względnie nowej dla nich sytuacji wynikają: z jednej strony najmniejszy czas poświęcany na sprawy związane ze szkołą, a z drugiej strony wysokie aspiracje edukacyjne.

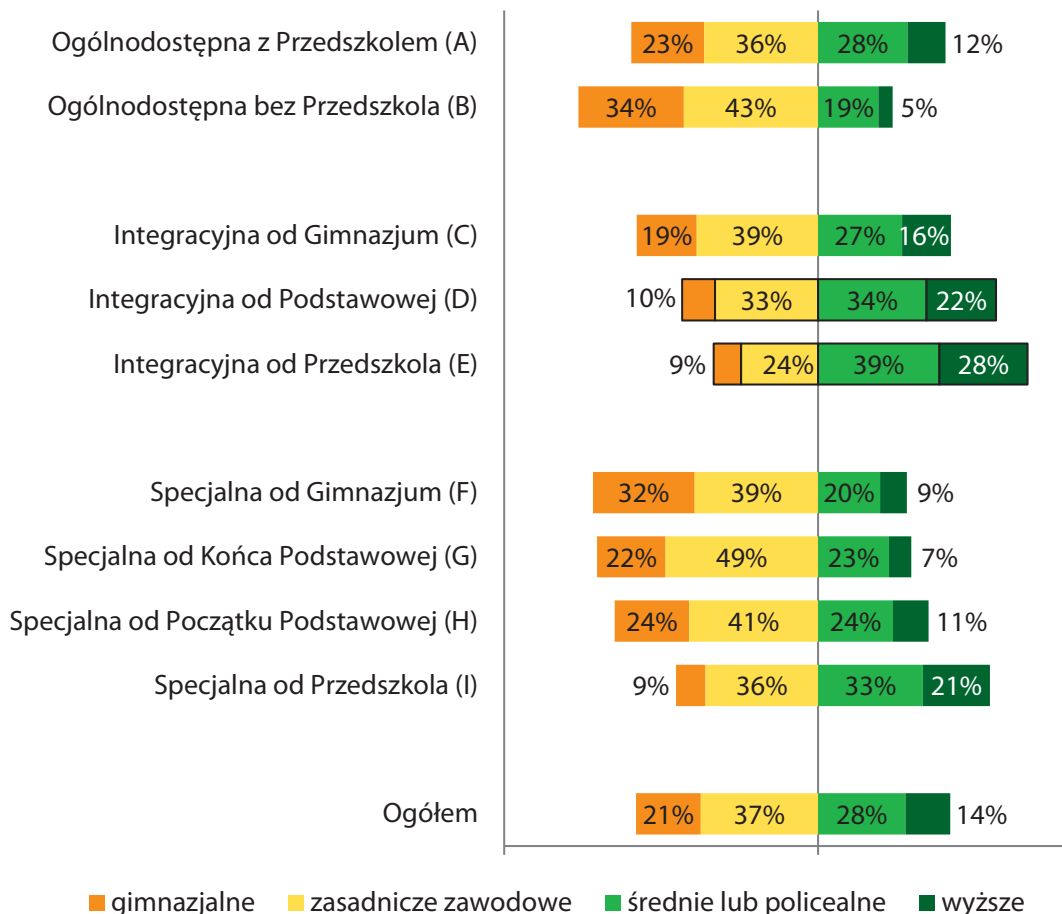
Rysunek 43. Skala czynnikowa „wczesności diagnozowania i pierwszych orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego”, średnie na skali czynnikowej N(0,1)



"Wczesność diagnozowania i pierwszych orzeczeń" to skala czynnikowa, przyjmująca wysokie wartości w wypadku uczniów najwcześniej zdiagnozowanych, którzy uzyskali pierwsze orzeczenia w najmłodszym wieku. Skala przyjmuje niskie wartości w przeciwnych wypadkach.

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Ścieżki **D** i **E** to uczniowie ustabilizowani na poziomie integracyjnym odpowiednio od początku szkoły podstawowej oraz od przedszkola, czyli dosyć doświadczeni w przeciwieństwie do **C**. Obie ścieżki są typowe dla większych miejscowości, opiekunowie są dobrze wykształceni (w obu wypadkach szczególnie **Integracyjna od Przedszkola** – **E**). Gospodarstwa domowe nie są zbyt liczne, dobrze sytuowane, sytuacja zawodowa dorosłych jest bardzo dobra. Dzieci cieszą się materialnym wsparciem procesu edukacyjnego, są aktywne, dużo czasu spędzają w sposób sprzyjający rozwojowi.

Rysunek 44. Specyfika wykształcenia rodzica dla poszczególnych ścieżek edukacyjnych

Analizę przeprowadzono, zakładając przedziałowość czterostopniowej skali wykształcenia.

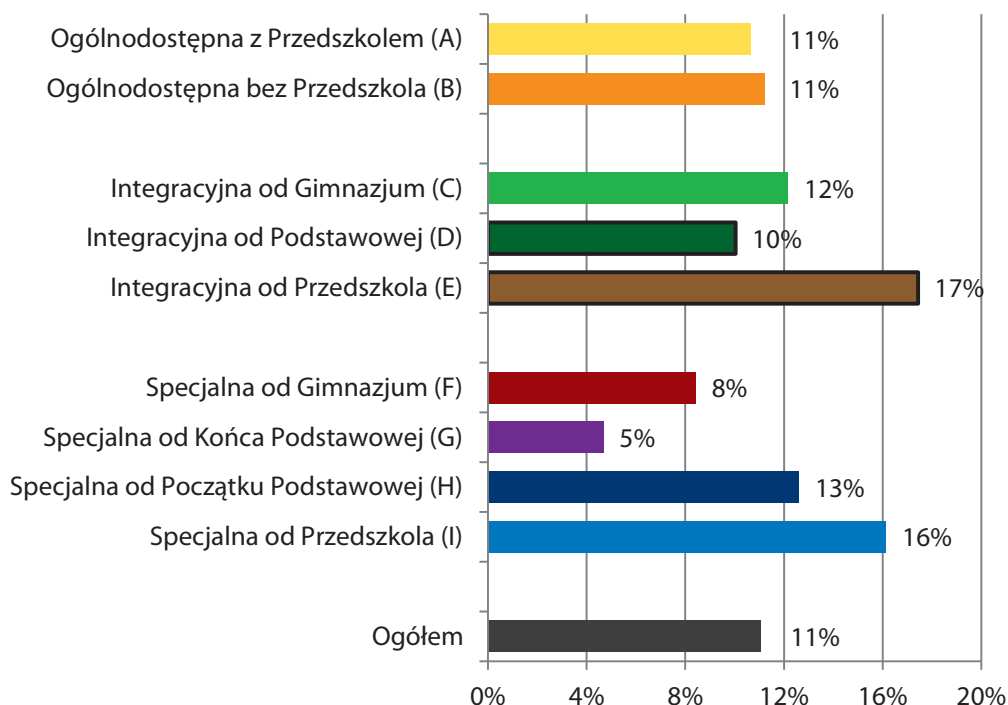
Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Typowymi sytuacjami dla obu ścieżek z długotrwałym utrzymywaniem się w szkołach integracyjnych są orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydane z uwagi na niepełnosprawność ruchową, autyzm lub niepełnosprawności sprzężone. Relatywnie rzadko natomiast – upośledzenie umysłowe. Szkoły integracyjne są jednoznacznie deklarowane jako najlepiej dostosowane do potrzeb dzieci. Rodzice z widocznym wysiłkiem, ale konsekwentnie utrzymują dzieci w tej formie kształcenia, rezygnując ze szkolnictwa specjalnego. Szkoły ogólnodostępne ich zdaniem praktycznie w ogóle nie wchodzi w grę (5–7% wskazań rodziców dzieci na ścieżkach **D** i **E**). Są dość krytyczni w ocenie obecnej szkoły (mają zapewne wysokie wymagania), choć według deklaracji dyrektorów szkoły te są w wielu aspektach ponadprzeciętnie dostosowane do potrzeb UZN.

Różnice między ścieżkami **D** i **E**

Opiekunowie uczniów podążających ścieżką **E** zdają się poświęcać więcej wysiłku skierowanego na poprawienie sytuacji dziecka. Ponoszą większe wydatki na dom, który dostosowali do jego potrzeb, deklarują znaczne ograniczenia w pracy zawodowej, poświęcają więcej czasu na sprawy związane ze szkołą, mają większe wydatki szkolne. Większe zaangażowanie rodziców wybierających szkoły integracyjne od przedszkola może być wynikiem trudniejszych okoliczności – wcześniejsze zdiagnozowanie może oznaczać wymagające większego i bardziej specjalistycznego wsparcia przypadki niepełnosprawności. Z kolei jednak wczesna diagnoza może być również skutkiem większej troski i uwagi poświęconej dziecku. Zapewne oba czynniki łącznie przyczyniają się do zróżnicowania ścieżek **D** i **E**.

Rysunek 45. Odsetek mieszkań dostosowanych do potrzeb dziecka z niepełnosprawnością



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Prawidłowością pomiędzy ścieżkami **C**, **D** i **E** jest prosta zależność: im wcześniej dziecko przeszło ze szkół (przedszkoli) ogólnodostępnych do integracyjnych, tym częściej jest uważane za niepełnosprawne przez opiekunów, a także samo (według opiekuna) za takie się uważa. Można oczekiwać, że w wypadku aspiracji i oczekiwań edukacyjnych efekt będzie dokładnie odwrotny, ale to potwierdza się jedynie częściowo. Największe oczekiwania mają rodzice ze ścieżki **C**, największe aspiracje – z **D**, przy czym różnice nie są wielkie; natomiast **E** rzeczywiście przejawia aspiracje poniżej przeciętnej, ale niewiele.

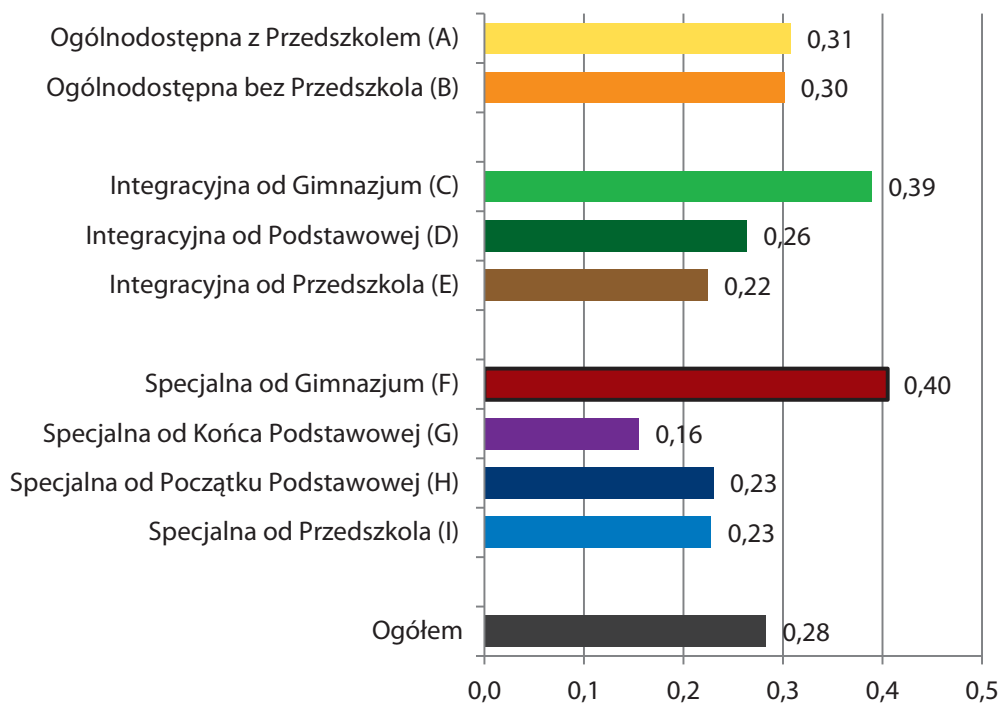
Generalnie aspiracje i oczekiwania edukacyjne opiekunów uczniów podążających wszystkimi ścieżkami integracyjnymi są ponadprzeciętnie wysokie, co stanowi bardzo ważną cechę szkolnictwa integracyjnego: w opinii rodziców daje to możliwość kontynuowania nauki z zachowaniem realnego postępu w rozwoju dziecka.

Ścieżki **Specjalne F, G, H oraz I**

Ścieżki **Specjalne** są podobnie reprezentowane w populacji UzN, w wypadku **F** i **G** wynoszą one po 8%, **H** oraz **I** – po 9%. Charakterystyczne dla nich jest ostre przejście – zanim uczniowie trafili do szkół specjalnych, uczyli się w szkołach ogólnodostępnych (z wyjątkiem, rzecz jasna, **I**, czyli **Specjalnych od Przedszkola**). Oczywiście przejścia ze szkoły integracyjnej do specjalnej się zdarzają, sytuacja taka jednak jest na tyle rzadka, że nie wyodrębniła się w postaci osobnej ścieżki.

Swoistą specyfikę można zauważyć w wypadku ścieżki **F** związanej z przejściem do szkoły specjalnej dopiero w gimnazjum. Można odnieść wrażenie, że rodzice tych dzieci nie do końca zrozumieli swoją sytuację, wydają się nazbyt optymistyczni. Jednak tak późny wybór szkoły specjalnej może też oznaczać relatywnie niski stopień niepełnosprawności, czyli optymistyczna ocena może mieć racjonalną podstawę. Specyfika **Specjalnych od Przedszkola** jest lustrzanym odbiciem: widać wysiłek, zaangażowanie, jednak bez nadziei i oczekiwań.

Rysunek 46. Korzystanie z konsultacji w kwestii preferencji zawodowych dziecka, skala 0..1



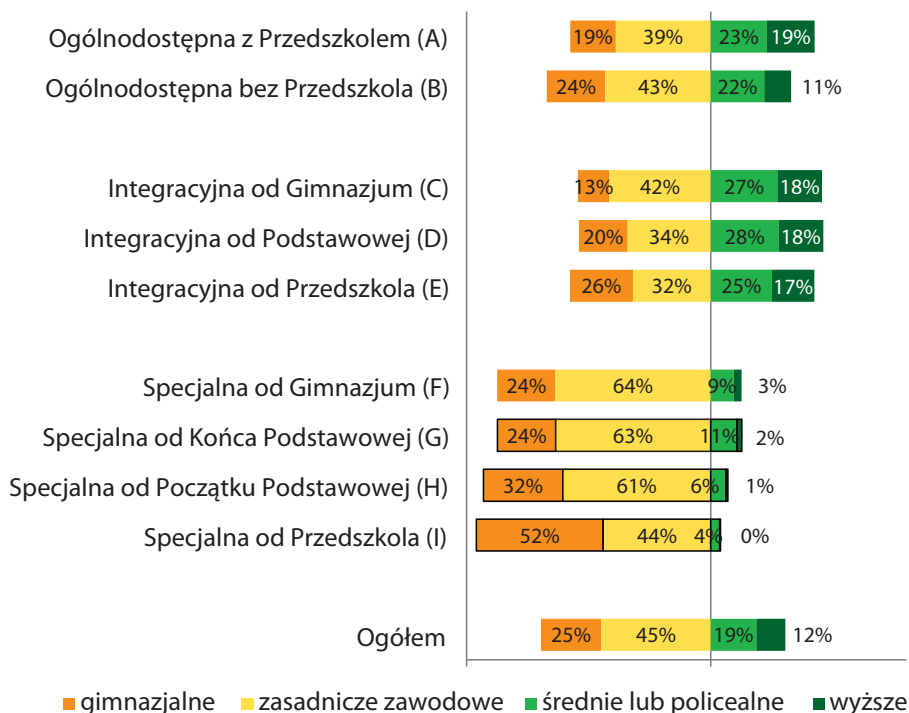
Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Z natury klasyfikacji wynika związek momentu pójścia do szkoły specjalnej z wiekiem dziecka w momencie wydania orzeczenia. Charakterystyczne dla wszystkich ścieżek **Specjalnych (F–I)** są rodzaje niepełnosprawności, które były podstawą do wydania orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego: zdecydowanie ponad przeciętną plasuje się upośledzenie umysłowe, poniżej przeciętnej zaś ruchowe. Dzieci wykazują mniej form aktywności.

Rodzice rzadko powołują się na bliskość jako kryterium wyboru szkoły. Powszechnie panuje przekonanie, że szkoła specjalna jest najlepiej dopasowana do potrzeb i taka jest deklarowana przyczyna wyboru. Pewne wątpliwości ma jedynie co czwarty rodzic ze ścieżki **F** i co piąty z **G**. Rodzice są generalnie zadowoleni z realizowania zaleceń wskazanych w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego przez szkołę, w czym zgadzają się z opiniami dyrektorów szkół. Szkoły są oceniane dość dobrze. Znamienne jest niewiara rodziców, że dostosowanie egzaminu do potrzeb UzN może w czymś pomóc.

Bardzo niskie są zarówno aspiracje opiekunów, jak i ocena realnych możliwości edukacyjnych. Pesymizm jest tym głębszy, im wcześniej dziecko znalazło się w systemie szkół specjalnych. Być może skala problemu przekracza możliwości tego systemu – w opinii dyrektorów szkół, do których uczęszczają uczniowie podążający którąś z czterech ścieżek specjalnych, szkoły są bowiem bardzo dobrze dostosowane do potrzeb dzieci z niepełnosprawnością.

Rysunek 47. Ocena możliwości edukacyjnych dziecka przez rodzica



Analizę przeprowadzono, zakładając przedziałowość dziewięciostopniowej skali wykształcenia.

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Ścieżki **Specjalne Późne F, G i H**

Dzieci na ścieżkach **Specjalnych Późnych** znalazły się w szkołach specjalnych najwcześniej na początku szkoły podstawowej, przedtem nie chodziły do przedszkola lub chodziły do przedszkola ogólnodostępnego. Wykształcenie i sytuacja zawodowa ich opiekunów znajdują się nieco poniżej średniej, podobnie jak sytuacja materialna gospodarstw i – w konsekwencji – wydatki na dom czy wydatki na szkołę. Niezbyt dobrze też wypadają pod kątem materialnego wspierania procesu edukacji (komputer, internet, własny pokój dla dziecka). Jednak podstawy materialne edukacji to prawdopodobnie nie jedyny problem dzieci z tych ścieżek. Rodzice raczej nie kompensują braków większym zaangażowaniem – dzieci mniej czasu niż przeciętnie spędzają w sposób sprzyjający rozwojowi.

Ścieżka **Specjalna Późna od Gimnazjum (F)**

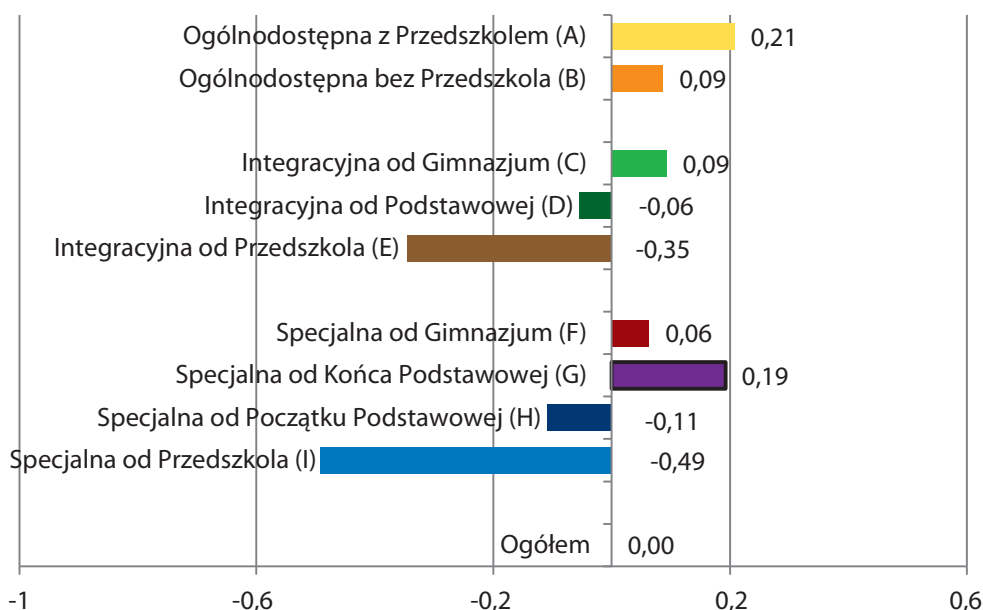
Ścieżka ta grupuje mieszkańców raczej mniejszych miejscowości, liczniejsze rodziny, mieszkające w lokalach rzadko dostosowanych do potrzeb dziecka z niepełnosprawnością. Opiekunowie w niewielkim stopniu zostali zmuszeni do ograniczeń w pracy zawodowej – dziecko, które chodziło wcześniej do ogólnodostępnej szkoły podstawowej, nie wymagało szczególnej opieki, a w specjalnym gimnazjum znalazło się jako nastolatek. Rodzice przeciętnie dużo czasu poświęcają na sprawy związane ze szkołą. Tylko 23% (!) uważa dziecko za niepełnosprawne, choć zdaniem połowy z nich dziecko samo się za takie uważa. Wizja przyszłości dziecka jest mało specyficzna, nadzieje i obawy znajdują się na przeciętnym poziomie. Można odnieść wrażenie, że opiekunowie nie oswoili się jeszcze z sytuacją, nie została ona do końca przemyślana.

Ścieżka **Specjalna Późna od Końca Podstawowej (G)**

W tej grupie uczniowie pochodzą z nieco większych miast, mają liczniejsze rodziny, mieszkające w lokalach bardzo rzadko dostosowanych do potrzeb dziecka z niepełnosprawnością. Ograniczenia w pracy zawodowej rodziców znajdują się nieco poniżej przeciętnej.

Uczeń dość dużo czasu spędza we własnym środowisku, poza domem. Kontakty z własnymi znajomymi, wypracowane w początkowym okresie szkoły podstawowej (ogólnodostępnej), są ułatwione dzięki możliwościom nieco większej miejscowości – jest to specyficznym wyróżnikiem tej ścieżki. Stanowi to ewidentną korzyść, wynikającą z opóźnienia momentu wyboru szkoły specjalnej.

Rysunek 48. Czas spędzany przez dziecko we własnym środowisku, poza domem, średnie na skali czynnikowej $N(0,1)$, utworzonej przy użyciu analizy czynnikowej deklaracji czasu spędzanego na różnych formach aktywności



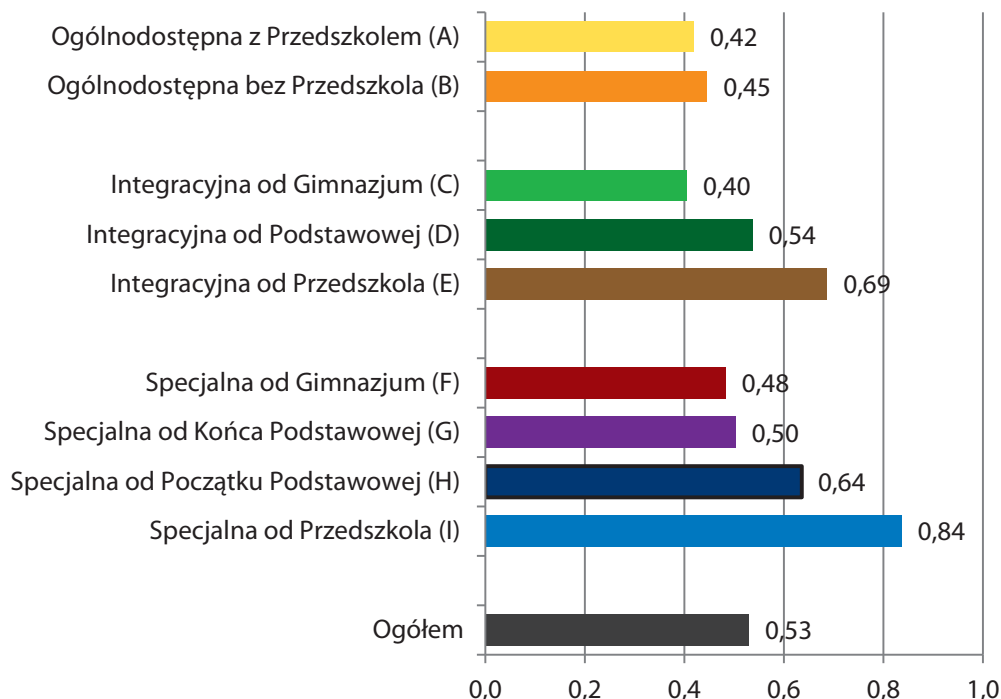
Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Rodzice uczniów podążających tą ścieżką w porównaniu z innymi niewiele czasu poświęcają na sprawy związane ze szkołą. Nie są skłonni uważać dziecko za niepełnosprawne (tylko 27%, w sytuacji gdy dziecko skończyło specjalną szkołę podstawową i znalazło się w takim gimnazjum). Obawy i nadzieje rodziców nie są specyficzne.

Ścieżka **Specjalna Późna od Początku Podstawowej (H)**

Ścieżka grupująca dzieci, które cały szkolny okres edukacji spędziły w szkołach specjalnych, wcześniej nie chodziły do przedszkola lub chodziły do przedszkola ogólnodostępnego. Typowa dla nieco większych miejscowości. Mimo niezbyt dobrej sytuacji materialnej nieco ponadprzeciętnie często mieszkanie jest dostosowane do potrzeb dziecka z niepełnosprawnością. Dzieci mniej czasu spędzają we własnym środowisku. Opiekunowie zostali zmuszeni do pewnych ograniczeń w pracy zawodowej, więcej czasu poświęcają na sprawy związane ze szkołą. W rodzinie wyraźnie pojawia się świadomość niepełnosprawności dziecka. Wśród opiekunów widoczny jest pesymizm związany z mobilizacją i zwiększeniem wysiłku mogącymi poprawić przyszłe szanse. Pojawia się również obawa przed wykluczeniem. Rodzice mają świadomość, że przyszły rozwój zawodowy dziecka utrudnią bariery związane z jego niepełnosprawnością, ale także z potencjalnym odrzuceniem przez środowisko.

Rysunek 49. Czy zdaniem rodzica dziecko uważa się za niepełnosprawne? (skala 0..1)



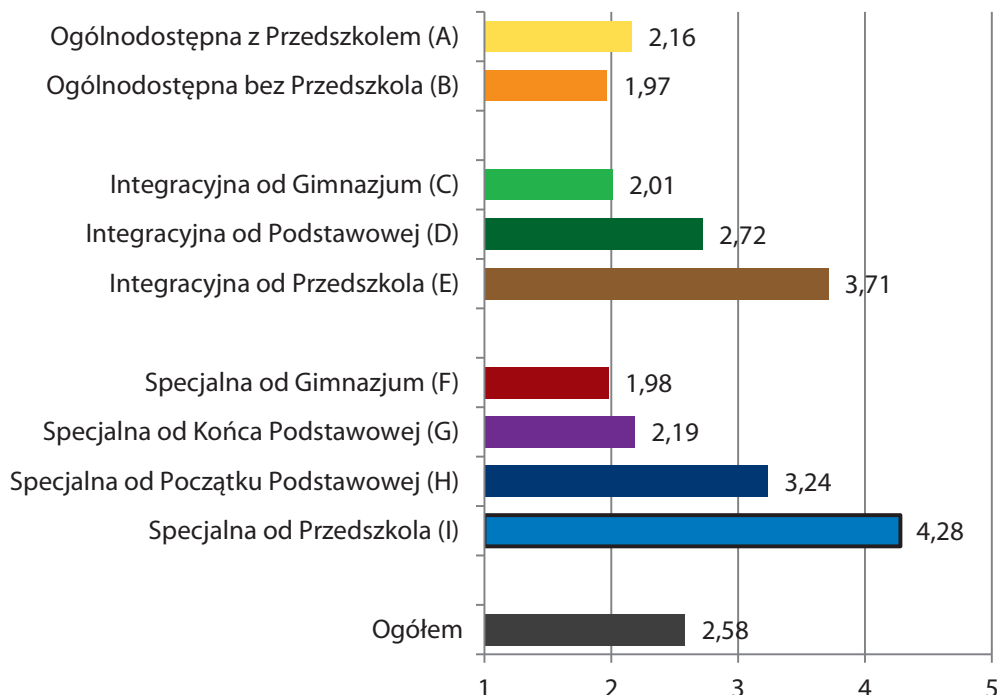
Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Ścieżka **Specjalna Wczesna I**

Ścieżka ta obejmuje dzieci w najtrudniejszej sytuacji, praktycznie od zawsze uczęszczające do szkół specjalnych. Przedszkole co prawda nie w każdym wypadku musi być rodzaju specjalnego, ale nieuczęszczanie do przedszkola lub chodzenie do przedszkola ogólnodostępnego zdarzają się bardzo rzadko.

Ze ścieżką **I** mamy do czynienia głównie w średnich i dużych miastach. Opiekunowie są z reguły bardzo dobrze wykształceni, rodziny niezbyt liczne. Dochody są wysokie, przeznacza się także wysokie wydatki na dom, często specjalnie dostosowany do potrzeb dziecka z niepełnosprawnością. Przy tym opiekun deklaruje istnienie poważnych ograniczeń w pracy zawodowej. Zaledwie przeciętnie wypada wskaźnik materialnego wsparcia edukacji, ale może to być skutkiem specyfiki wskaźnika: dla dzieci z tej ścieżki edukacyjnej własny pokój, biurko, komputer czy internet mogą być nieużyteczne. Rozwój wspierany jest zapewne innymi środkami, czas poświęcany temu celowi znajduje się na przeciętnym poziomie. Z kolei czas poświęcony na sprawy związane z edukacją szkolną jest wyraźnie ponadprzeciętny, czyli rodzice jak najbardziej są zaangażowani, choć przejawia się to inaczej niż w wypadku pozostałych ścieżek.

Rysunek 50. Ograniczenia w pracy zawodowej związane z niepełnosprawnością dziecka, średnie na skali 0..7



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

W tej grupie niepełnosprawności zdiagnozowano najwcześniej, najwcześniej też wydano orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Specyfiką tej ścieżki jest relatywnie duży odsetek orzeczeń wydanych z uwagi na niepełnosprawności sprzężone. Uczniowie bardzo rzadko spędzają czas poza domem wśród własnych znajomych.

Tylko w wypadku tej ścieżki większość opiekunów deklaruje, że uważa dzieci za niepełnosprawne. Z kolei ponad 80% samych dzieci tak siebie określa. Aspiracje edukacyjne, ocena możliwości, wiara w pozytywne oddziaływanie mobilizacji znajdują się na skrajnie niskim poziomie. Do tego dochodzi lęk przed wykluczeniem w przyszłości oraz przekonanie, że barierą w ścieżce zawodowej będzie odrzucenie przez środowisko, choć może nią być także własna niepełnosprawność (w mniejszym stopniu).

4.4. Przyszłe plany edukacyjne, aktywizacja zawodowa

Jednym z kluczowych celów polityki publicznej wobec OzN jest zwiększenie odsetka OzN aktywnych zawodowo. W III kwartale 2014 roku współczynnik aktywności zawodowej osób z niepełnosprawnością¹⁷ w wieku produkcyjnym wyniósł 28,2%, wskaźnik zatrudnienia – 24,1%, a stopa bezrobocia była

¹⁷ Należy zaznaczyć, że w odniesieniu do osób dorosłych na rynku pracy nie ma zastosowania orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, a definicje osoby z niepełnosprawnością dla potrzeb edukacji i rynku pracy nie są ze sobą tożsame.

równa 14,7% (GUS, 2014)¹⁸. Wśród wielu przyczyn relatywnie niskiej aktywności zawodowej tej grupy, poza barierami na rynku pracy czy niskimi kwalifikacjami części osób, podaje się – w odniesieniu do OzN od urodzenia bądź nabytą w okresie dzieciństwa – między innymi kontekst rodzinny i oczekiwania rodziców¹⁹.

Dlatego też zapytano rodziców, czego najbardziej chcieliby dla swoich dzieci i co rzeczywiście według ich opinii będą one robić po zakończeniu obowiązkowego kształcenia lub osiągnięciu pełnoletniości? W obydwu pytaniach najwięcej wskazań, co nie dziwi choćby ze względu na wiek dzieci, uzyskała odpowiedź: „kontynuacji nauki”²⁰. Z badania wynika również, że **rodzice nie są optymistami, jeżeli chodzi o przyszłość ich dzieci**. Wśród przyczyn takiego nastawienia można wskazać obiektywne ograniczenia wynikające z niepełnosprawności, brak wiary w swoje dzieci, czy też przekonanie, że OzN nie mają zbyt dużych szans na powodzenie na rynku pracy ze względu na istnienie barier środowiskowych. Niezależnie od przyczyn takie nastawienie może odgrywać rolę samospełniającego się proroctwa. Szczegółowe rozkłady odpowiedzi przedstawiono w tabeli 26.

Tabela 26.

Oczekiwania rodziców wobec przyszłości dziecka (respondent mógł wskazać maksymalnie trzy odpowiedzi)

Czego najbardziej chciałby(aby) Pan(i) dla dziecka po zakończeniu obowiązkowej nauki/uzyskaniu pełnoletniości? (%)		Jak Pan(i) sądzi, co faktycznie będzie robić dziecko po zakończeniu obowiązkowej nauki/uzyskaniu pełnoletniości? (%)	
Kontynuacji nauki	58,9	Kontynuować naukę	47,6
Pracy na otwartym rynku pracy	39,6	Pracować na otwartym rynku pracy	33,1
Pobierania renty	15,9	Będzie pobierała rentę	16,9
Pracy na zamkniętym rynku pracy	13,8	Pracować na zamkniętym rynku pracy	10,3
Założenia rodziny	12,9	Założy rodzinę	7,4
Trafienia do placówki wsparcia	11,9	Trafi do placówki wsparcia	10,9
		Będzie bezrobotne	6,7

N = 2953

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Pytano również rodziców, na jakim poziomie chcieliby, aby dziecko zakończyło swoją edukację, a następnie – podobnie jak w pytaniach prezentowanych w tabeli 26, zapytano, jak według nich faktycznie będzie. W tym wypadku rozbieżności między oczekiwaniami a realną oceną szans były minimalne. Stosunkowo dużą grupę stanowią rodzice, którzy do tej pory nie zastanawiali się nad tym,

¹⁸ Patrz też dane na stronie Pełnomocnika Rządu ds. osób niepełnosprawnych: <http://www.niepelnosprawni.gov.pl/niepelnosprawnosci-w-liczbach-/bael/>.

¹⁹ Patrz też wyniki jednego z projektów IBE *Włączający system edukacji i rynku pracy – rekomendacje dla polityki publicznej*: <https://wserp.ibe.edu.pl/>.

²⁰ Rodzice mogli wskazać do trzech odpowiedzi.

na jakim poziomie ich dziecko powinno zakończyć edukację. Na uwagę zasługuje również fakt, że wśród około 3000 rodziców prawie żaden z nich nie chce, aby ich dziecko uzyskało doktorat czy zostało profesorem. Natomiast ponad połowa respondentów chciałaby dla swoich dzieci zakończenia edukacji na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej lub technikum. Szczegóły przedstawiono w tabeli 27.

Tabela 27.

Oczekiwania rodziców wobec kontynuacji nauki

	Na jakim poziomie, chciałby(aby) Pan(i), aby dziecko zakończyło edukację? (%)	Jak Pan(i) myśli, jaki poziom edukacji faktycznie uda się dziecku osiągnąć? (%)
Ukończone gimnazjum	4,8	7,0
Ukończona zasadnicza szkoła zawodowa	42,2	44,9
Ukończone technikum	15,9	12,6
Ukończone liceum ogólnokształcące	4,4	3,7
Ukończona szkoła policealna	2,3	2,4
Ukończona szkoła wyższa (studia I stopnia, licencjat)	5,3	3,8
Ukończona szkoła wyższa (studia II stopnia, magister)	10,3	7,6
Stopień naukowy doktora	0,3	0,3
Stopień naukowy profesora	0,3	0,1
Nie zastanawiałem(am) się nad tym	14,1	17,6

N = 3026 uczniów, którzy nie pracują.

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Takie podejście, głównie w odniesieniu do rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, którzy ograniczają aspiracje edukacyjne do szkoły zawodowej, jest zrozumiałe, jednak jedynie 11,4% wskazań na faktycznie ukończone studia wyższe I i II stopnia jest niepokojący. Nasuwają się tutaj analogie do sytuacji rodzin osób przedstawionych w pamiętnikach bezrobotnych (Kubicki, Cichowicz, 2005), gdzie deprywacja potrzeb wynikająca przede wszystkim z ubóstwa spowodowała znaczne obniżenie aspiracji życiowych, zarówno wśród dzieci, jak i rodziców z gospodarstw domowych dotkniętych długotrwałym bezrobociem.

Takie ograniczenie z jednej strony jest funkcjonalne, pozwala bowiem uniknąć rozczarowań związanych z niezaspokojeniem pragnień, z drugiej zaś może utrudniać działania z zakresu aktywizacji społecznej i zawodowej oraz pełne wykorzystanie potencjału OzN.

Najważniejsze przeszkody według rodziców w osiągnięciu wykształcenia, jakie chcieliby dla swoich dzieci, przedstawiono w tabeli 28. Z analizy danych wynika, że rodzice dzieci z poszczególnych rodzajów

szkół jako główne powody wymieniają: brak wystarczająco dobrych wyników dziecka, aby kontynuowało naukę, oraz przyczyny zdrowotne, czyli niepełnosprawność i inne specjalne potrzeby edukacyjne. Warto zwrócić uwagę, że dla części taką przeszkodę stanowi brak szkół przystosowanych do potrzeb dziecka. Ta ostatnia przyczyna jest niepokojąca, ponieważ z tego powodu nie jest w pełni wykorzystywany potencjał UZN, a problemy z dostosowaniem szkół i przedszkoli nie powinny być kluczową przeszkodą w osiągnięciu wymarzonego wykształcenia w kraju, który ratyfikował Konwencję OZN.

Tabela 28.

Przeszkody w osiągnięciu wykształcenia, jakie rodzice chcieliby dla swoich dzieci w podziale na rodzaj szkoły (%). W tabeli zamieszczono przyczyny określone w pytaniu jako „zdecydowanie ważne”

	Ogólnodostępna	Integracyjna	Specjalna
Dziecko nie będzie miało wystarczająco dobrych wyników w nauce, aby ją kontynuować	16	19	26
Z przyczyn zdrowotnych (choroba, niepełnosprawność lub inne specjalne potrzeby edukacyjne)	12	26	26
Dziecko może nie dostać się do szkoły/uczelni z powodu zbyt dużej konkurencji	12	16	22
Nie ma odpowiedniej szkoły w pobliżu miejsca zamieszkania	10	11	20
Szkoły nie są przystosowane do potrzeb dziecka	11	20	20
Dziecko nie jest zainteresowane kontynuacją kształcenia	8	8	16
Nie stać nas na to finansowo	11	7	15
Uważam, że najlepiej dla dziecka, jeśli zacznie szybciej pracować	4	2	6

N = 410 uczniów, których rodzice mają aspiracje rozbieżne z oczekiwaniami.

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Starając się o pełniejsze zrozumienie motywacji stojących za takimi, a nie innymi wypowiedziami, poproszono o określenie, w jakim stopniu wymienione czynniki były ważne przy wyborze najbardziej odpowiedniego poziomu zakończenia edukacji dla dzieci. Rodzice odpowiedzieli, że **najważniejszym czynnikiem jest dla nich to, aby ich dzieci nauczyły się samodzielności (68%)**. Drugim w kolejności ważnym dla nich czynnikiem było pragnienie, aby ich dzieci wykonywały satysfakcjonującą pracę przynoszącą spełnienie, kolejnym zaś – aby znalazły stabilne zatrudnienie. Jednocześnie, co pokazały wcześniejsze odpowiedzi, **zarówno poczucie spełnienia, jak i szanse na zatrudnienie i samodzielność widzą oni przede wszystkim w szkolnictwie zawodowym**.

Rozważono to pytanie również z perspektywy miejsca, gdzie uczą się dzieci, to znaczy – jak odpowiadali rodzice dzieci uczęszczających do różnych rodzajów szkół (ogólnodostępne, integracyjne, specjalne). Pragnienie, aby dziecko nauczyło się samodzielności, było wskazywane w prawie jednakowych odsetkach przez wszystkich rodziców.

W tabeli 29 przedstawiono rozkład odpowiedzi w odniesieniu do pozostałych czynników określonych jako „zdecydowanie ważne”. Tutaj bowiem szczególnie widać różnice między poszczególnymi rodzajami szkół, do których uczęszczają dzieci respondentów. Zgodnie z przypuszczeniami **wskazania dotyczące pracy i aktywności zawodowej były nieco częściej wybierane przez rodziców dzieci kształcących się w oddziałach ogólnodostępnych i integracyjnych niż w szkołach specjalnych**. Rodzice tych ostatnich nieco częściej od pozostałych wskazywali natomiast na odpowiedź, że ich aspiracje edukacyjne względem dziecka podyktowane są możliwościami ucznia i związane są z możliwością pobierania renty.

Tabela 29.

Czynniki wskazywane przez rodziców jako zdecydowanie ważne przy wyborze poziomu wykształcenia, w podziale na rodzaj szkoły, do której obecnie uczęszcza dziecko (%)

Aspiracje	Ogólnodostępna	Integracyjna	Specjalna
Aby wykonywało satysfakcjonującą pracę, dającą poczucie spełnienia	51,9	52,6	39,4
Aby znalazło stabilne zatrudnienie	50,4	52,1	38,6
Aby osiągnęło sukces zawodowy	38,7	38,0	26,1
Aby uzyskiwało wysokie zarobki i nie musiało się martwić o pieniądze	36,8	35,1	28,0
Aby nie musiało pracować i mogło pobierać zasiłek/rentę	6,7	6,7	10,5
Aby nie musiało uczęszczać do szkoły dłużej, niż wynosi obowiązek szkolny (do 18. roku życia)	9,0	8,1	6,8
Aby mogło szybko założyć rodzinę	4,7	5,8	3,2
Uważam, że to najwyższy poziom wykształcenia, jaki może osiągnąć dziecko	25,7	24,2	30,7

N = 2599 uczniów, których rodzice mają określone aspiracje edukacyjne.

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Rozmówców poproszono także o wypowiedzenie się na temat różnych opinii dotyczących szans dziecka na osiągnięcie sukcesu w przyszłości oraz czynników, które mają na to wpływ. **Więcej niż połowa respondentów zdecydowanie lub raczej się zgodziła ze stwierdzeniem, że szanse ich dziecka na odniesienie sukcesu w przyszłości (56%) lub zapewnienie zadowalającej kariery, kiedy dorośnie**

(57%), zależą od powodzenia w szkole. Jednocześnie trzech na pięciu badanych (59%) zgodziło się z opinią, że dobre wyniki w szkole nie gwarantują dobrej pracy, a 43% uważa, że sukcesy szkolne nie pomogą w spełnieniu marzeń. Można zatem powiedzieć, że według znacznej części respondentów sukcesy szkolne są istotnym i koniecznym warunkiem udanej przyszłości, ale jej nie gwarantują.

W badaniu zapytano również rodziców, na ile ich opinie na temat przyszłości dzieci są z nimi omawiane. Czy rodzice wiedzą, czym chcą się zajmować ich dzieci, jaki zawód chciałyby wykonywać itd. Zadano więc pytanie dotyczące tematów rozmów, jakie rodzice prowadzą z dziećmi oraz ich częstotliwości. Okazuje się, że najczęściej rozmowy dotyczą codziennych doświadczeń dziecka w szkole (66% rozmawia codziennie) oraz jego życia ogólnie (47% codziennie). Natomiast prawie połowa rodziców (47%) w ogóle nie rozmawia na tematy dotyczące kwestii społecznych czy politycznych – jest to najrzadziej poruszany temat w domowych rozmowach. Jest to po części uzasadnione wiekiem dzieci.

Wątki dotyczące dalszego kształcenia oraz możliwości kariery zawodowej są natomiast poruszane średnio raz na miesiąc (36%), 31% rodziców deklaruje, że rozmowy takie odbywają się raz na tydzień, natomiast aż 18% rodziców nigdy nie rozmawiało ze swoim dzieckiem o jego przyszłości.

Jednocześnie ponad połowa rodziców (59%) wie, jaki zawód chciałoby wykonywać dziecko. I tak, spośród 1796 odpowiedzi, w których wskazania rodziców były kodowane zgodnie z klasyfikacją zawodów, najczęściej wymieniane zawody, jakie UżN chcieliby wykonywać, to:

- kucharz – 14%;
- mechanik samochodowy – 11%;
- fryzjer – 7%;
- informatyk – 5%;
- rolnik i cukiernik – po 3%;
- weterynarz – 1%;
- inne 1%.

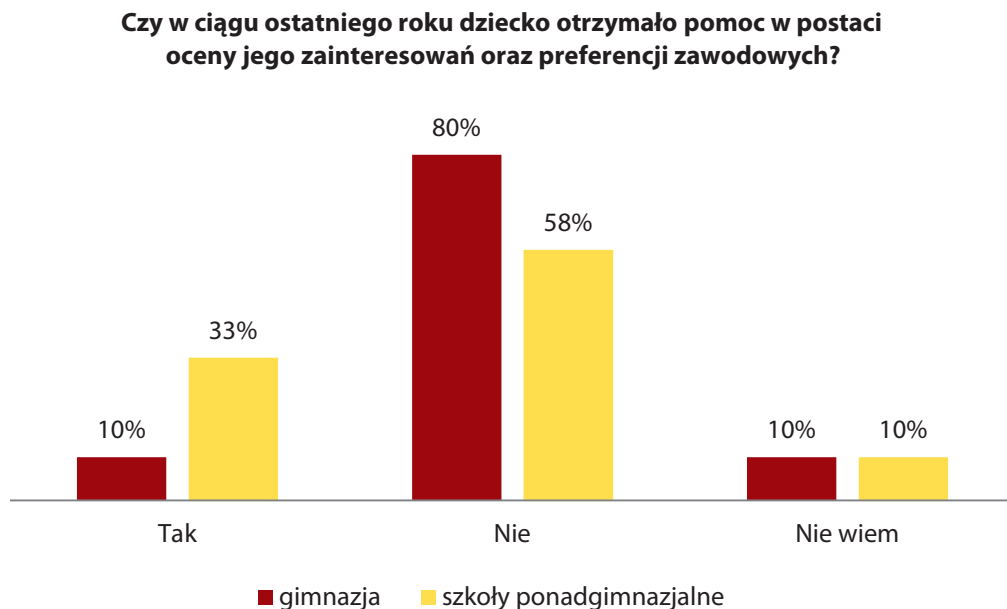
Jest to zbieżne z zawodami, w których takie kształcenie faktycznie się odbywa. Dla porównania uczniowie kształcący się w szkołach zawodowych w drugiej rundzie badania przygotowują się do wykonywania następujących zawodów:

- kucharz – 19%;
- mechanik samochodowy – 13%;
- sprzedawca i cukiernik – po 7%;
- fryzjer – 3%;
- ślusarz – 3%.

Istotne wydaje się również to, na ile badani uczniowie i ich rodzice otrzymali wsparcie w wyborze odpowiedniego zawodu i na ile wybór dalszej ścieżki edukacyjno-zawodowej był poparty oceną zainteresowań oraz preferencji zawodowych ucznia. Wyniki badań pozwalają sądzić, że raczej w niewielkim. Na pytanie: „Czy w ciągu ostatniego roku dziecko otrzymało pomoc w postaci oceny jego

zainteresowań oraz preferencji zawodowych?", zdecydowana większość rodziców odpowiedziała, że nie. Choć należy podkreślić, że pytanie to było zadawane na początku roku szkolnego (koniec września). W praktyce pytano o ostatnią klasę szkoły podstawowej (obecnie gimnazjum) oraz ostatnią klasę gimnazjum (obecnie szkoła ponadgimnazjalna). Nawet jeśli pominąć odpowiedzi obecnych gimnazjalistów, to i tak ponad połowa rodziców dzieci ze szkół ponadgimnazjalnych nie przypomina sobie otrzymania tego typu wsparcia.

Rysunek 51. Pomoc w ocenie zainteresowań i preferencji zawodowych



N = 3034

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

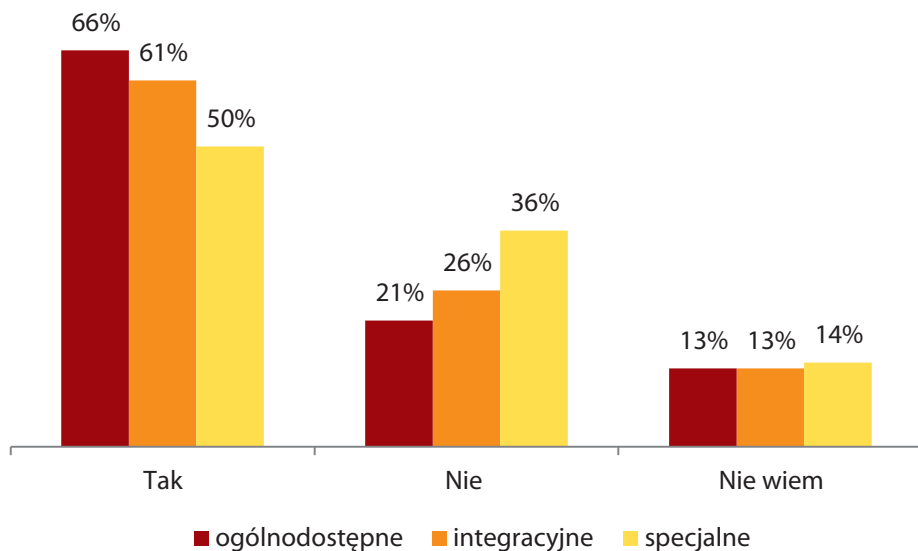
Prawie 70% rodziców nie konsultowało się z doradcą zawodowym lub z instytucją, która zajmuje się pomocą w zakresie wyboru zawodu dla uczniów. Rodzice, którzy rozmawiali o przyszłości swoich dzieci (25%), korzystali głównie z pomocy kadry szkolnej (68%) lub pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznej (52%).

W badaniu odniesiono się również do pojawiającej się w dyskusjach, w tym na przykład w toczącym się równolegle w IBE projekcie badawczym *Włączający system edukacji i rynku pracy – rekomendacje dla polityki publicznej*²¹, opinii na temat braku motywacji do pracy znacznej części OzN. **Wprawdzie według większości respondentów ich dzieci wykazują zainteresowanie podjęciem pracy zawodowej po zakończeniu edukacji. Jednak istnieje spora grupa, która zgodnie z deklaracjami takiej chęci nie przejawia.** Relatywnie najmniejszy odsetek zainteresowanych pracą jest wśród dzieci kształcących się obecnie w szkołach specjalnych. W połączeniu ze wskazaniem tych rodziców, którzy nie są pewni

21 Patrz strona projektu: <https://wserp.ibe.edu.pl/informacje-o-badaniu/>.

opinii dziecka w tym zakresie, można stwierdzić, że co drugi uczeń może nie być zainteresowany taką aktywnością. Szczegóły przedstawiono na rysunku 52.

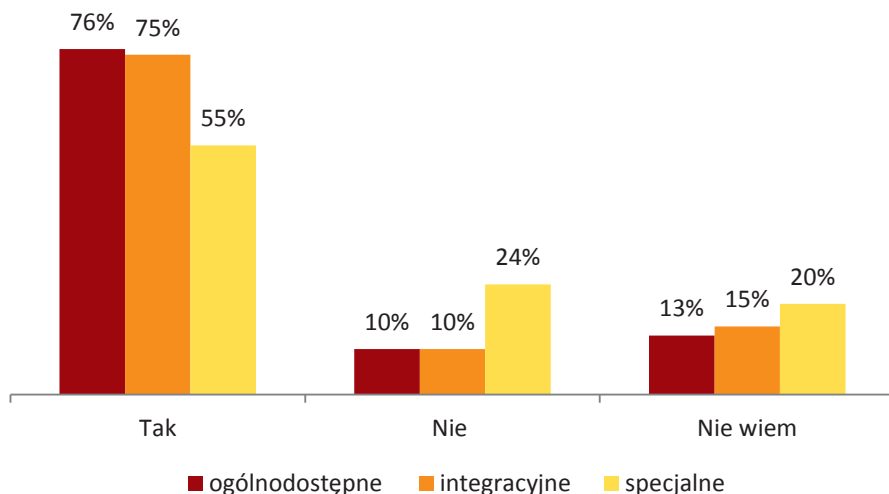
Rysunek 52. Czy dziecko wykazuje zainteresowanie w podjęciu pracy po ukończeniu nauki?



N = 3026 uczniów, którzy nie pracują.

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Zakłada się, że moment rozpoczęcia pracy zawodowej jest dla młodych ludzi przejściem w dorosłość, rozpoczęciem kolejnego etapu życia. Praca i własne zarobki uniezależniają młodych od rodziców: stają się oni samodzielni, zaczynają prowadzić własne gospodarstwa domowe, nie potrzebują zatem opieki rodziców. Można więc przypuszczać, że gotowość do podjęcia pracy jest powiązana z gotowością do usamodzielnienia się w przyszłości. Potwierdzają to odpowiedzi na następne pytanie, które przedstawiono na rysunku 53. Podobnie jak w poprzednim pytaniu, **najmniejsze szanse na usamodzielnienie się mają dzieci ze szkół specjalnych, tylko nieco ponad połowa rodziców wierzy, że ich dziecko będzie kiedyś samodzielne.**

Rysunek 53. Czy dziecko wierzy w możliwość usamodzielnienia się w przyszłości?

N = 3034

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Kontynuując wątek planów edukacyjno-zawodowych, zwrócono się również do rodziców z prośbą o interpretację sformułowania „niezdolny do pracy”, które występuje w orzecznictwie ZUS. Z wielu badań, w tym także wspomnianego już projektu IBE *Włączający system edukacji i rynku pracy – rekomendacje dla polityki publicznej*, wynika, że takie określenie poziomu niepełnosprawności, koncentrujące się na deficytach, ma charakter demotywacyjny i ogranicza aktywność zawodową, mimo że orzeczenie o niezdolności do pracy wcale nie wyklucza jej podjęcia i bycia aktywnym zawodowo.

Prawie 26% rodziców uważa jednak, że takie sformułowanie uniemożliwia osobie podjęcie pracy, 23% nie potrafi wskazać odpowiedzi, a tylko połowa (51%) posiada prawidłowe informacje na ten temat. Można zatem stwierdzić, że dla około połowy rodziców tak sformułowane zapisy wpływają demotywująco na oczekiwania ich dzieci oraz na ich postawy wobec pracy i aktywności zawodowej. Należy wziąć pod uwagę, że takie odpowiedzi mogą wynikać z faktu, że dziecko jest jeszcze w wieku szkolnym. Na tym etapie większość rodziców nie interesuje się zapewne orzeczeniami wydawanymi przez lekarzy ZUS i dopiero zaczyna myśleć o karierze zawodowej dziecka. Co nie zmienia jednak faktu, że dla części z nich orzeczenie o niezdolności do pracy będzie jednoznaczne z brakiem możliwości zatrudnienia. Taką interpretację potwierdzają odpowiedzi na kolejne pytanie, gdzie rodziców, którzy odpowiedzieli przecząco, dopytano, dlaczego ich zdaniem nie jest możliwe podjęcie pracy przez OzN z orzeczeniem o niezdolności do pracy. Dwóch na pięciu (43%) rodziców jako przyczynę podało niepełnosprawność, która uniemożliwia wykonywanie pracy. Prawie tyle samo (dwie osoby mniej) jako przyczynę podało istnienie w orzeczeniu sformułowania „niezdolny do pracy”.

Zadano również respondentom pytanie o szanse na zatrudnienie ich dziecka na otwartym rynku pracy – **44% z nich stwierdziło, że ich dziecko jak najbardziej ma szansę na tego typu zatrudnienie. Natomiast 31% i 25% z nich odpowiedziało odpowiednio: „tak, ale w ograniczonym stopniu”**

i „nie, nie ma szansy”. Odpowiedzi rodziców wskazują, że znaczna ich grupa (większość) dostrzega możliwość przyszłej pracy dzieci w normalnych zakładach, a jedna czwarta – w chronionych.

Na zakończenie modułu dotyczącego planów zawodowych poproszono rodziców o zaznaczenie i nadanie ważności wymienionym w ankiecie barierom, które mogą napotkać ich dzieci na swojej drodze zawodowej. Wszystkie wymienione przeszkody były uznawane przez rodziców za raczej lub zdecydowanie ważne, dlatego ograniczono się do pokazania zsumowanych zdecydowanie i raczej ważnych barier oraz tych uznanych za obojętne (ani ważne, ani nieważne). Dla przejrzystości analizy ułożono je zgodnie z odsetkiem odpowiedzi „zdecydowanie ważne”.

Tabela 30.

Bariery, jakie może, w opinii rodziców, napotkać na swojej drodze zawodowej uczeń z niepełnosprawnością (%)

	Ani ważne, ani nieważne	Raczej ważne	Zdecydowanie ważne
Rodzaj posiadanej niepełnosprawności	6	40	51
Konieczność stałej opieki ze względu na stan zdrowia lub rodzaj niepełnosprawności	6	42	48
Niedostosowane stanowisko pracy do rodzaju niepełnosprawności	7	41	48
Niechęć pracodawców przed zatrudnieniem osoby z niepełnosprawnością	7	41	48
Niska mobilność/niemożność zmiany miejsca zamieszkania w wypadku znalezienia pracy w innym mieście, państwie	10	38	48
Wąski wybór zawodów, w których osoba z niepełnosprawnością mogłaby pracować	7	42	47
Niewystarczające umiejętności poszukiwane na rynku pracy lub ich brak	5	46	44
Bariery architektoniczne lub komunikacyjne	9	37	44
Niewystarczające kwalifikacje poszukiwane na rynku pracy lub ich brak	5	46	43
Brak przygotowania do poruszania się na rynku pracy	8	47	40
Obawa przez utratą prawa do świadczeń rentowych	13	41	40
Brak wiary we własne możliwości	11	46	38
Brak wsparcia ze strony trenera pracy	15	43	38
Inne	36	26	34

N = 3034

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Warto zaznaczyć, że choć część barier wydaje się niemożliwa – rodzaj posiadanej niepełnosprawności, bądź trudna i kosztowna do przezwyciężenia – konieczność stałej opieki, to niektóre (np. brak wiary we własne siły czy brak przygotowania do poruszania się po rynku pracy) mogłyby być rozwiązywane relatywnie tanio przy odpowiednim wsparciu w okresie kształcenia.

4.5. Opinie rodziców na temat szkoły i powody jej wyboru

Projektując badanie, założono, że wielu rodziców nie będzie zadowolonych z oferowanego przez szkołę wsparcia. Wyniki wywiadów nie potwierdzają tego przekonania. **W pytaniu dotyczącym oceny szkoły, do której uczęszcza ich dziecko, zdecydowana większość rodziców ocenia ją pozytywnie. Odpowiedzi „oceniam ją bardzo dobrze” udzieliło 72% rodziców dzieci uczących się w szkołach specjalnych i około 60% rodziców dzieci uczęszczających do szkół integracyjnych i ogólnodostępnych.**

Wśród uczniów, którzy w pierwszej rundzie uczyli się w gimnazjach, tylko 5% zmieniało w trakcie gimnazjum szkołę na inny lub ten sam rodzaj szkoły, natomiast w wypadku uczniów szkoły podstawowej szkołę zmieniło 30,5% z nich (523 uczniów). Najwięcej dzieci zmieniło szkołę już w pierwszej klasie. Najczęściej zmiana ta dotyczyła uczniów uczęszczających do szkół ogólnodostępnych. Dominujący kierunek zmian (od szkół ogólnodostępnych do innych ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych), jak i ich częstość wyraźnie wskazują, że wiele szkół ogólnodostępnych nie jest w stanie zapewnić odpowiedniego wsparcia UzN. W tabeli 31 zaprezentowano wyniki dla szkoły podstawowej.

Tabela 31.

Rodzaj szkoły, do której uczęszczali uczniowie szkoły podstawowej przed zmianą na obecną szkołę (%)

Rodzaj szkoły, do której uczęszczali przed obecną szkołą	Obecna szkoła podstawowa		
	Ogólnodostępna	Integracyjna	Specjalna
Ogólnodostępna	85	84	66
Integracyjna	9	14	19
Specjalna	6	2	15

N = 523

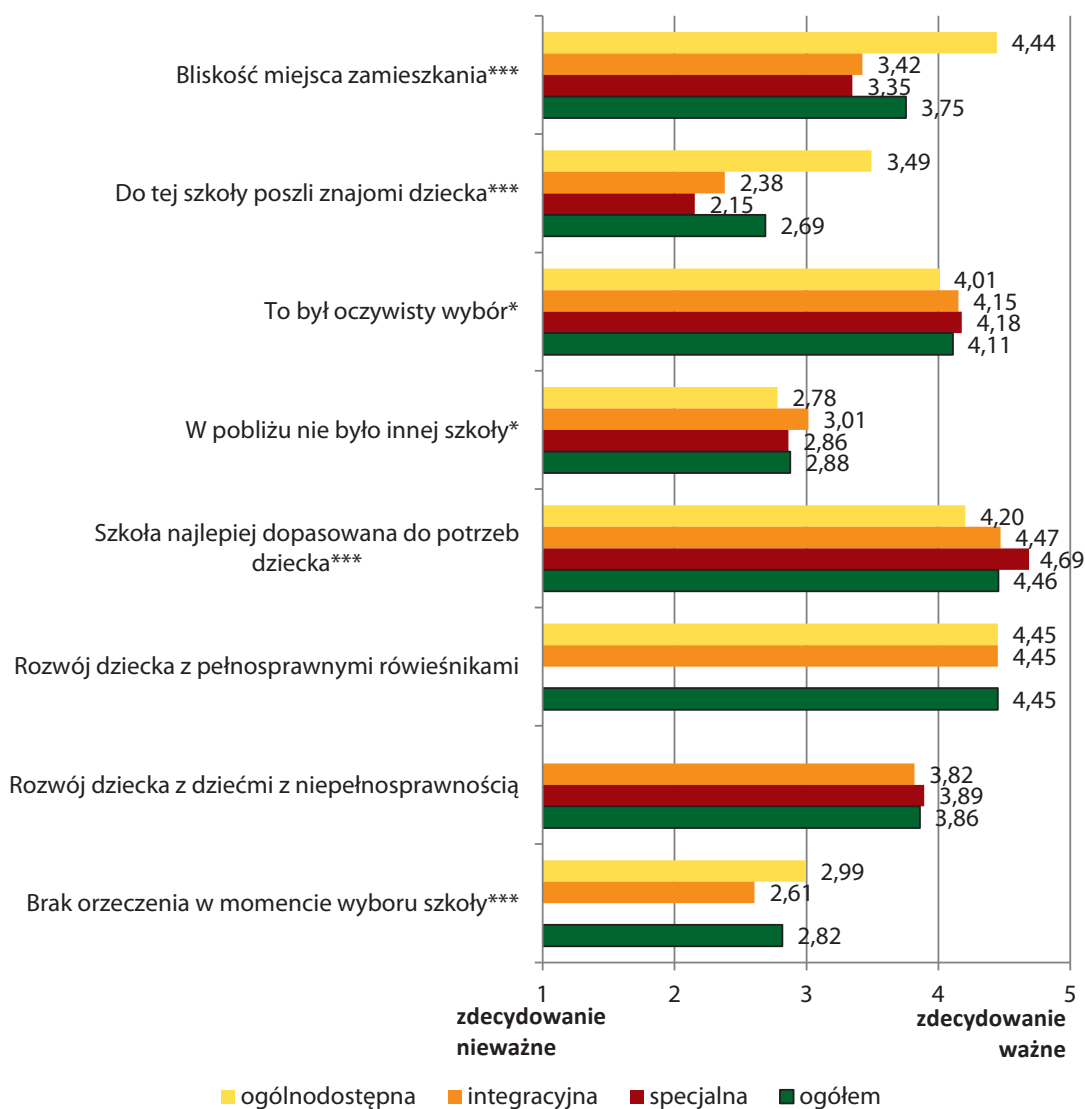
Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

W rozdziale 4.3 analizowano już najważniejsze przyczyny zmiany szkoły przez niektórych uczniów. Jednak istotne jest również to, jakie są powody wyboru przez rodzica tej, a nie innej szkoły, jako odpowiedniej dla swojego dziecka. Dlatego też zaproponowano rodzicom uczniów szkół podstawowych osiem czynników, które mogą być istotne przy wyborze.

Ich zadaniem było określenie ważności każdego z nich na skali: „zdecydowanie ważne”, „raczej nieważne”, „ani ważne, ani nieważne”, „raczej ważne”, „zdecydowanie ważne”. Dla tych rodziców, których dzieci uczą się w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych, ważnym powodem okazał się fakt, że ich dzieci będą mogły przebywać wśród zdrowych rówieśników. Natomiast najwięcej odpowiedzi w wypadku szkół specjalnych uzyskała odpowiedź „ta szkoła jest najlepiej dopasowana do potrzeb dziecka” – 76%, dla porównania w szkołach integracyjnych było to 63%, a ogólnodostępnych – 48%. Ważnym powodem dla

każdego rodzica okazała się bliskość miejsca zamieszkania od szkoły. To, że w szkole znaleźli się znajomi dziecka, okazało się najmniej ważne z zaproponowanych. Na rysunku 54 przedstawiono deklaracje ważności poszczególnych kryteriów w zależności od rodzaju szkół, w których ostatecznie uczniowie się znaleźli.

Rysunek 54. Powód wyboru szkoły podstawowej w zależności od rodzaju ostatecznie wybranej



Podpróba uczniów szkół podstawowych, $N = 1714$

* $p < 0,05$

*** $p < 0,001$

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Kryteria wyboru szkół generalnie mają swą specyfikę w zależności od poszukiwanego rodzaju, choć nie wszystkie. Uważany za ważny „rozwój dziecka w środowisku uczniów pełnosprawnych” i średnio ważny „rozwój w środowisku z uczniami z niepełnosprawnościami” nie różnicują rodzajów, jednak w pierwszym wypadku nie zadano tego pytania rodzicom uczniów wybierającym szkoły specjalne, a w drugim – ogólnodostępne. Najważniejsze okazało się dostosowanie szkoły do potrzeb dziecka, jest ono tym ważniejsze, im więcej Uzn ma dana szkoła, tzn. było to relatywnie najmniej istotne w szkołach ogólnodostępnych, a najbardziej – w specjalnych. Dwie przyczyny – bliskość zamieszkania i wybory znajomych dziecka – silnie determinują wybór szkoły ogólnodostępnej.

Słabo podkreślono znaczenie obecności innej szkoły w pobliżu, samo posiadanie wyboru za relatywnie ważne uznali rodzice posyłający dziecko do szkoły integracyjnej.

Regułą jest to, że rodzice najlepiej oceniają te rodzaje szkół, do których aktualnie uczęszcza ich dziecko. Należy jednak zwrócić uwagę, że relatywnie najczęściej na inną formę nauczania wskazują rodzice dzieci uczących się w szkołach ogólnodostępnych. Aż co czwarty rodzic dziecka uczącego się w ogólnodostępnej szkole podstawowej wolałby, by jego dziecko uczyło się w szkole integracyjnej, a jeden na dwudziestu wskazuje na szkołę specjalną.

Tabela 32.

Według Pana(i) opinii, jaki rodzaj szkoły jest najlepiej dostosowany do potrzeb dziecka? (%)

Rodzaj najlepiej dopasowany	Obecna szkoła		
	Ogólnodostępna	Integracyjna	Specjalna
Ogólnodostępna	89	7	3
Integracyjna	26	64	10
Specjalna	5	2	93

N = 3082

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

4.6. Wsparcie dziecka w systemie oświaty według opinii rodziców

Generalnie pozytywne opinie dotyczące szkoły, w której uczy się dziecko z niepełnosprawnością, nie wiążą się ze współpracą rodzica i szkoły w planowaniu edukacji i terapii danego ucznia. Świadczą o tym wskazania dotyczące współpracy przy tworzeniu indywidualnego programu

edukacyjno-terapeutycznego (IPET)²². Wyniki badania pokazują, że zdecydowana większość rodziców nie brała udziału w tworzeniu IPET (74%), wśród nich 20% z nich nie wie w ogóle, co to jest.

Jeżeli chodzi o kontakty rodziców ze szkołą, do której uczęszcza ich dziecko, to najczęściej sprowadzają się one do rozmów o wynikach w nauce dziecka, a w następnej kolejności dotyczą zachowania dziecka w szkole (odpowiednio 63% i 25%). Pozostałe kwestie to: kłopoty dziecka z rówieśnikami (4%), problemy zdrowotne dziecka oraz problemy z organizacją nauki – na przykład bariery architektoniczne (3%) oraz kwestie dotyczące działalności pozalekcyjnej dziecka (1%). **Spora część rodziców (30%) rozmawia z nauczycielami nawet raz w tygodniu. Pozostali rodzice robią to kilka razy w miesiącu – 27%, raz w miesiącu – 24%, pozostali jeszcze rzadziej – 19%.**

Biorąc pod uwagę te wypowiedzi, można zaryzykować hipotezę, że dobre opinie i relacje ze szkołą w wielu wypadkach wynikają nie z częstości kontaktów i realnej współpracy, a z przejścia pełni zadań przez szkołę i braku angażowania rodzica.

Orzeczenia i zalecenia z orzeczeń

Jednym z kluczowych dokumentów, który wskazuje sposób wsparcia UzN jest orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wraz z odpowiednimi zaleceniami. **Zdecydowana większość rodziców zgadza się z zaleceniami przedstawionymi w orzeczeniu – 88% („zdecydowanie się z nimi zgadzam” i „raczej się zgadzam”).** Odpowiedzi „zdecydowanie się nie zgadzam” oraz „raczej się nie zgadzam” udzieliło ponad 6%, częściowo się zgadza („z częścią się zgadzam, a z częścią się nie zgadzam”) 4% badanych. W sumie rodziców, którzy całkowicie lub częściowo nie zgadzają się z zaleceniami, było 340, co stanowi prawie 11% badanej próby.

W celu pogłębienia uzyskanych odpowiedzi rodziców niezadowolonych z orzeczenia zapytano, czy odwoływali się od niego. Zdecydowana większość rozmówców tego nie zrobiła. **Ci, którzy zdecydowali się pozostawić orzeczenie w formie wydanej przez poradnię, w większości (77%) uznali, że nie warto się odwoływać, pozostali (23%) nie wiedzieli, że jest to w ogóle możliwe.**

Zmienić orzeczenie postanowiło 16% (54 osoby) badanych. W 62% odwołań efektem była niezmieniona treść orzeczenia, częściowo dokonano zmian w przypadku 12% odwołań, natomiast w pozostałych 26% udało się uzyskać inne orzeczenie, różniące się od poprzedniego w sposób oczekiwany przez rodzica. Co oznacza, że w trzech piątych przypadków odwołanie takie nie przyniosło pozytywnych z punktu widzenia opiekuna rezultatów.

Jednocześnie według opinii większości badanych szkoły wywiązują się z realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. **W populacji dzieci uczęszczających do szkół**

²² Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2013 poz. 532) dyrektor placówki ma obowiązek powołać zespół. Zespół opracowuje IPET dla ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, niezależnie od formy kształcenia, w każdym typie placówki, uwzględniający zalecenia zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego oraz dostosowany do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia. Program opracowuje się na okres, na jaki zostało wydane orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, nie dłuższy jednak niż etap edukacyjny. O formach wsparcia wypracowanych w IPET informuje się rodziców ucznia. Rozporządzenie nie określa jednak, w jakiej formie informacja ta powinna do rodziców dotrzeć.

ogólnodostępnych aż 83% rodziców odpowiedziało, że realizowane są wszystkie zalecenia. W szkołach specjalnych i integracyjnych jest to odpowiednio 88% i 77%. Zalecenia, które nie są według rodziców przez szkołę realizowane, przedstawiono w tabeli 33.

Tabela 33.

Z jakich zaleceń zawartych w orzeczeniach w opinii rodziców szkoła się nie wywiązuje (rodzice mogli podać więcej niż jedną odpowiedź)

	(%)	N
Dostosowanie form i metod nauczania	36	151
Trening umiejętności społecznych	36	148
Inne	34	141
Integracja sensoryczna	33	135
Terapia logopedyczna	28	118
Terapia psychologiczna	28	118
Gimnastyka korekcyjna	26	109

N = 3302

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 roku w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych minimalny wymiar godzin zajęć rewalidacyjnych dla Uzn w trzyletnim okresie nauczania wynosi: w oddziale specjalnym szkoły podstawowej i gimnazjum – 1150 godzin na oddział, a w oddziale ogólnodostępnym lub integracyjnym – 190 godzin na ucznia, co daje minimum dwie godziny zajęć rewalidacyjnych na ucznia w tygodniu w oddziałach ogólnodostępnych i integracyjnych oraz 10 godzin w tygodniu w oddziale specjalnym. Bazując na opiniach rodziców, można stwierdzić, że z obowiązku tego wywiązuje się większość szkół. Szczegóły przedstawiono w tabeli 34, informacje dotyczące liczby godzin zaś w tabeli 35.

Tabela 34.

Czy dziecko ma organizowane przez szkołę zajęcia rewalidacyjne lub z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, które wynikają z niepełnosprawności? (%)

	Tak	Nie	Nie wiem
Ogólnodostępne	67	24	9
Integracyjne	81	15	4
Specjalne	83	9	8

N = 2524

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Tabela 35.

Liczba godzin tygodniowo zajęć z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz zajęć rewalidacyjnych realizowanych przez szkoły

Liczba godzin	Zajęcia rewalidacyjne (%)	Pomoc psychologiczno-pedagogiczna (%)
0	1	16
1	9	19
2	39	19
3	10	3
4	8	2
5	4	1
> 5	5	1
Trudno powiedzieć	24	40
	100	100

N = 1945

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Poproszono również rodziców o wskazanie wszystkich zajęć, które się w szkole odbywają. Najczęściej – według wskazań rodziców – są to zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze (np. dodatkowe zajęcia z przedmiotów szkolnych), na które uczęszcza ponad połowa dzieci respondentów. Co ciekawe, odpowiedzi – „nie wiem, jakie zajęcia są realizowane przez szkołę” – która świadczy o niewiedzy opiekuna co do form wsparcia, udzieliło 244 rodziców. Dokładne rozkłady odpowiedzi (można było podać więcej niż jedną odpowiedź) wyglądały następująco:

- zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze (np. dodatkowe zajęcia z przedmiotów szkolnych) – 56%;
- zajęcia kompensacyjno-wyrównawcze (np. z pedagogiem szkolnym) – 41%;
- korygujące wady mowy (logopedyczne) – 30%;
- zajęcia grafomotoryczne (np. usprawniające pisanie, zdolności manualne) – 20%;
- korekcyjne wad postawy (rehabilitacyjne, fizjoterapeutyczne) – 20%;
- trening umiejętności społecznych – 17%;
- zajęcia z orientacji przestrzennej i poruszania się – 8%;
- inne – 4%;
- lekcje nauki języka migowego – 1%.

Na podstawie wyników rundy pierwszej można stwierdzić, że większość dzieci otrzymuje swoje pierwsze orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego w chwili pójścia do szkoły podstawowej, czyli w wieku 6–7 lat. Dla wielu rodziców jest to także moment przełomowy, w którym stają przed koniecznością poradenia sobie z niepełnosprawnością dziecka i różnymi nowymi informacjami na temat możliwych form wsparcia i działań sprzyjających rozwojowi dziecka. Dlatego też w drugiej rundzie badania poproszono rodziców o ocenę, czy w momencie diagnozowania i wydawania przez zespół

orzekający działający w publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej (PPP) (w tym publicznej poradni specjalistycznej) orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego otrzymali oni wystarczające informacje o niepełnosprawności dziecka i możliwych formach wsparcia w systemie oświaty. Pytano, **czy PPP pełniła funkcję przewodnika i informatora, czy też jej działanie ograniczyło się do wydania orzeczenia. Odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak” udzieliło 74% rodziców. Dla pozostałych wsparcie poradni okazało się niewystarczające.**

W badaniu zapytano także o kwestie związane z różnymi rozwiązaniami, które miałyby na celu wsparcie opiekunów w ich życiu codziennym. Interesowało badaczy, czy rodzice wybiorą rozwiązania bardziej profesjonalne, ale związane z wyzwaniami logistyczno-organizacyjnymi, czy bardziej przyjazne i mniej wymagające, ale potencjalnie gorszej jakości zajęcia w szkole. Okazuje się, że większość rodziców wolałaby mniej profesjonalne zajęcia rewalidacyjne i inne zajęcia o charakterze terapeutycznym, ale na terenie szkoły i zaraz po lekcjach (55%) niż profesjonalne, prowadzone w specjalistycznych placówkach po zajęciach w szkole, nawet mimo założenia, że prowadzący mają wyższe kwalifikacje i stosują bardziej różnorodne formy wsparcia (28%). Reszta rodziców nie miała zdania na ten temat. Należy zaznaczyć, że nie miało tu istotnego znaczenia miejsce zamieszkania danej rodziny, co dobrze pokazano na rysunku 55.

Rysunek 55. Sposób organizacji zajęć rewalidacyjnych i innych zajęć o charakterze terapeutycznym



N = 2953 uczniów, którzy nadal chodzą do szkoły.

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Wyniki te pozwalają na wyciągnięcie przynajmniej dwóch wniosków. Pierwszy z nich mówi o bardzo istotnej i – co należy podkreślić – oczekiwanej roli szkoły jako centrum wsparcia dziecka. Świadczą także o tym prezentowane wcześniej odpowiedzi na pytania o źródło wiedzy o niepełnosprawności,

jak i o potencjalne instytucje wspierające. Drugi wskazuje na duże problemy z organizacją wsparcia przez rodzinę na własną rękę. Jeśli przyjąć, co nie wydaje się zbytnim ryzykiem, że każdy rodzic chciałby otoczyć swoje dziecko najlepszą opieką, a mimo to godzi się na pogorszenie jakości wsparcia, preferując te zajęcia, które byłyby organizowane na terenie szkoły, prowadzi to do wniosku, że **jedyną formą gwarantującą powszechność wsparcia dla wszystkich potrzebujących tego dzieci jest praca z dzieckiem w środowisku szkolnym. Stąd wszelkie reformy i zmiany systemowe powinny to ułatwiać, a tym samym – sprzyjać godzeniu przez rodziców ról rodzinnych i zawodowych.**

Następnym zagadnieniem dotyczącym wsparcia rodziców było pytanie dotyczące świadczenia pielęgnacyjnego.

Proszę powiedzieć, czy mając możliwość wyboru, wolał(a)by Pan(i) wyższe świadczenie pielęgnacyjne, tzn. comiesięczną kwotę w wysokości 1300 zł za sprawowanie opieki nad dzieckiem, ale bez możliwości jakiegokolwiek aktywności zawodowej i pobierania wynagrodzenia, czy też niższe o połowę (650 zł), ale z możliwością podjęcia pracy w wolnych chwilach?

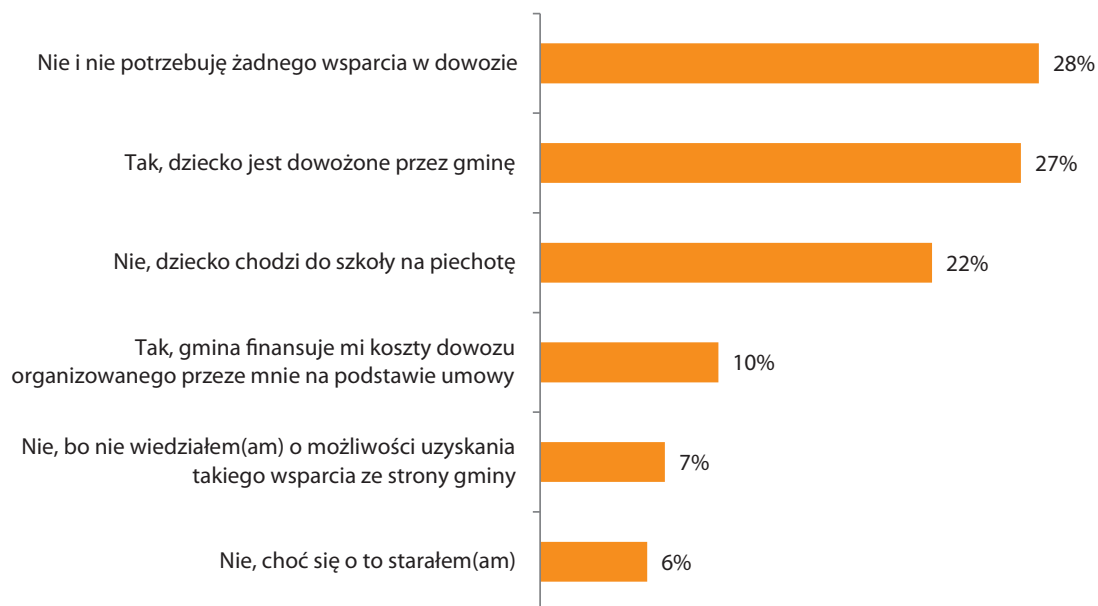
Prawie połowa (47%) rodziców udzieliła odpowiedzi „Niższe świadczenie, ale z możliwością pracy”, 34% wolałoby wyższe świadczenie bez możliwości pracy, a pozostałe 19% nie miało na ten temat zdania i w związku z tym nie potrafiło wybrać odpowiedzi. Można zatem stwierdzić, że rodzice preferują różne strategie wsparcia. Tym samym istniejące rozwiązanie, które nie daje możliwości wyboru, pobieranie świadczenia bowiem związane jest z całkowitą rezygnacją z zatrudnienia, nie jest rozwiązaniem optymalnym przynajmniej dla połowy badanych.

Ostatnimi zagadnieniami związanymi z dostępnym dla rodziców wsparciem w kształceniu UzN są kwestie związane z dojazdem do szkoły, dostępnością podręczników oraz egzaminowaniem UzN w systemie oświaty. Wszystkie te tematy są powszechnie dyskutowane na forach dla rodziców dzieci z niepełnosprawnościami. Co jakiś czas stają się także przedmiotem doniesień prasowych – przede wszystkim w odniesieniu do występujących niekiedy nieprawidłowości.

Zgodnie z wypowiedziami rodziców większość uczniów korzysta z takich samych podręczników jak pozostali uczniowie, nie ma w ogóle potrzeby ich dostosowania (61%). Należy w tym miejscu pamiętać o tym, że opinia ta w dużym stopniu powiązana jest z niepełnosprawnością ucznia.

Spośród UzN, których objęło badanie, 1087 korzysta z możliwości bezpłatnego transportu i opieki organizowanych przez gminę i ponad połowa rodziców tych dzieci (58%) jest z pomocy gminy zadowolona. Szczegółowy rozkład odpowiedzi przedstawiono na rysunku 56. Warto przy okazji zwrócić uwagę na te wypadki, gdy tego dowozu odmówiono (6%), bądź sytuacje, kiedy dopiero od ankietera respondenci dowiadawali się o takiej możliwości (7%).

Rysunek 56. Czy dziecko korzysta ze wsparcia gminy w organizacji dojazdu do szkoły



N = 2953 uczniów, którzy nadal chodzą do szkoły.

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

W drugiej rundzie badania zapytano rodziców uczniów uczęszczających obecnie do gimnazjum o sprawdzian po klasie szóstej. Ponad połowa UzN (74%) przystąpiła do takiego egzaminu. Tyle samo (74%) dzieci uczących się w drugiej rundzie w szkołach ponadgimnazjalnych przystąpiła do egzaminu gimnazjalnego. Większość z przystępujących do egzaminu zdawała go z arkuszem dostosowanym do ich potrzeb (72% i 64%). Spośród uczniów 73% i 72% miało przedłużony czas przewidziany na przeprowadzenie sprawdzianu.

Rodziców zapytano także, co sądzą o dostosowaniu warunków i form przeprowadzenia egzaminu. **Dostosowanie ogranicza jedynie bariery wynikające z niepełnosprawności i tym samym umożliwia porównywalność z wynikami uczniów pełnosprawnych – takiej odpowiedzi udzieliło 31% ankietowanych. Innego zdania było 44% – uważali oni, że dostosowanie ogranicza bariery wynikające z niepełnosprawności, ale zmiany są na tyle duże, że nie może być mowy o porównywaniu z wynikami uczniów pełnosprawnych.** Pozostała część rodziców nie umiała udzielić odpowiedzi. Wyniki te, choć różnią się od wypowiedzi dyrektorów, to w swojej wymowie prowadzą do tych samych wniosków. Dla znacznej części badanych w procesie dostosowywania sprawdzianu/egzaminu do potrzeb UzN umyka porównywalność. W efekcie wyniki uczniów bez niepełnosprawności i z niepełnosprawnością nie są tożsame.

Ustalono również, czy dostosowanie sprawdzianu/egzaminu do potrzeb UzN powinno obejmować także zmianę treści pytań, na przykład przez wykluczenie wieloznaczności dla uczniów z autyzmem?

„Raczej tak” i „zdecydowanie tak” odpowiedziało aż 73% rodziców. W związku z tym można zaryzykować hipotezę, że **rodzice, mając wybór między większym podobieństwem sprawdzianu/egzaminu a lepszym dostosowaniem, w znacznej części stoją po stronie lepszego dostosowania.**

4.7. Funkcjonowanie gospodarstwa domowego dzieci z niepełnosprawnością

Bez wątpienia jednym z istotnych czynników wpływających na wybór ścieżek edukacyjnych przez UzN są uwarunkowania społeczno-demograficzne gospodarstw domowych, w których znajdują się dzieci z niepełnosprawnościami. Dlatego też w kwestionariuszu zarówno do pierwszej, jak i drugiej rundy badania uwzględniono cały blok pytań dotyczący tej problematyki. Autorów badania interesowało, kim są respondenci, jak wyglądają ich sytuacja materialna, warunki mieszkaniowe oraz życie codzienne.

Przyjęło się, że **w wypadku niepełnosprawności dziecka to kobiety pełnią funkcję „menedżerek niepełnosprawności”²³ i są zazwyczaj odpowiedzialne za organizację terapii i wsparcia, a także kontakty z instytucjami publicznymi i reprezentują dziecko z niepełnosprawnością w kontakcie ze światem zewnętrznym** (Kubicki, 2015). Do podobnych wniosków prowadzą prezentowane już analizy rozkładów odpowiedzi na pytanie, kto był respondentem w badaniu. Zarówno w pierwszej (88%), jak i w drugiej rundzie (89%) rozmówcami były matki, w dalszej kolejności ojcowie – odpowiednio 8% i 7%, a pozostały odsetek to inni opiekunowie prawni.

Prawie trzy czwarte rodziców (74%) pozostaje w związku małżeńskim i wspólnie wychowuje dziecko, nieco więcej niż co dziesiąta osoba jest rozwiedziona (12%). W dalszej kolejności są to odpowiednio wdowcy i wdowy (6,5%), panny i kawalerowie (5,5%), osoby w separacji prawnej lub faktycznej (1,5%) oraz respondenci, którzy odmówili odpowiedzi (0,5%). Badane gospodarstwa relatywnie najczęściej składały się z czterech (32%), pięciu (21%) lub trzech osób (18%), a skład takiego gospodarstwa w przeważającej większości wypadków stanowiły rodziny nuklearne, to znaczy rodzice i dzieci. Warto też zwrócić uwagę na fakt, że 78% UzN miało rodzeństwo.

4.7.1. Wykształcenie i status na rynku pracy rodziców

W badaniu starano się bliżej poznać sytuację życiową osób, które podejmują kluczowe decyzje dotyczące dziecka. Stąd wiele pytań dotyczyło zarówno respondentów – najczęściej matek – jak i osób wskazanych przez rozmówców jako te, które współwychowują i podejmują kluczowe decyzje dotyczące dziecka – najczęściej ojców.

Zarówno w wypadku rozmówców, jak i osób współwychowujących najczęstszym wskazaniem jest wykształcenie zasadnicze zawodowe (37% w wypadku rozmówców i 50% dla osoby kluczowej), w dalszej kolejności podstawowe lub nieukończone podstawowe – odpowiednio: 21% i 15%. Natomiast wykształcenie na poziomie wyższym – licencjat lub wyżej – ma 13% osób biorących udział w badaniu i co dziesiąta osoba (10%) wspierająca głównego opiekuna.

²³ Pojęcie zapożyczone od Elżbiety Tarkowskiej, która wielokrotnie w swoich wypowiedziach używała określenia „menedżerki ubóstwa”. Zob. na przykład Tarkowska, 2011.

Jednocześnie widać bardzo wyraźnie, że wielu respondentów ma trudności z godzeniem obowiązków rodzinnych i zawodowych. Dwóch na pięciu respondentów (43%) zapytanych o to, czy konieczność opieki nad dzieckiem wiązała się z ograniczeniem lub zaprzestaniem pracy, odpowiedziało twierdząco. W wypadku połowy (53%) osób z tej grupy ograniczenie to wystąpiło po narodzeniu dziecka, jedna trzecia (34%) musiała w większym stopniu skoncentrować się na opiece zaraz po zdiagnozowaniu u dziecka niepełnosprawności, a w co dziesiątym przypadku (13%) – z chwilą otrzymania pierwszego orzeczenia.

Co więcej, rozkłady odpowiedzi na kolejne pytanie dotyczące czasu trwania ograniczenia bądź zaprzestania pracy wydają się wskazywać, że instytucje oświatowe nie stanowią wystarczającego – w opinii rozmówców – wsparcia, by wrócić do pracy. Dla czterech piątych (81%) zmuszonych do większej koncentracji na rodzinie konieczność ograniczenia aktywności zawodowej trwa do tej pory, jedynie 4% wróciło do poprzedniej aktywności w momencie pójścia dziecka do przedszkola, co dziesiąty (11%) – gdy dziecko rozpoczęło naukę w szkole podstawowej, a 4% – w momencie rozpoczęcia nauki w gimnazjum. Mamy zatem do czynienia z trwałą dezaktywizacją części rodziców i opiekunów wynikającą z konieczności sprawowania opieki.

Nie powinno zatem dziwić, że **wśród osób odpowiadających na pytania niewiele ponad jedna trzecia (36%) jest bierna zawodowo i znajduje się poza rynkiem pracy, co piąta (19%), choć się stara, to nie może znaleźć zatrudnienia i pozostaje bezrobotna, a dwóch na pięciu rozmówców to osoby pracujące (43%)**. Dla porównania osoby, które również odgrywają istotną rolę w wychowaniu dziecka, w zdecydowanej większości pracują (77%) lub tej pracy poszukują, będąc osobami bezrobotnymi (9%). W obu wypadkach podstawową formą zatrudnienia jest umowa o pracę w pełnym wymiarze czasu – odpowiednio 64% i 67%, a w dalszej kolejności praca na własny rachunek (15% i 16%). Co ciekawe, rozwiązanie, które pozwoliłoby w większym stopniu godzić obowiązki rodzicielskie i zawodowe, a jednocześnie dające pewną stabilizację, czyli umowa na część etatu, jest stosunkowo rzadko występującym rozwiązaniem – odpowiednio 6% i 2% wskazań.

Można zatem mówić o odtworzeniu w większości badanych gospodarstw tradycyjnego modelu rodziny z mężczyzną jako głównym żywicielem i osobą pracującą oraz kobietą jako wspomnianą „menedżerką niepełnosprawności” i osobą zajmującą się domem. Modelu, który w części został wymuszony niepełnosprawnością dziecka i koniecznością ograniczenia z tego powodu aktywności zawodowej jednego z partnerów.

4.7.2. Sytuacja finansowa gospodarstwa domowego

Jednym z najprostszych mierników sytuacji materialnej gospodarstwa domowego są przeciętne dochody, jakie uzyskują jego członkowie. Miesięczne dochody netto co dziesiątego (10%) gospodarstwa mieszczą się w przedziale 0–1200 zł, czyli można uznać je za niskie, natomiast prawie co dziesiąte (9%) najbogatsze gospodarstwo dysponuje dochodami powyżej 5000 zł. Większość badanych mieści się między tymi skrajnościami, w tym trochę ponad jedna piąta (22%) badanych ma do swojej dyspozycji pomiędzy 1200 a 2000 zł, a nieco ponad dwie piąte (44%) od 2001 do 5000 zł. W wypadku 15% gospodarstw wysokość dochodów nie jest znana ze względu na odmowę udzielenia odpowiedzi.

Po przeliczeniu dochodów na osobę w gospodarstwie średnia arytmetyczna wyniosła 667 zł netto. Dla porównania zgodnie z danymi GUS dotyczącymi skali ubóstwa w Polsce w 2012 roku w rodzinach, w których było obecne przynajmniej jedno niepełnosprawne dziecko do lat 16, wskaźnik zagrożenia ubóstwem skrajnym²⁴ wyniósł około 12%. Natomiast odsetek osób zagrożonych ubóstwem w gospodarstwach domowych bez osób niepełnosprawnych kształtował się w tym okresie na poziomie 6% (GUS 2013b, s. 6–7). Natomiast zgodnie z badaniami budżetów gospodarstw domowych za rok 2013 przeciętny miesięczny dochód rozporządzalny na jedną osobę w gospodarstwach domowych bez osoby niepełnosprawnej wyniósł 1362 zł przy 1082 zł w wypadku gospodarstw domowych z przynajmniej jedną OZN (GUS 2014, s. 57).

Wśród źródeł dochodów gospodarstw domowych z dziećmi z niepełnosprawnościami na pierwszym miejscu badani wymieniali dochody z pracy na podstawie umów różnego rodzaju (63%), ale już na drugiej pozycji były świadczenia inne niż renta lub emerytura (47%), a 10% wskazań przekroczyły jeszcze: renty (14%), szeroko rozumiane dary (11%) oraz praca na własny rachunek poza gospodarstwem rolnym (11%). Interesująco wygląda natomiast rozkład odpowiedzi na temat tego, które z tych źródeł stanowiło największe źródło dochodów. W ponad połowie przypadków (57%) była to praca na umowę, a jeśli doliczyć do tego pracę na własny rachunek poza gospodarstwem rolnym (9%) i w gospodarstwie (6%), widać wyraźnie, że dla większości rodzin podstawą ich dobrobytu była własna aktywność. Jednak **aż dla 13% rodziców i opiekunów podstawowym źródłem dochodów były świadczenia inne niż emerytura lub renta, a dla 3% środki otrzymywane od osób i instytucji zewnętrznych, w tym różnego rodzaju dary, alimenty, a dla ponad jednej piątej (22%) źródło dochodu stanowiła emerytura lub renta.** Ten relatywnie wysoki odsetek niezarobkowych źródeł utrzymania ma przełożenie nie tylko na wysokość dochodów gospodarstw domowych ogółem, ale też na możliwości pokrycia dodatkowych wydatków związanych z niepełnosprawnością dziecka.

24 W analizach ubóstwa obiektywnego za syntetyczną miarę dobrobytu ekonomicznego gospodarstwa domowego przyjęto poziom wydatków. Gospodarstwo domowe (a tym samym wszystkie osoby wchodzące w jego skład) zostaje uznane za ubogie (zagrożone ubóstwem), jeżeli poziom jego wydatków (łącznie z wartością artykułów otrzymanych nieodpłatnie oraz pobranych z indywidualnego gospodarstwa rolnego, działki bądź z działalności prowadzonej na własny rachunek) jest niższy od wartości przyjętej za granicę ubóstwa. W wypadku ubóstwa skrajnego przyjęto, że granicą jest wyliczany przez Instytut Pracy i Spraw Socjalnych poziom tak zwanego minimum egzystencji, który dla przykładowego gospodarstwa 2 + 2 w 2012 roku wyniósł 1401 zł zgodnie z metodologią GUS, gdzie liczbę osób w gospodarstwie mnoży się przez tak zwane osoby ekwiwalentne. Według tej skali wagę 1 przypisuje się pierwszej osobie w gospodarstwie domowym w wieku 14 lat i więcej; 0,7 – każdej następnej osobie w tym wieku; 0,5 – każdemu dziecku w wieku poniżej 14 lat (GUS, 2013b). Dla porównania zgodnie z danymi Instytutu minimum egzystencji dla gospodarstwa 2 + 2, bez uwzględnienia skali ekwiwalentności, wyniosło 1771,96 zł (patrz: <https://www.ipiss.com.pl/?zaklady=minimum-egzystencji-2>).

Tabela 36.

Źródła dochodu gospodarstwa domowego w 2013 roku

	Liczba wskazań	Wszystkie źródła dochodów (%)	Główne źródło dochodu (%)
Praca na umowę (np. o pracę, zlecenie, o dzieło; umowa może być pisemna lub ustna)	2019	63	57
Świadczenia rodzinne, świadczenia z pomocy społecznej, inne świadczenia społeczne (odprawa po zwolnieniu z pracy, odszkodowania z tytułu uszczerbku na zdrowiu, zasiłek pielęgnacyjny, zasiłek chorobowy)	1520	47	13
Renta (krajowa lub zagraniczna)	446	14	6
Dary, alimenty i inne środki uzyskane od osób spoza gospodarstwa domowego lub od instytucji (np. fundacje)	362	11	3
Praca na własny rachunek poza gospodarstwem rolnym (prowadzenie działalności gospodarczej, wykonywanie wolnego zawodu, inny tytuł)	337	11	9
Emerytura (krajowa lub zagraniczna)	242	8	3
Praca na własny rachunek w użytkowanym gospodarstwie rolnym	218	7	6
Świadczenia dla bezrobotnych (np. zasiłek dla bezrobotnych, świadczenie przedemerytalne, zasiłek przedemerytalny)	124	4	0
Inne	87	3	0
Stypendia	54	2	0
Wynajem nieruchomości (mieszkanie, dom, garaż, lokal użytkowy)	10	0	0
Własność, dochody kapitałowe (np. lokaty finansowe, dochody z akcji, obligacji itp.)	2	0	0

N = 3202

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Wypowiedzi te warto porównać również ze skalą wydatków na wybrane wydatki związane z kształceniem UZN (patrz tabela 37). O ile wydatkiem ponoszonym przez zdecydowaną większość rozmówców są koszty podręczników i artykułów szkolnych, a także dodatkowych stałych opłat, na przykład na komitet rodzicielski, o tyle są to opłaty relatywnie niskie i nie przekraczają zazwyczaj 200 zł miesięcznie. Można też założyć, że jedynie w niewielkim stopniu podyktowane są niepełnosprawnością, a częściej typowymi

kosztami funkcjonowania ucznia w szkole. Natomiast wydatkiem zdecydowanie rzadszym i ponoszonym przez co piątego badanego, ale relatywnie kosztowniejszym są koszty opłat za lekcje prywatne, zajęcia rehabilitacyjne czy dojazdy do szkoły. Jedynie nieliczni pokrywali koszty dodatkowej opieki: nauczyciela wspomagającego czy opiekuna na czas lekcji. Widać zatem, że jedynie niewielka grupa rodziców ponosi wysokie dodatkowe koszty kształcenia UzN, choć z całą pewnością w części przypadków jest to raczej konsekwencja możliwości finansowych rodziców i dostępu do specjalistów związanego z miejscem zamieszkania, a nie potrzeb ucznia.

Tabela 37.

Średnie miesięczne wydatki na edukację uczniów z niepełnosprawnością (%)

	Podręczniki, zeszyty i artykuły szkolne	Dodatkowe stałe opłaty szkolne (np. wydatki na komitet rodzicielski)	Opłaty za lekcje prywatne, indywidualne	Opłaty za zajęcia rehabilitacyjne, terapeutyczne	Dojazdy/wyjazdy do szkoły	Nauczyciel wspomagający/ asystent/opiekun na czas lekcji
do 200 zł	80,4	80,4	11,5	9,7	17,0	1,6
201–400 zł	2,0	2,0	4,3	3,7	4,4	0,2
401–600 zł	1,0	1,0	1,4	2,0	1,2	0,1
601–800 zł	0,4	0,4	0,6	0,8	0,4	0,1
801–1000 zł	0,2	0,2	0,4	0,7	0,2	0,0
1001–1200 zł	0,1	0,1	0,2	0,4	0,1	0,0
1201–1400 zł	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0
1401– 600 zł	0,2	-	0,1	0,2	0,1	0,1
1601–1800 zł	0	-	0	0	0	0
1801–2000 zł	0,0	0,0	0,2	0,2	0,1	0,0
2001–2500 zł	0,0	0,0	0,0	0,1	0,2	0,0
2501 – 3000 zł	0	-	-	0	0	0
3001–4000 zł	0,1	0,1	0,0	0,1	0,4	0,0
4001–5000 zł	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0
5001–7500 zł	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0
Nie ponieśliśmy żadnych wydatków	14,7	14,7	80,3	81,0	75,9	97,5
Odmowa odpowiedzi	1,0	1,0	0,9	1,0	0,1	0,5

N = 3202

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Kolejnym istotnym elementem w ocenie warunków życia są warunki mieszkaniowe. Dlatego w kwestionariuszu poświęcono temu zagadnieniu cały blok pytań. I tak, respondenci mniej więcej w połowie przypadków zajmują samodzielny dom (48%) lub mieszkanie w bloku (47%), 4% zajmuje część lokalu mieszkalnego, a jedynie pojedynczy respondenci zamieszkują pokój w większym mieszkaniu. W wypadku trzech czwartych badanych (75%) lokal ten jest ich własnością bądź ich rodziny. Rozmówcy zajmują lokale komunalne – 14%, wynajmują swoje lokum – 7%, lub mieszkają w mieszkaniu spółdzielczym – 4%. Natomiast wielkość lokalu mieszkalnego relatywnie najczęściej mieści się w przedziale 31–50 m² (27%) oraz 51–75 m² (28%), co odpowiada przeciętnemu polskiemu mieszkaniu, natomiast cztery piąte (42%) respondentów mieszka ze swoim rodzinami w domach i mieszkaniach powyżej 76 m², w tym co dziesiąty powyżej 150 m². Można zatem stwierdzić, że większość rozmówców ma dosyć stabilną sytuację mieszkaniową.

W większości wypadków (89%) posiadany lokal nie wymagał w opinii respondentów dostosowania do potrzeb dziecka z niepełnosprawnością. W pozostałych (11%) rodziny musiały dokonać adaptacji, a w związku z tym ponieść dodatkowe koszty. Były one pokrywane głównie z własnych środków gospodarstwa domowego (62%) bądź przy dofinansowaniu z PFRON (26%) i w większości mieściły się w granicach 20 tysięcy złotych.

Badaniu poddano również kwestię, czy dziecko z niepełnosprawnością ma odpowiednie warunki do nauki, jak i – co omówiono w innej części raportu – w jakim stopniu są one czynnikiem różnicującym poszczególne gospodarstwa domowe. Zgodnie z danymi przedstawionymi w tabeli 38 zdecydowana większość dzieci może liczyć na własne biurko, komputer z dostępem do internetu, a w domu znajdują się książki edukacyjne. Nieco więcej niż co drugie dziecko ma także oddzielny pokój. Dodatkowo w przeciętnym gospodarstwie domowym osób badanych (46%) znajduje się 26–100 różnego rodzaju książek, ale w jednej czwartej gospodarstw (25%) jest ich mniej niż 25, a w pozostałych 29% przypadków więcej niż 100 sztuk. Zestawienie to pokazuje, że warunki edukacyjne dzieci z niepełnosprawnościami nie różnią się w istotny sposób od ogółu populacji.

Tabela 38.

Warunki do nauki dla uczniów z niepełnosprawnością

Czy w domu, w którym mieszka dziecko:	Tak
Znajduje się dla niego oddzielny pokój	56
Znajduje się biurko do nauki wyłącznie dla niego	84
Znajduje się komputer, którego może używać do nauki	90
Jest dostęp do internetu i dziecko może z niego korzystać	86
Znajdują się książki edukacyjne (np. encyklopedie, słowniki itp.)	94

N = 3202

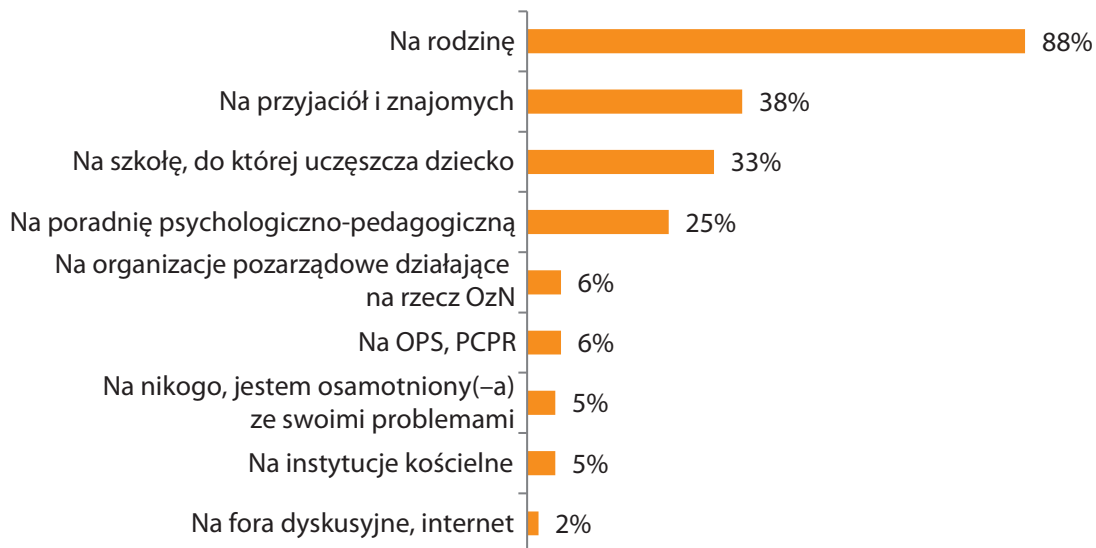
Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

4.7.3. Ocena własnego życia rodziców i wsparcie środowiskowe

Blok pytań na temat jakości życia oraz wsparcia środowiskowego, jakie otrzymują respondenci, rozpoczęto od pytań o zadowolenie z różnych aspektów życia. **Kwestie, z których rodzice są w relatywnie najmniejszym stopniu zadowoleni, to sytuacja finansowa (39,1%) oraz perspektywy na przyszłość (36,6%).** Szczególnie ten pierwszy punkt, czyli niezadowolenie z sytuacji finansowej, nie powinno specjalnie dziwić, jeśli wziąć pod uwagę poziom dochodów badanych gospodarstw domowych. W opozycji znajdują się natomiast kontakty z innymi ludźmi (78,6%) oraz relacje w rodzinie (79,5%), które pozytywnie ocenia zdecydowana większość badanych. Na podkreślenie zasługuje fakt, że tylko 3% rodziców nie ma nikogo, z kim mogłoby porozmawiać o swoich osobistych sprawach. Pozostali mają przynajmniej jedną osobę, której mogą się zwierzyć z poczuciem, że zostaną dobrze zrozumiani.

W badaniu interesowało nas także, na czyje wsparcie mogą liczyć osoby badane w razie wystąpienia takiej potrzeby. Respondenci mogli zaznaczyć dowolną liczbę wskazań, wymieniając wszystkie źródła potencjalnej pomocy. Wyniki przedstawiono na rysunku 57. Uwagę zwracają zarówno ogromna przewaga wsparcia rodziny, na które może liczyć prawie dziewięć na dziesięć badanych (88%), jak i relatywnie słaba pomoc instytucjonalna, zwłaszcza organizacji pozarządowych i instytucji pomocowych: ośrodka polityki społecznej (OPS) i powiatowego centrum pomocy rodzinie (PCPR) (po 6% wskazań). Jednocześnie co dwudziesta rodzina (5%) miała poczucie całkowitego osamotnienia i zadeklarowała, że nie ma nikogo, na kogo mogłaby liczyć w razie konieczności.

Rysunek 57. Na kogo może Pan(i) liczyć w wypadku wystąpienia różnego rodzaju problemów związanych z niepełnosprawnością dziecka?



N = 3034

OzN – osoby z niepełnosprawnością

OPS – ośrodek polityki społecznej

PCPR – powiatowe centrum pomocy rodzinie

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Kolejne z badanych obszarów to deklarowany styl życia i sposób spędzania wolnego czasu rodziców i opiekunów. Respondentów spytano o to, czy w ciągu ostatnich dwunastu miesięcy zdarzyło im się korzystać z różnych form rekreacji lub na przykład pójść do teatru. Odpowiedzi dostarczyły informacji, na ile obowiązki rodzinne i zawodowe pozwalają im korzystać z czasu wolnego i jakie są preferowane formy jego spędzania.

Łącząc odpowiedzi „nigdy” i „rzadziej niż raz w miesiącu”, można zauważyć, że **ponad dwie trzecie rodziców i opiekunów nie uprawia sportu, nie działa nieodpłatnie na rzecz szkoły, organizacji pozarządowej oraz nie chodzi do muzeum, teatru czy na koncerty**. Natomiast kluczową aktywnością są spotkania z rodziną i znajomymi, choć i tak w wypadku dwóch piątych badanych mają one charakter incydentalny. Z kolei jeśli zsumować odpowiedzi dotyczące aktywności wykonywanych przynajmniej raz w tygodniu, można zauważyć, że około jednej piątej rodziców jest aktywnych fizycznie oraz utrzymuje intensywne kontakty towarzyskie i rodzinne.

Tabela 39.

Deklarowane sposoby wykorzystania czasu wolnego (%)

	Nigdy	Rzadziej niż raz na miesiąc	Rzadziej niż raz na tydzień, ale co najmniej raz w miesiącu	Co najmniej raz w tygodniu, ale nie codziennie	Codziennie
Uprawianie sportu, na przykład bieganie, pływanie	53	16	11	13	7
Chodzenie do muzeum, teatru, na koncert	60	31	8	1	0
Spotykanie się z przyjaciółmi, ze znajomymi w celach towarzyskich	9	30	39	20	2
Spotykanie się z rodziną, krewnymi na uroczystościach rodzinnych	4	38	38	19	2
Działanie nieodpłatnie na rzecz organizacji pozarządowej, partii politycznej czy innej organizacji społecznej	83	8	5	3	1
Działanie nieodpłatnie na rzecz szkoły, w której uczy się Pana(i) dziecko	61	22	11	3	1

N = 3034

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

W badaniu również sprawdzano, jak wygląda skala samoorganizacji środowiska rodziców i opiekunów dzieci z niepełnosprawnościami. Stąd pytanie o członkostwo badanych osób w organizacjach zajmujących się niepełnosprawnością. Członkami takich organizacji jest 9% respondentów. W pozostałej grupie osób, które nie zadeklarowały przynależności do żadnej organizacji, 53% nie było tym zainteresowanych, 29% miało różne, bliżej nieokreślone powody, dla których nie podjęło takiej decyzji, a 9% nie znalazło odpowiedniej dla nich organizacji.

4.7.4. Źródła wiedzy na temat niepełnosprawności

Wczesne wsparcie dziecka z niepełnosprawnością oraz wybór odpowiednich metod rehabilitacji i kształcenia mogą mieć duży wpływ na rozwój dziecka. Truizmem jest stwierdzenie, że wybór taki jest możliwy przy posiadaniu odpowiednich informacji. Dlatego też zbadano, skąd rodzice czerpią wiedzę na temat niepełnosprawności swoich dzieci oraz czy instytucje, takie jak szkoły, poradnie psychologiczno-pedagogiczne (PPP), kuratoria oświaty i inne działające na rzecz dzieci i młodzieży oraz ich rodzin, spełniają oczekiwania rodziców i zapewniają im odpowiednie wsparcie. Sprawdzano, jakich informacji poszukują respondenci i jak oceniają swoją wiedzę na temat zagadnień związanych z niepełnosprawnością.

Na podstawie wyników rundy pierwszej można stwierdzić, że większość dzieci otrzymuje swoje pierwsze orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego w momencie pójścia do szkoły podstawowej, czyli w wieku 6–7 lat. Poproszono rodziców o ocenę, czy w momencie diagnozowania i wydawania przez zespół orzekający działający w publicznej PPP orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego otrzymali oni wystarczające informacje o niepełnosprawności dziecka i możliwych formach wsparcia w systemie oświaty. Odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak” udzieliło 74% rodziców. Dla pozostałych wsparcie poradni okazało się niewystarczające. Jednocześnie poradnia jest podstawowym źródłem, do którego rodzice udają się w poszukiwaniu informacji (46%). Kolejnym, niewiele ustępującym pierwszemu, źródłem informacji jest szkoła (43%), a trzecim – internet (40%). Znacznie rzadziej wymieniano stowarzyszenia czy organizacje zajmujące się wspieraniem OzN. Można przypuszczać, że jest to związane z tym, że większość respondentów zamieszkuje gminy wiejskie, gdzie trudno o dostęp do tego typu instytucji, a jedynym sposobem kontaktu z innymi osobami w takiej sytuacji jest właśnie wspomniany internet. Strony i fora internetowe, ponieważ to tam większość rodziców poszukuje dodatkowych informacji, są typowym przykładem wspólnot projektowych, gdzie użytkownicy (mężczyźni na takich forach stanowią zdecydowaną mniejszość) łączą wspólnota doświadczeń i podobna sytuacja życiowa. Często fora takie pełnią też funkcję grup wsparcia i służą poradą w sytuacjach kryzysowych.

Jeżeli chodzi o **rodzaj poszukiwanych informacji, są to najczęściej kwestie związane z przywilejami, jakie dziecko ma w związku z niepełnosprawnością, w tym: pomoc materialna, obowiązki szkoły w stosunku do dzieci czy też możliwości pomocy w edukacji szkolnej.**

Jednocześnie większość rodziców swoją wiedzę na temat niepełnosprawności ocenia bardzo dobrze i raczej dobrze (odpowiednio 32% i 51%). W wypadku 10% rodziców znalazły się jednak tematy, które mimo poszukiwań okazały się niewystarczająco dobrze przez nich poznane. Były to głównie kwestie związane ze zdrowiem dziecka, czyli wymagające specjalistycznej wiedzy medycznej.

4.7.5. Czas wolny

Poza pytaniami o to, co rodzice robią w czasie wolnym, w kwestionariuszu znalazły się także pytania dotyczące tego, co robią w domu dzieci, a tym samym – na ile są samodzielne. Jeśli założyć, że pewnym minimum samodzielności dla dziecka jest przynajmniej sporadyczne sprzątanie rzeczy po sobie, przyrządzanie prostych posiłków oraz pomaganie innym, to kryterium to spełnia około trzech czwartych

dzieci z niepełnosprawnościami (patrz tabela 40). Jednak w miarę często lub bardzo często czynności takie wykonuje około połowa badanych.

Tabela 40.
Częstość wykonywania wybranych czynności przez dziecko w wieku 5–12 lat (%)

	Bardzo często	Często	Rzadko	Bardzo rzadko lub wcale	Nie wiem
Sprząta swoje rzeczy, sprząta po sobie	11	31	35	22	1
Przyrządza proste posiłki (np. kanapki)	12	34	28	26	1
Pomaga w pracach innym domownikom (np. w nakrywaniu do stołu)	14	38	28	20	1

N = 3034

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Jednocześnie w badaniu poproszono o odpowiedź o to, czy dziecku były udzielane korepetycje, a tym samym – na ile w opinii rodziców i opiekunów korzystało ono z dodatkowego wsparcia edukacyjnego poza szkołą. Zdecydowana większość dzieci (86%) z nich nie korzystała, natomiast spośród 14% (477 osób) korzystających dwie piąte (40%) brało korepetycje z matematyki, niecałe dwie piąte z języka obcego (36%), 14% z języka polskiego, a 10% z innych przedmiotów.

Najważniejsze podawane powody korzystania z korepetycji można podzielić na wynikające z różnego rodzaju zaległości lub braków w wiedzy u dziecka bądź wynikające z chęci rozwoju jego umiejętności powyżej poziomu szkolnego. Te pierwsze mają charakter zdecydowanie dominujący. Na pierwszym miejscu badani wskazali problemy z nauką dziecka (39%) oraz chęć nadrobienia zaległości w nauce (33%). Wśród pozostałych argumentów wymieniono: konieczność przygotowania dziecka do egzaminów (9%), rozwinięcie zainteresowań dziecka (8%), w opinii rodzica szkoła nie zapewniła odpowiedniego poziomu (5%), prośba dziecka (3%), korepetycje są zaleceniem szkoły (2%).

Zdecydowana większość badanych rodziców pozytywnie ocenia szkoły, do których chodzą ich dzieci. Podobnie zdecydowana większość wybiera rodzaj szkoły zgodnie z zaleceniami PPP i nie ma zastrzeżeń do proponowanych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego zaleceń. Co więcej, wysoko ocenia poziom ich realizacji przez szkołę.

Ten generalnie pozytywny obraz nie jest jednak tak jednoznaczny, jeśli weźmie się pod uwagę fakt, że zdecydowana większość rodziców nie brała udziału w tworzeniu IPET (74%), wśród nich 20% z nich nie wie w ogóle, co to jest, a kontakty ze szkołą najczęściej sprowadzają się do rozmów o wynikach w nauce. Co więcej, niecała jedna trzecia uczniów szkół podstawowych (30,5%) zmieniała szkołę w trakcie

5. Wywiady z dyrektorami

kształcenia przede wszystkim ze względu na niepełnosprawność, a generalny kierunek zmian dla całej badanej populacji prowadzi od edukacji włączającej do specjalnej.

Jednocześnie rozkłady odpowiedzi wskazują wyraźnie, że wielu respondentów ma trudności z godzeniem obowiązków rodzinnych i zawodowych. Dwóch na pięciu respondentów (43%) zapytanych o to, czy konieczność opieki nad dzieckiem wiązała się z ograniczeniem lub zaprzestaniem pracy, odpowiedziało twierdząco. Oznacza to, że uzyskiwane wsparcie – nie tylko w ramach systemu oświaty – nie zawsze jest wystarczające.

5. Wywiady z dyrektorami

Dyrektor szkoły jest, zgodnie z prawem oświatowym (art. 39 ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r., Dz.U. 1991 nr 95, poz. 425 ze zm.), osobą kierującą działalnością szkoły, sprawującą nadzór pedagogiczny, opiekę nad uczniami, a także dysponującą środkami określonymi w planie finansowym szkoły. Doświadczenia autorów niniejszego opracowania płynące z rozmów z rodzicami dzieci z niepełnosprawnościami wskazują również, że to dyrektor odgrywa kluczową rolę w wytworzeniu nastawienia, które rodzice nazywają „przyjaznym wobec niepełnosprawności”. Dyrektor jest też, a przynajmniej powinien być, osobą najlepiej poinformowaną co do poziomu funkcjonowania danej szkoły oraz napotykanym w niej barier. Dlatego też jednym z elementów badania IBE była realizacja wywiadów z dyrektorami szkół, do których uczęszczali UzN.

Wypowiedzi rozmówców pozwoliły na poznanie opinii na temat dostosowania szkół w Polsce do specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz miejsca UzN w systemie edukacji. Prezentowany rozdział został podzielony na pięć bloków tematycznych. Pierwszy z nich zawiera podstawowe dane na temat zarówno szkoły, jak i dyrektora. Kolejny moduł poświęcony jest problematyce dostępności szkoły i dostosowania do potrzeb OzN. Trzeci omawia regulacje prawne i finansowe oraz odpowiedzi na pytania dotyczące finansowania UzN i dodatkowych środków naliczanych w ramach subwencji oświatowej, czyli tego, jak w praktyce finansowane są działania na rzecz UzN. Czwarty blok pytań poświęcony jest omówieniu tego, na jakie wsparcie w opinii rozmówców mogą liczyć UzN w szkole, a ostatni zawiera odpowiedzi o miejsce UzN w systemie edukacji i opis sytuacji przejścia między poszczególnymi formami kształcenia.

Na wstępie warto zaznaczyć, że omówione wybrane wyniki potwierdzają przyjęte w badaniu założenie o dużym zróżnicowaniu poziomu dostosowania szkół do potrzeb UzN oraz miejsca tych uczniów w szkołach. I tak, **mimo generalnie pozytywnych opinii o różnego rodzaju aspektach edukacji uczniów z niepełnosprawnościami, relatywnie najczęściej rozmaite problemy zgłaszane były przez dyrektorów szkół ogólnodostępnych, a najrzadziej szkół specjalnych. Pomiędzy tymi dwoma skrajnościami znajdowały się opinie wygłaszane przez dyrektorów szkół integracyjnych. Różnice te w odniesieniu do większości pytań były istotne statystycznie.** Co ciekawe, prawie nie wystąpiło zróżnicowanie między szkołami podstawowymi i gimnazjalnymi. Oznacza to, że nie wiek ucznia, ale częstość stykania się danej szkoły z niepełnosprawnością i odsetek takich uczniów, a w konsekwencji – poziom dostosowania szkoły i doświadczenie w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mają decydujący wpływ na opinie badanych dyrektorów.

5.1. Podstawowe dane na temat szkół

Łącznie w badaniu wzięło udział 1260 dyrektorów. Trzy czwarte z nich stanowiły kobiety. Relatywnie najmniej sfeminizowane były szkoły ogólnodostępne (72% kobiet), a najbardziej szkoły i placówki specjalne (87%). Jedynie co dwudziesty dyrektor (5%) ma więcej niż 60 lat (rok urodzenia 1954 lub wcześniej), a 4% mniej niż 40 lat (urodzeni w 1974 roku i później). Dwie trzecie (67%) to osoby w średnim wieku, między 48. a 58. rokiem życia. Jednocześnie dla czterech na pięciu dyrektorów (81%), pod względem wszystkich typów i rodzajów szkół, było to pierwsze stanowisko dyrektorskie w ich karierze. Należy jednak podkreślić, że większość dyrektorów pełni swoją funkcję przez wiele lat, stąd nie powinna dziwić stosunkowo niewielka liczba tych, którzy kierowali więcej niż jedną szkołą. I tak, choć dla 13% kierowanie szkołą jest zadaniem stosunkowo nowym (mniej niż dwa lata na obecnym stanowisku), to już 74% respondentów kierowało daną szkołą przynajmniej pięć lat, w tym dwie piąte (41%) ponad dziesięć lat. Można zatem powiedzieć, że stanowisko dyrektora w większości badanych szkół jest związane zarówno ze stażem pracy, jak i z doświadczeniem.

Bardzo istotną różnicą między szkołami specjalnymi a ogólnodostępnymi jest wchodzenie w skład zespołu szkół. I tak, element większego zespołu stanowi jedynie co dwudziesta (5%) szkoła ogólnodostępna, ale już co piąta (22%) integracyjna oraz ponad dwie trzecie (69%) szkół specjalnych. Przy czym zdecydowana większość zespołów szkolnych zajmowała jeden wspólny budynek dla całego zespołu.

Nie wystąpiły natomiast istotne statystycznie różnice, jeśli chodzi o stan budynku szkolnego. Na bardzo dobry stan szkoły wskazało ogółem 39% respondentów, w wypadku prawie połowy przypadków (49%) dyrektorzy uznali, że wskazane byłyby niewielkie remonty. Natomiast co dziesiąta szkoła (12%) w opinii badanych wymagała kompleksowego remontu, a co za tym idzie – można sądzić, że nie ma najlepszych warunków do prowadzenia zajęć. Jednocześnie 87% szkół ogólnodostępnych ma salę gimnastyczną. Jeszcze lepsze warunki do prowadzenia lekcji wychowania fizycznego mają szkoły integracyjne, gdzie odsetek ten sięga 95% szkół. Na tym tle wyraźnie odstają szkoły specjalne, zgodnie z deklaracjami dyrektorów bowiem salę gimnastyczną ma 74% szkół.

Badane szkoły różnią się także w istotny sposób, jeśli chodzi o posiadaną kadrę i – co oczywiste – liczbę uczniów ogółem, UzN w szkole oraz tym, ilu spośród takich uczniów jest objętych nauczaniem indywidualnym. **Zdecydowanie najmniejsze są szkoły specjalne, które w 81% przypadków nie przekraczają liczby stu uczniów, a poza trzema wyjątkami mieściły się w przedziale do 150 uczniów. Drugie w kolejności pod względem wielkości są szkoły ogólnodostępne, gdzie jedną piątą (19%) można zaliczyć do szkół małych, do których uczęszcza poniżej stu uczniów, a 14% to szkoły bardzo duże, powyżej 400 uczniów. Zdecydowanie największe są szkoły integracyjne, których jedynie 3% liczyło mniej niż 100 uczniów, a aż jedna trzecia (33%) przekraczała liczbę 400 uczniów.**

Zupełnie odwrotnie wyglądała natomiast liczba uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego wydanym z uwagi na niepełnosprawność, tu – co oczywiste – komplet takich uczniów miały

szkoły specjalne²⁵, które w czterech piątych przypadków (80%) miały powyżej 24 UzN. Taką liczebnością mogły się pochwalić dwie piąte szkół integracyjnych (41%) i jedna na sto (1%) szkoła ogólnodostępna. W tym ostatnim wypadku 14% dyrektorów szkół ogólnodostępnych zadeklarowało, że mają jedynie jednego ucznia z orzeczeniem, a w dwóch trzecich przypadków (67%) liczba ta nie przekroczyła pięciu osób. Ciekawie wygląda natomiast zestawienie pokazujące, ilu z tych uczniów jednocześnie korzysta z nauczania indywidualnego. Nauczaniem indywidualnym jest objętych 26% UzN uczęszczających do szkół ogólnodostępnych, 12% uczniów ze szkół integracyjnych i 10% ze szkół specjalnych. Wprawdzie w badaniu nie zadawano szczegółowych pytań o przyczyny indywidualnego nauczania, które powinno być wprowadzone w sytuacji, gdy stan zdrowia dziecka uniemożliwia uczęszczanie na zajęcia w szkole. Jednak tak duże dysproporcje skłaniają do przekonania, że w wypadku części uczniów ze szkół ogólnodostępnych nauczanie to jest spowodowane tym, że szkoła nie radzi sobie z uczniem w zespole klasowym, a tym samym odsetek uczniów uczących się „realnie” w ramach edukacji włączającej jest mniejszy, niż to wynika z samego odsetka uczniów w szkołach ogólnodostępnych.

W wypadku kadry szczególnie widać natomiast różnice pomiędzy etatami specjalistycznymi. **Siedem na dziesięć szkół ogólnodostępnych (69%) nie ma na etacie żadnego psychologa, w wypadku szkół integracyjnych odsetek ten spada do jednej trzeciej (36%), a specjalnych – 19%. W wypadku logopedów jest nieco lepiej i tak żadnego etatu nie ma 41% szkół ogólnodostępnych, 28% integracyjnych i 14% specjalnych.** W wypadku nauczycieli wspomagających²⁶ nie zatrudnia ich 81% szkół ogólnodostępnych. Warto jednak pamiętać, że zgodnie z przepisami powinni znajdować się we wszystkich szkołach integracyjnych, a w szkołach ogólnodostępnych mogą być zatrudnieni za zgodą organu prowadzącego.

Na koniec można również wspomnieć, że poszczególne szkoły różniły się ze względu na swoje położenie. Ponad połowa szkół ogólnodostępnych (60%) była zlokalizowana w gminach wiejskich, w porównaniu z co dziesiątą szkołą specjalną. Jest to zgodne ze stanem faktycznym, gdzie szkoły integracyjne i specjalne zlokalizowane są głównie w miastach powiatowych, gdzie często tworzą zespoły szkolne skupiające dzieci z niepełnosprawnościami ze swojego rejonu. Takie rozproszenie sieci szkolnej przekłada się też na proporcje UzN uczących się w poszczególnych rodzajach szkół. Relatywnie większy odsetek dzieci uczy się w ramach edukacji włączającej na terenach wiejskich, gdy w dużych miastach odsetek dzieci z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego uczących się w klasach integracyjnych i specjalnych jest relatywnie większy.

5.2. Dostępność szkoły i dostosowanie do potrzeb osób z niepełnosprawnością

Problem dostosowania przestrzeni publicznej oraz dostępności do różnego rodzaju dóbr i usług ma kluczowe znaczenie zarówno dla jakości życia codziennego, jak i dla poziomu integracji społecznej OZN. Taka rola podkreślona została w KPON, która w art. 2 wskazuje na potrzebę kierowania się zasadami

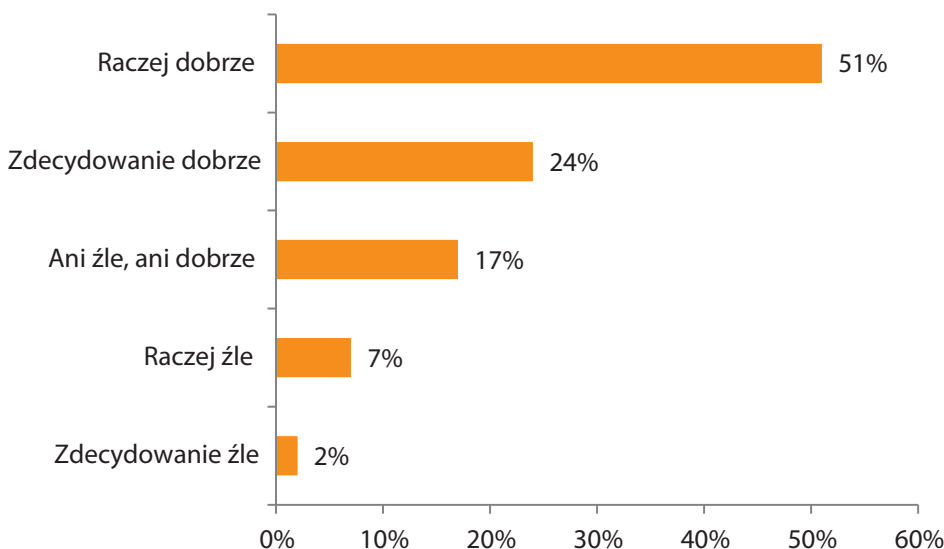
²⁵ Warunkiem przyjęcia do szkoły specjalnej jest posiadanie przez ucznia orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego.

²⁶ W przepisach prawa oświatowego są to nauczyciele posiadający kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej w celu współorganizowania kształcenia UzN, uczniów niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym.

uniwersalnego projektowania, a tam, gdzie to niemożliwe – racjonalnymi usprawnieniami, art. 9 zaś jest poświęcony dostępności. O dostosowaniu edukacji mowa zaś wprost w art. 24 KPN. Pod kategorią dostępności szkoły dla OZP rozumiano w badaniu nie tylko brak barier architektonicznych, ale też odpowiednie wyposażenie szkół w sprzęt i pomoce naukowe, dostępność odpowiednio wykwalifikowanej kadry. Krótko mówiąc, uznano, że szkoła dostępna to taka, która jest wszechstronnie przygotowana na przyjęcie osób z różnymi niepełnosprawnościami. Należy również podkreślić, że wszystkie wypowiedzi są subiektywną oceną przedstawiciela władz szkolnych, a nie efektem audytu dostępności, mogą więc, choć nie muszą odpowiadać rzeczywistemu poziomowi dostosowania szkoły.

Cały blok pytań dotyczący tej problematyki rozpoczęto od poproszenia o ogólne stwierdzenie, na ile dyrektorzy oceniają dostosowanie swoich szkół do potrzeb UZP. Na rysunku 58 zaprezentowano rozkład odpowiedzi wszystkich dyrektorów biorących udział w badaniu, niezależnie od typu i rodzaju szkoły, którą zarządzali.

Rysunek 58. Opinie dyrektorów o poziomie dostosowania ich szkół do potrzeb uczniów z niepełnosprawnością

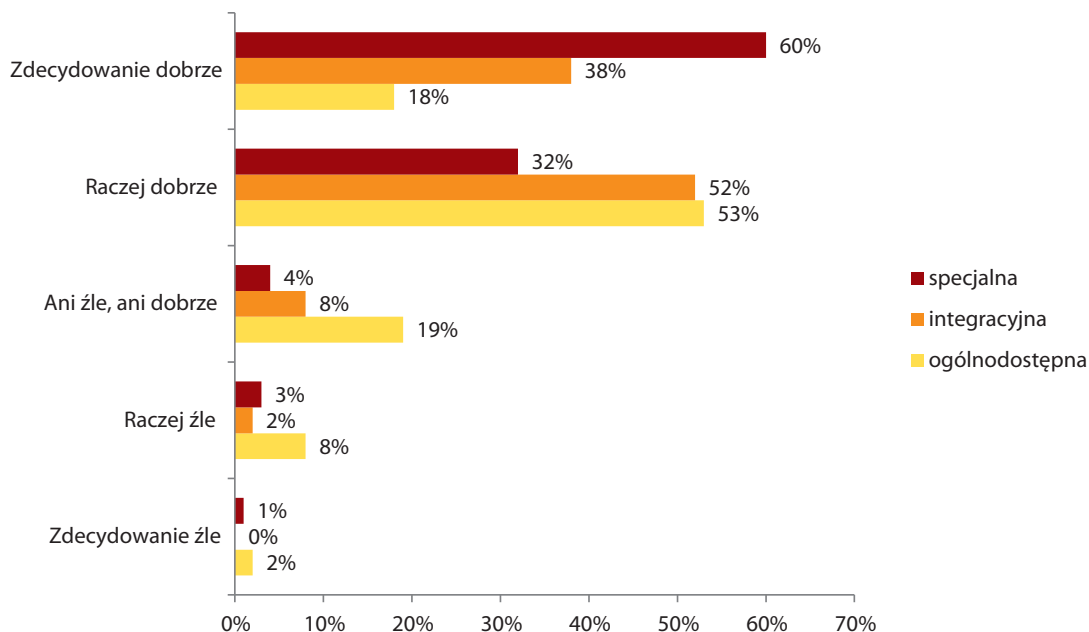


N = 1257

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Większość dyrektorów, co było pewnym zaskoczeniem, ocenia poziom dostosowania szkoły pozytywnie. Widać było jednak istotne różnice między szkołami specjalnymi i ogólnodostępnymi (rysunek 59).

Rysunek 59. Dostosowanie szkoły do potrzeb uczniów z niepełnosprawnością w podziale na rodzaj szkoły



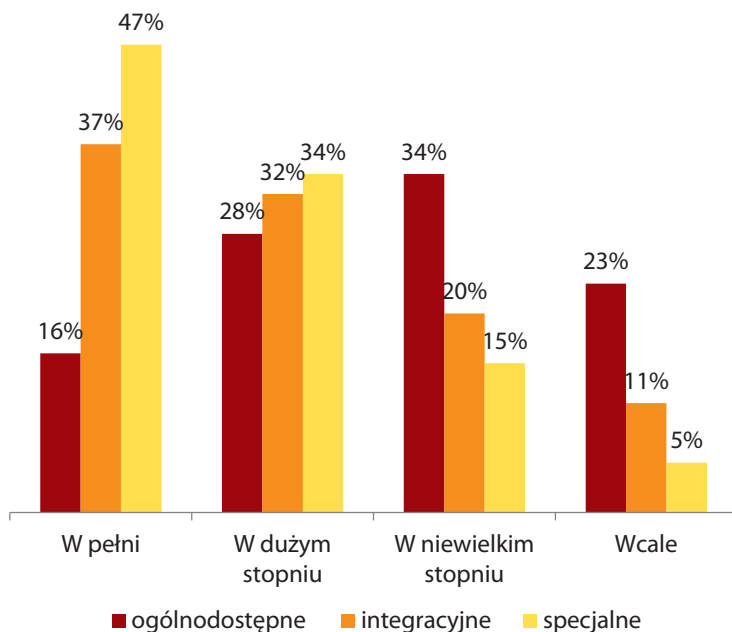
N = 1257

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Zdecydowanie dobrze o poziomie dostosowania wypowiedziało się 60% dyrektorów szkół specjalnych, a raczej dobrze 32%, jedynie nieliczni określili ten poziom jako zdecydowanie zły. W wypadku dyrektorów ze szkół ogólnodostępnych, choć liczba ocen zdecydowanie negatywnych się nie różniła, to ponad połowa (53%) mówiła o raczej dobrym, a jedynie co piąty (18%) o bardzo dobrym dostosowaniu.

Zdecydowanie bardziej pesymistyczne wnioski można wysnuć z rozkładów odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu szkoła jest dostosowana do potrzeb OzN ze względu na poszczególne wymiary dostępności, takie jak brak barier architektonicznych, posiadanie odpowiednich pomocy dydaktycznych, form komunikacji (np. piktogramy, język migowy) czy dostępność strony internetowej. Szczegóły przedstawiono na rysunkach 60–63.

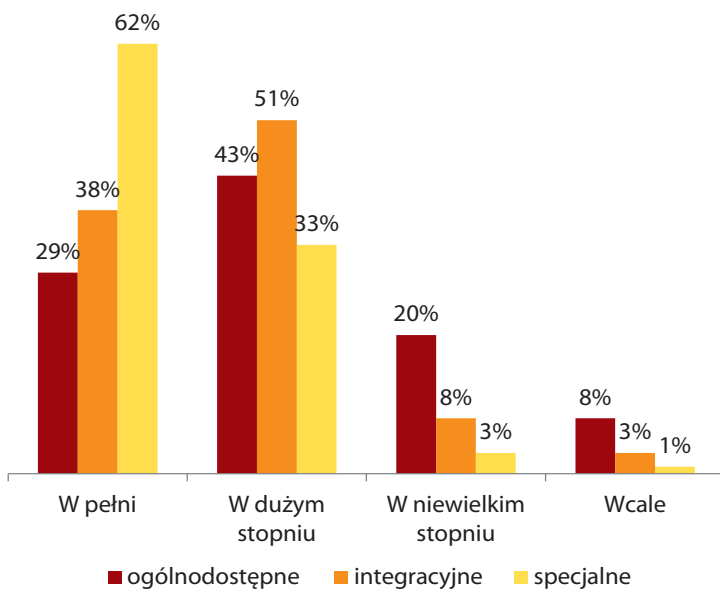
Rysunek 60. Dostępność architektoniczna



N = 1260

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

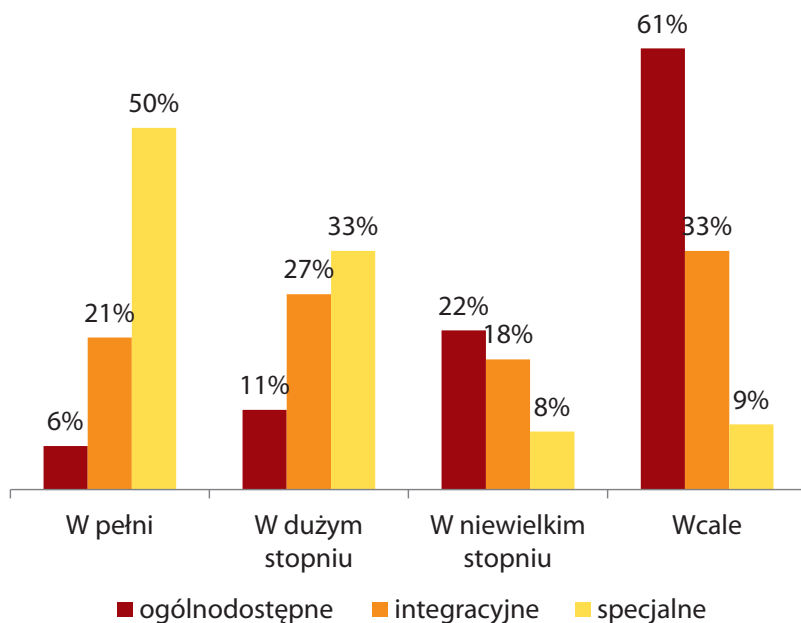
Rysunek 61. Dostępność pomocy dydaktycznych



N = 1260

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

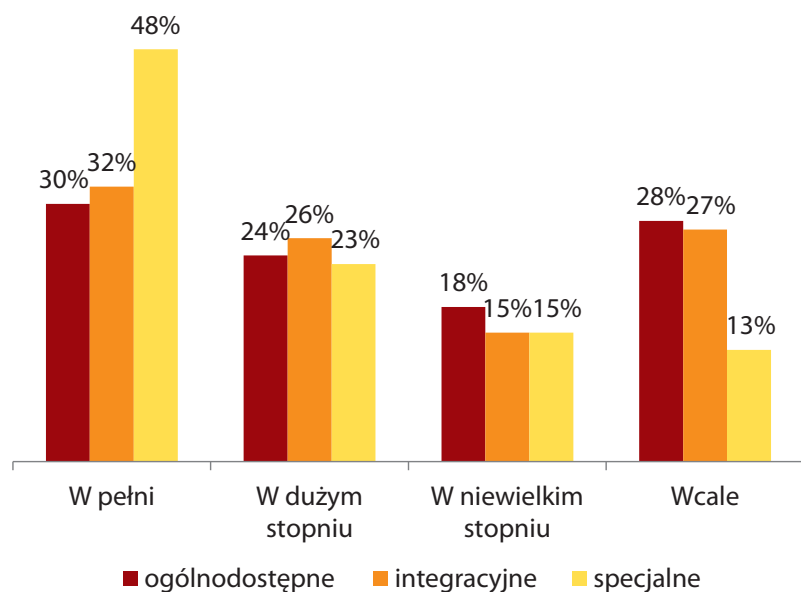
Rysunek 62. Dostosowane formy komunikacji



N = 1260

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Rysunek 63. Dostępność strony internetowej dla osób z niepełnosprawnością



N = 1260

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Relatywnie najwyższy poziom deklarowanej dostępności występuje w wypadku pomocy dydaktycznych, na przykład podręczników, map, powiększalników itp. Jako szkołę „bez barier” (w pełni dostosowaną) określa swoją szkołę prawie co trzeci dyrektor szkoły ogólnodostępnej (29%), dwóch na pięciu (38%) ze szkół integracyjnych i trzech na pięciu (62%) ze specjalnych. Na brak dostosowania w tym zakresie wskazuje 8% dyrektorów szkół ogólnodostępnych, 3% integracyjnych i jedynie 1% ze szkół specjalnych. Natomiast relatywnie najniższy deklarowany poziom dostosowania występuje w wypadku form komunikacji, gdzie na pełne dostosowanie do potrzeb UzN wskazuje jedynie 6% dyrektorów szkół ogólnodostępnych i połowa (50%) szkół specjalnych. Na brak dostosowania form komunikacji, tak istotnego z punktu widzenia art. 24 KPN, wskazuje 61% dyrektorów szkół ogólnodostępnych, 33% integracyjnych i 9% specjalnych.

Pomiędzy tymi dwoma skrajnościami mieszczą się pozostałe wymiary, o które zapytano w kwestionariuszu. I tak, w wypadku dostępności architektonicznej jedynie co piąty dyrektor określa swoją szkołę za w pełni dostosowaną (21%), również co piąty wskazuje, że jego szkoła nie jest wcale dostosowana pod kątem architektonicznym (20%), co w praktyce oznacza brak dostępu do takiej szkoły dla uczniów z niepełnosprawnością ruchową. Znowu relatywnie najlepiej wypadają szkoły specjalne (47% wskazań na pełną dostępność architektoniczną), a najgorzej – szkoły ogólnodostępne (16% w pełni dostosowanych).

Ostatnim z poruszanych tematów była strona internetowa szkoły, o którą zapytano w kontekście zmieniających się przepisów nakazujących, by od czerwca 2015 roku serwisy publiczne spełniały zasady dostępności²⁷. Uznano również, że strona główna szkoły powinna być dostępna zarówno ze względu na możliwość korzystania z niej przez wszystkich uczniów, jak i rodziców dzieci z niepełnosprawnościami. I tak, za w pełni dostosowaną uznaje stronę swojej szkoły 29% dyrektorów szkół ogólnodostępnych, 30% integracyjnych i 47% specjalnych, a odpowiednio za całkowicie niedostosowaną – po 26% dyrektorów szkół ogólnodostępnych i integracyjnych oraz 12% ze szkół specjalnych.

Podsumowując ten blok pytań, można stwierdzić, że **w opinii rozmówców wiele szkół ma różne ograniczenia, które utrudniają bądź wręcz uniemożliwiają kształcenie UzN na równych prawach ze wszystkimi. Szczególnie interesujące w tym zakresie wydają się opinie o niedostosowaniu szkół specjalnych, które przecież uczą wyłącznie dzieci z niepełnosprawnościami.**

Autorów badania interesowało również, dlaczego niektóre szkoły są niedostosowane oraz jakie kroki podejmowali rozmówcy, by to zmienić. O odpowiedź proszono tych respondentów, którzy wskazywali, że ich szkoła jest w ograniczonym stopniu dostosowana bądź wcale niedostosowana ze względu na daną kwestię szczegółową. Dyrektorzy mogli wskazać, że nie widzą takiej potrzeby lub że trwają prace zmieniające ten stan rzeczy, że starali się, ale działania nie przyniosły rezultatów – w takim wypadku wybrane osoby (łącznie 14% rozmówców) doprecyzowały, co to były za działania – bądź mogli wybrać odpowiedź „inne”, gdy żadna z wymienionych przyczyn nie pasowała do ich sytuacji.

Głównym wytłumaczeniem braku dostosowania we wszystkich badanych przypadkach było niedostrzeganie takiej potrzeby, zwłaszcza w odniesieniu do dostępności form komunikacji. Jeśli chodzi o szkoły ogólnodostępne, mogło to być zgodne z prawdą w wypadku braku uczniów

27 Patrz: <https://mac.gov.pl/dostepnosc>.

z daną niepełnosprawnością. Należy bowiem pamiętać, że wiele spośród badanych szkół miało tylko 1–2 UzN, stąd nie ze wszystkimi barierami stykano się w danej szkole w praktyce. Z kolei może to tworzyć swoisty zamknięty krąg, gdzie brak bądź niewielka liczba UzN generuje brak dostosowania, natomiast brak dostosowania wpływa też na wybory rodziców i politykę rekrutacyjną szkoły, a tym samym skutkuje brakiem UzN.

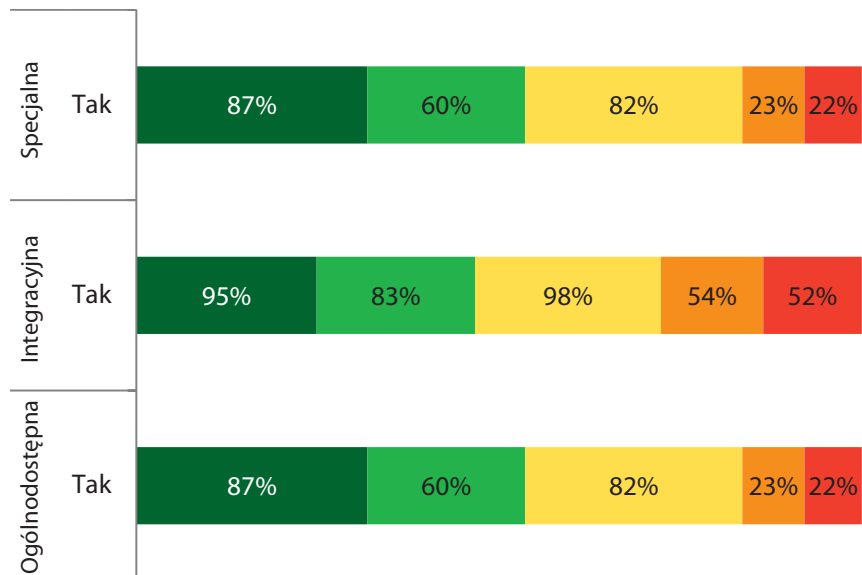
Wśród starań, które nie przyniosły oczekiwanych rezultatów, w pierwszej kolejności wskazywano na próby pozyskania dodatkowych środków na sfinansowanie kosztów dostosowania przez organ prowadzący. Zadeklarowało tak 12% spośród odpowiadających na to pytanie. Rozmówcy wymieniali również inne środki publiczne (5%) bądź prywatnych darczyńców (8%).

Trudno o jednoznaczną ocenę tych wypowiedzi, choć warto zwrócić uwagę na sytuację, kiedy to dyrektorzy dostrzegają potrzeby w zakresie dostosowania swoich szkół i podejmują nawet pewne kroki w tym zakresie, ale nie przynoszą one odpowiednich efektów. Wydaje się, że konsekwencją takich doświadczeń może być niechęć do przyjmowania UzN, których potrzeby nie będą mogły być zaspokojone.

Specjalistyczna kadra i warunki pracy

Problematyka dostosowania szkoły do potrzeb UzN nie ogranicza się jedynie do barier architektonicznych czy komunikacyjnych. Równie istotnym elementem jest posiadanie odpowiedniej kadry specjalistów, na przykład pedagogów specjalnych czy logopedów, a także specjalistycznych pomieszczeń do indywidualnej pracy z uczniem. Dlatego też poproszono osoby biorące udział w badaniu o odpowiedź na pytanie o to, czy budynek ma odpowiednie zaplecze infrastrukturalne, i o potencjalne braki kadrowe. Na rysunku 64 zaprezentowano rozkłady odpowiedzi dla szkół wszystkich rodzajów.

Rysunek 64. Wybrane elementy szkolnej infrastruktury



■ sala gimnastyczna

■ wyposażone pomieszczenie do pracy logopedycznej

■ wyposażone pomieszczenie do pracy psychologiczno-pedagogicznej

■ wyposażone pomieszczenie do rehabilitacji

■ wyposażone pomieszczenie do innych zajęć specjalistycznych, np. integracji sensorycznej

N = 1260

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Wypożyczonym pomieszczeniem do pracy logopedycznej dysponują wszystkie szkoły specjalne, 83% integracyjnych, ale już 60% ogólnodostępnych. Podobne pomieszczenie do pracy psychologiczno-pedagogicznej mają prawie wszystkie szkoły specjalne (97%) i integracyjne (98%), ale 82% ogólnodostępnych. Salą do rehabilitacji dysponują odpowiednio: 78% szkół specjalnych, 54% integracyjnych i 23% ogólnodostępnych. Inne pomieszczenia do prowadzenia zajęć specjalistycznych z uczniem ponownie najczęściej udostępniają szkoły specjalne (91%), a w dalszej kolejności – integracyjne (52%) i ogólnodostępne (22%). Widać zatem wyraźnie ogromne różnice w możliwościach pracy specjalistycznej z UzN. Co istotne, brak takiego zaplecza w wypadku wielu szkół ogólnodostępnych stawia pod znakiem zapytania nie tylko pracę z UzN, ale z każdym uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, który wymaga zajęć specjalistycznych i odrębnego pomieszczenia.

Tym bardziej jeśli odpowiedzi te połączyć z wypowiedziami dotyczącymi tego, czy w danej szkole powinni być zatrudnieni dodatkowi pracownicy pedagogiczni lub niepedagogiczni, by móc w pełni efektywnie pracować z dziećmi z niepełnosprawnościami. Takie braki występują według prawie połowy (48%) dyrektorów szkół ogólnodostępnych, 39% rozmówców ze szkół integracyjnych i 28% ze szkół specjalnych. **W wypadku najczęściej zgłaszających braki kadrowe szkół ogólnodostępnych brakuje zarówno psychologów (40%), nauczycieli wspomagających (28%), logopedów i pomocy nauczyciela (po 23%), pedagogów specjalnych (14%) i na koniec innych pracowników niewymienionych wcześniej – 13% wskazań. Potrzeby kadrowe szkół integracyjnych i specjalnych są odpowiednio mniejsze, choć w tym wypadku na pierwszym miejscu wskazuje się konieczność zatrudnienia pomocy nauczyciela – odpowiednio 22% i 21% – oraz psychologa (26% i 12%).** W odniesieniu do wszystkich typów pracowników zapotrzebowanie to według około dwóch trzecich dyrektorów nie przekraczało wymiaru jednego etatu. Oczywiście znowu należy pamiętać o tym, że są to subiektywne opinie, a nie faktyczna ocena zapotrzebowania na podstawie potrzeb poszczególnych uczniów i zalecenia z orzeczeń oraz IPET.

Nasuwa się jednak pytanie, w jaki sposób przy tak dużych brakach kadrowych oraz ograniczeniach infrastrukturalnych większość dyrektorów deklaruje realizację wszystkich zaleceń z orzeczeń i pełne wsparcie dla uczniów i na ile wsparcie to faktycznie zaspokaja potrzeby UzN i jest efektywne?

Kluczowe bariery

Uzupełnieniem bloku pytań poświęconych szeroko rozumianej dostępności była próba wskazania kluczowych barier utrudniających edukację UzN. W pierwszej kolejności proszono dyrektorów o wskazanie z zaproponowanej listy tych barier, na które sami się natknęli w swojej pracy – często, rzadko bądź wcale. Następnie o zaznaczenie do trzech najbardziej istotnych, które w największym stopniu utrudniają kształcenie UzN. W tabeli 41 przedstawiono zestawienie odpowiedzi „tak, często” w podziale na formę kształcenia wraz z jednoczesnym wskazaniem częstości wyboru danej bariery (wytluszczony druk) jako jednej z trzech najważniejszych.

Tabela 41.

Deklarowane częste napotymane bariery w pracy z uczniami z niepełnosprawnościami oraz odsetek wskazań jako jednej z trzech kluczowych barier (%)

	Ogólnodostępne	Integracyjne	Specjalne
Niewystarczające środki przekazane przez organ prowadzący na funkcjonowanie szkoły jako całości	29 32	22 31	29 27
Niewystarczające środki przekazane przez organ prowadzący na edukację uczniów z niepełnosprawnością	23 28	18 26	26 28
Mała świadomość i niezrozumienie problematyki niepełnosprawności w środowisku szkolnym	6 7	6 9	17 7
Mała świadomość i niezrozumienie problematyki niepełnosprawności wśród przedstawicieli władz samorządowych	13 17	11 19	28 31
Mała świadomość i niezrozumienie problematyki niepełnosprawności wśród rodziców	18 35	16 40	23 30
Brak informacji o problematyce niepełnosprawności, np. w zakresie prawa, procedur, dostępnych usług	13 14	11 18	25 25
Brak odpowiedniej liczby specjalistów	25 38	17 24	17 8
Nadmierna biurokracja związana z udzieleniem wsparcia	52 54	55 58	55 52
Niejasny podział kompetencji między poszczególnymi instytucjami odpowiedzialnymi za pomoc osobom z niepełnosprawnością	23 22	22 29	39 32
Inne	3 1	1 2	5 3

N = 1260

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Analiza tabeli 41 pozwala stwierdzić, że **najczęstszą barierą, z którą stykają się dyrektorzy, jest w ich opinii nadmierna biurokracja. W dalszej kolejności, choć już rzadziej, rozmówcy wskazują na różne przeszkody, poczynając od niewystarczających środków poprzez niezrozumienie problematyki przez różne podmioty po brak specjalistów.** Nie jest zaskoczeniem, że relatywnie

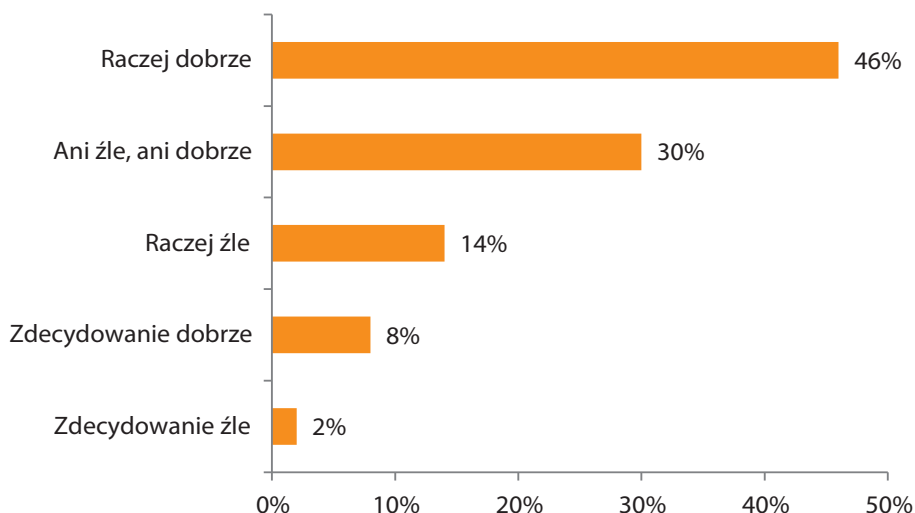
najczęściej na różne bariery uskarżają się dyrektorzy ze szkół specjalnych, w ich przypadku bowiem wszystkie napotymane problemy dotyczą UzN. Warto również zwrócić uwagę na to, które z tych barier zostały uznane za kluczowe. Podobnie jak w wypadku deklarowanej częstości występowania, na pierwszym miejscu wśród wskazywanych – jako jedna z trzech kluczowych barier – znajduje się nadmierna biurokracja. Jednak na kolejnym miejscu występuje niezrozumienie problematyki wśród rodziców, co wskazuje na kluczową rolę współpracy rodziców i opiekunów prawnych ze szkołą. Natomiast wśród obszarów, które różnicują poszczególne rodzaje szkół, warto wskazać brak odpowiedniej liczby specjalistów, częściej zgłaszany przez dyrektorów szkół ogólnodostępnych, oraz niezrozumienie problematyki niepełnosprawności przez przedstawicieli władz samorządowych, którego znaczenie podkreślali przede wszystkim dyrektorzy szkół specjalnych.

Warto zaznaczyć, że wszystkie te bariery są możliwe do zredukowania bądź usunięcia. Dotyczy to zwłaszcza barier związanych z finansowaniem kształcenia UzN. Trudnym do szybkiego rozwiązania problemem są zmiany świadomościowe, które zachodzą stosunkowo wolno, a ich przyspieszenie wymagałoby zaangażowania środków finansowych w działania informacyjno-promocyjne.

5.3. Opinie o regulacjach prawnych i finansowaniu edukacji uczniów z niepełnosprawnością

Moduł poświęcony problematyce regulacji prawnych i finansowych rozpoczął od pytania o ogólną ocenę obowiązujących w kraju przepisów prawa oświatowego, dotyczących zasad wspierania UzN. Było to jedno z nielicznych pytań, gdzie odpowiedzi poszczególnych dyrektorów szkół, niezależnie zarówno od formy nauczania, jak i typu szkoły, nie różniły się w sposób istotny statystycznie (rysunek 65).

Rysunek 65. Ocena obowiązujących przepisów prawa oświatowego



N = 1247

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Wśród ogółu respondentów przeważali optymiści (8% ocen zdecydowanie dobrych i 46% raczej dobrych) w porównaniu z 2% ocen zdecydowanie negatywnych i 14% raczej złych. Trzech na dziesięciu badanych dyrektorów (29%) wybrało wskazanie środkowe – „ani źle, ani dobrze”.

Należy podkreślić, że ta ogólna ocena była powiązana z równie dobrą deklarowaną znajomością konkretnych regulacji prawnych. Wśród dwunastu (KPON, Ustawa o systemie oświaty, dziesięć kluczowych rozporządzeń), o które zapytano, około połowy respondentów potrafiło spontanicznie wymienić większość z nich. Najczęściej respondenci poproszeni o wymienienie kluczowych przepisów wskazywali Ustawę o systemie oświaty (72%) oraz rozporządzenie o pomocy psychologiczno-pedagogicznej (74%), relatywnie najrzadziej zaś KPON (34%).

Jeszcze lepsze wyniki osiągnięto w ramach znajomości wspomaganej, czyli po odczytaniu przez ankietera poszczególnych regulacji prawnych, niewymienionych wcześniej spontanicznie przez rozmówców. Jedynie w dwóch wypadkach odsetek osób przekroczył 10%. Pierwszym z nich była KPON, której nie pamiętało 18% badanych, drugim (13%) było zaś rozporządzenie w sprawie sposobu podziału części subwencji oświatowej i subwencji ogólnej.

Wyniki te oznaczają, że dyrektorzy relatywnie dobrze znają i pamiętają przepisy oświatowe. Wyjątkiem jest tutaj KPON, która w świadomości respondentów nie jest przyporządkowana do prawa oświatowego, co niewątpliwie należy zmienić. Zastanawia również stosunkowo wysoki odsetek osób, które nawet ze wsparciem nie przypominają sobie regulacji mającej kluczowy wpływ na poziom finansowania oświaty, w tym kształcenia UzN. Być może tutaj kryje się częściowe wytłumaczenie odpowiedzi na kolejne pytania dotyczące finansowania potrzeb UzN.

Na pytanie, czy szkoła otrzymuje dodatkowe środki na UzN twierdząco odpowiedziało – co nie powinno zaskakiwać – 96% dyrektorów ze szkół specjalnych, 95% z integracyjnych i 85% z ogólnodostępnych. Tych, którzy odpowiedzieli, że nie otrzymali żadnych środków, poproszono o wskazanie, czemu tak się stało. Na podstawie rozkładów odpowiedzi wszystkich dyrektorów, można stwierdzić, że relatywnie najczęściej (5%) wskazywali oni, że nie było potrzeby występowania o dodatkowe środki, w dalszej kolejności (3%) starali się, ale ich nie otrzymali oraz wskazywali na inne niewymienione powody (3%) bądź nie wiedzieli, że mogli się starać (1%), natomiast mniej niż 1% wskazał, że trudno im powiedzieć, czemu tak się stało.

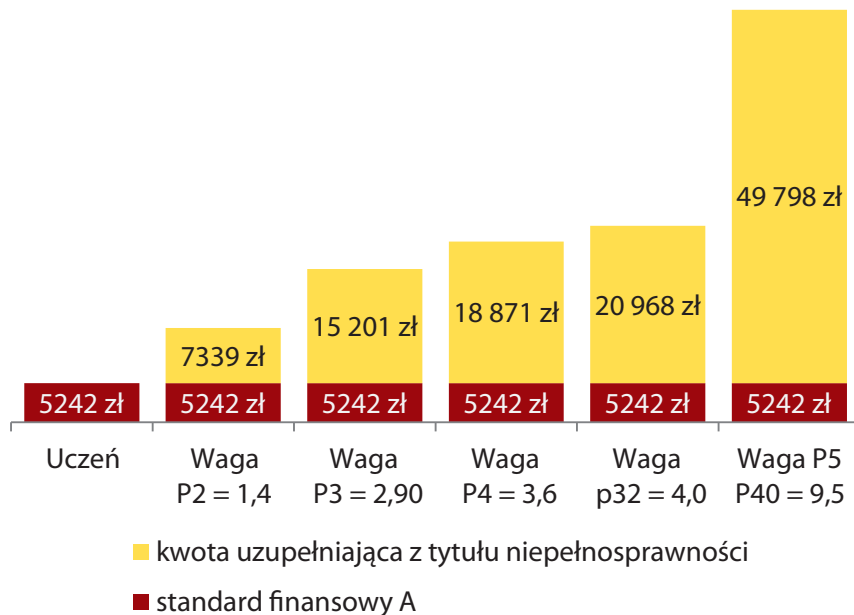
Natomiast wszystkich, którzy zadeklarowali otrzymywanie jakichkolwiek środków, dopytano, w jakim stopniu wystarczają one na pokrycie dodatkowych kosztów wsparcia ucznia wynikających z niepełnosprawności. Na pełne pokrycie wydatków z tym związanych wskazało jedynie 27% dyrektorów ze szkół ogólnodostępnych, 21% z integracyjnych i 31% ze specjalnych. Na sfinansowanie większości wydatków wskazało odpowiednio 40%, 61% i 48% dyrektorów z poszczególnych szkół. Zdecydowanie najbardziej interesujące jest to, jak jest realizowane wsparcie w tych szkołach, których dyrektorzy zadeklarowali, że środki te wystarczają na pokrycie jedynie niewielkiej części wsparcia (16% dyrektorów ze szkół ogólnodostępnych, 11% z integracyjnych i 12% ze szkół specjalnych). Jeśli doliczyć do tego grupę tych, którzy nie otrzymują – zgodnie z deklaracjami – dodatkowych środków, powstaje pytanie, w jaki sposób realizowane są potrzeby UzN? Trudno bowiem uwierzyć, że we wszystkich przypadkach odbywa się to

w sposób, który nie generuje dodatkowych kosztów. Z całą pewnością wymaga to również dalszych badań o charakterze jakościowym.

Autorzy badania byli również zainteresowani tym, czy dyrektorzy wiedzą, jaka dodatkowa kwota – w postaci dodatkowej wagi subwencyjnej w ramach części oświatowej subwencji ogólnej – naliczana jest dla organu prowadzącego daną szkołę z budżetu państwa na jednego ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego wydanym z powodu niepełnosprawności i zgłoszonego do SIO. Znajomość tej kwoty potwierdziło 38% dyrektorów ze szkół ogólnodostępnych, 42% z integracyjnych i 58% ze szkół specjalnych. Ponad połowa dyrektorów ze szkół ogólnodostępnych (55%) i integracyjnych (54%) oraz nieco ponad jedna trzecia ze szkół specjalnych (36%) zadeklarowała, że choć nie jest w stanie podać dokładnej sumy, to wie, że takie środki są naliczane. Natomiast 7% dyrektorów ze szkół ogólnodostępnych, 4% z integracyjnych i 6% ze specjalnych nie wiedziało o dodatkowych środkach.

Kończąc blok pytań dotyczących finansowania wsparcia, poproszono jeszcze rozmówców o próbę oszacowania, ile wynosi roczna dodatkowa kwota naliczana na ucznia z niepełnosprawnością sprzężoną lub autyzmem posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, gdy dla porównania średnia kwota przypadająca na ucznia pełnosprawnego w 2013 roku (tzw. Standard oświatowy A) wyniosła 5171 zł. Rozmówcy mogli podać dowolną kwotę, jaka przyjdzie im do głowy. Nieco ponad jedna trzecia respondentów (35%) odmówiła odpowiedzi na tak zadane pytanie, co trzeci (34%) wskazał kwoty w przedziale od 0 do 10 000 złotych, a więc znacznie niższe niż w rzeczywistości. Natomiast co piąty (20%) mieścił się w przedziale 45–55 tysięcy złotych, co można uznać za w miarę poprawne oszacowanie rzeczywistej kwoty naliczonych środków. Na rysunku 66 zaprezentowano średnie roczne kwoty subwencji dla kluczowych wag.

Rysunek 66. Średnia roczna kwota subwencji dla jednostki samorządu terytorialnego na ucznia w 2014 roku (wskaźnik korygujący $D_i = 1$)



SZKOŁY:

P2 – upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim, niedostosowanie społeczne, zaburzenia zachowania, zagrożenie uzależnieniem, niedostosowaniem społecznym, z chorobami przewlekłymi

P3 – niewidomi, słabowidzący, niepełnosprawni ruchowo, w tym z afazją, zaburzenia psychiczne

P4 – niesłyszący i słabosłyszący, upośledzenie umysłowe w stopniu umiarkowanym lub znacznym

P5 – upośledzenie umysłowe w stopniu głębokim, niepełnosprawności sprzężone oraz autyzm, w tym zespół Aspergera

PRZEDSZKOLA:

P32 – niesłyszący, słabosłyszący, niewidomi, słabowidzący, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z upośledzeniem umysłowym

P40 – niepełnosprawności sprzężone oraz autyzm, w tym zespół Aspergera, wychowankowie ośrodka rehabilitacyjno-educacyjno-wychowawczego

Źródło: obliczenia własne na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 grudnia 2013 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2014 (Dz.U. 2013 nr 0, poz. 1687).

Podsumowując cały blok pytań dotyczący regulacji prawnofinansowych, widać wyraźnie, że choć **dyrektorzy dosyć dobrze znają prawo oświatowe dotyczące zagadnień związanych z kształceniem UzN, to część nie orientuje się w zasadach podziału środków z części oświatowej subwencji ogólnej, a także nie zna skali środków, jakie są naliczane z budżetu państwa w postaci dodatkowych wag subwencyjnych.** Niewiedza ta może prowadzić do różnego rodzaju nieporozumień związanych z pokrywaniem kosztów dodatkowego wsparcia czy dostosowania wynikającego z niepełnosprawności ucznia.

5.4. Wsparcie uczniów z niepełnosprawnością w szkole

Niezależnie od posiadanej przez daną szkołę kadry oraz poziomu dostosowania do specjalnych potrzeb wynikających z niepełnosprawności zgodnie z prawem oświatowym, a także od wybranej przez rodzica formy kształcenia każdy uczeń powinien otrzymać odpowiednie wsparcie. Zalecenia, jak taka praca powinna wyglądać, zawiera orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane z uwagi na niepełnosprawność przez zespół orzekający działający w publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej. Natomiast podstawowym dokumentem uwzględniającym zalecenia zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego oraz dostosowanym do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia jest IPET, określający między innymi zakres i sposób dostosowania wymagań edukacyjnych, zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem, formy i okres udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wymiar godzin, zajęcia rewalidacyjne, resocjalizacyjne i socjoterapeutyczne, a także inne zajęcia odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne ucznia. Program IPET jest obligatoryjnie przygotowywany dla każdego dziecka posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego przez zespół nauczycieli i specjalistów prowadzących z nim zajęcia.

Badano przede wszystkim, jak programy IPET są tworzone i w jakim stopniu są realizowane zalecenia z orzeczeń. Dla formalności postanowiono jednak zapytać także o to, czy każda szkoła tworzy dla UZN program IPET. Zaskakujące było to, że **6% dyrektorów szkół ogólnodostępnych zadeklarowało, że u nich w szkołach, mimo istnienia obowiązku prawnego, programy IPET nie są tworzone.** Zadeklarował tak także jeden dyrektor ze szkoły integracyjnej. Rozmówców biorących udział w badaniu dopytano także o sposoby tworzenia IPET.

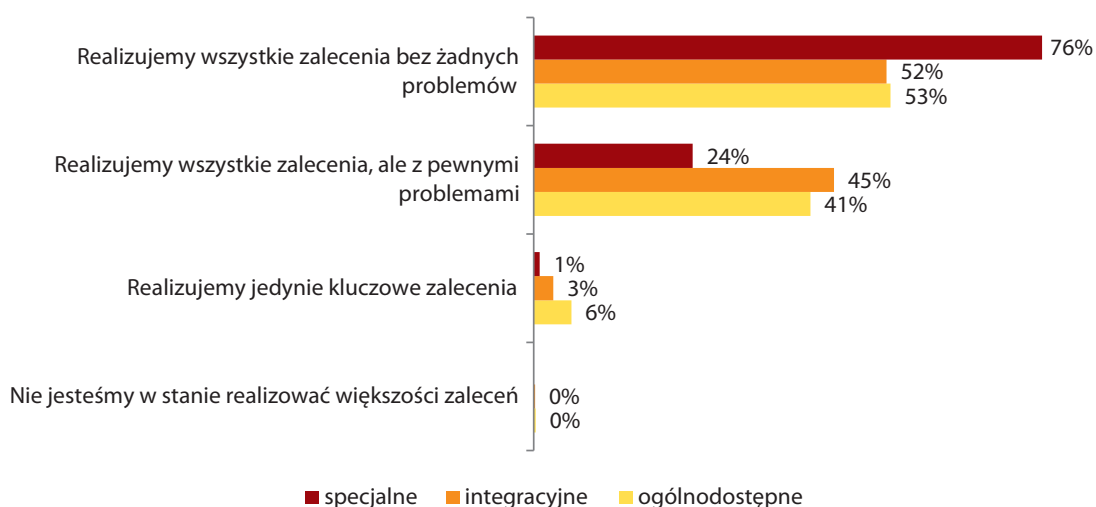
Prawie wszyscy respondenci, niezależnie od rodzaju kształcenia ucznia, wskazywali, że w ramach tworzenia takich programów wykorzystywane są: zalecenia z orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego, wiedza i doświadczenie pracowników, zdobyte na specjalistycznych kursach i szkoleniach. Zdecydowana większość szkół, przynajmniej na poziomie deklaracji, angażuje w przygotowanie takich dokumentów wszystkich nauczycieli uczących dane dziecko. Jednak już nie wszystkie szkoły wykorzystują doświadczenie rodziców ucznia – nie robi tak odpowiednio 10% szkół ogólnodostępnych, 8% szkół integracyjnych i 6% szkół specjalnych. Warto te wyniki porównać z odpowiedziami rodziców, którzy w znacznej części nie wiedzą, czym są programy IPET, ani nie są z nimi zaznajomieni. Może to oznaczać, że choć w teorii IPET jest kluczowym dokumentem organizującym pracę szkoły, to w praktyce – zwłaszcza w szkołach ogólnodostępnych – jest on traktowany jako element biurokracji, a rzeczywisty poziom zaangażowania rodziców jest niższy niż zadeklarowany.

Jeszcze większa grupa dyrektorów wskazała, że zazwyczaj nie korzysta z pomocy specjalistów zewnętrznych – odpowiednio 20% szkół ogólnodostępnych, 17% szkół integracyjnych i 28% szkół specjalnych. Nie powinno dziwić, że zdecydowanie częściej na własnej kadrze bazują szkoły specjalne, gdzie o dostęp do takich specjalistów jest najłatwiej. Natomiast gotowymi szablonami wspierają się relatywnie częściej szkoły ogólnodostępne (39%) niż integracyjne (29%) i specjalne (18%). Może to wynikać z większego doświadczenia tych ostatnich wynikającego choćby z większej liczby UZN.

Interesujący wydaje się również rozkład odpowiedzi na pytanie o to, czy szkoła, planując IPET, stara się zazwyczaj wskazać takie zajęcia, które nie generują dodatkowych kosztów dla szkoły. Twierdząco na tak postawione pytanie odpowiedziało 92% ogółu dyrektorów. W tym kontekście należy też wspomnieć, że na pytanie o to, ile przeciętnie wypada godzin dodatkowego wsparcia na jednego Uzn w ramach rewalidacji i pomocy psychologiczno-pedagogicznej, 4% ogółu rozmówców w odniesieniu do rewalidacji i 7% w wypadku pomocy psychologiczno-pedagogicznej deklaruje, że wymiar ten jest równy zero. Zazwyczaj wsparcie takie zamyka się do dwóch godzin tygodniowo – odpowiednio 76% przypadków w odniesieniu do rewalidacji i 83% w odniesieniu do pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Należy zaznaczyć, że bez znajomości dokładnej diagnozy i potrzeb dziecka trudno ocenić, na ile brak takiego wsparcia bądź jego przeciętny wymiar wynikają z braku konieczności jego udzielenia w większym zakresie, a w jakim stopniu potrzeby dziecka są niezaspokojone. Można jednak przypuszczać, że przynajmniej w części przypadków kalkulacje ekonomiczne mają pierwszeństwo przed potrzebami dziecka.

W badaniu zapytano również o to, jak dyrektorzy oceniają poziom realizacji zaleceń wskazanych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego i czy mają z tym jakiekolwiek problemy (rysunek 67).

Rysunek 67. Deklarowany poziom realizacji zaleceń z orzeczeń



N = 1260

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

W podziale na poszczególne formy kształcenia zdecydowanie najbardziej bezproblemowo realizacja zaleceń przebiega w szkołach specjalnych (76%), w dalszej kolejności w szkołach ogólnodostępnych (53%) i integracyjnych (52%). Zalecenia w całości, ale z problemami realizuje odpowiednio 41% szkół ogólnodostępnych, 45% integracyjnych i 24% specjalnych. Jedynie niewielka grupa szkół deklaruje realizację tylko kluczowych zaleceń – w przypadku szkoły ogólnodostępnej jest to 6%, integracyjnej – 3% i specjalnej – 1%, a pojedyncze szkoły nie są w stanie zrealizować większości z nich. Respondentów,

którzy wskazywali na problemy z realizacją, poproszono również o wskazanie z jednej strony przyczyn przeszkód, a z drugiej sposobów radzenia sobie z nimi.

Tabela 42.

Wskazywane przyczyny trudności w realizacji zaleceń z orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego (%)

Przyczyny	Szkoła ogólnodostępna	Szkoła integracyjna	Szkoła specjalna
Szkoła nie ma odpowiedniej infrastruktury	24	13	33
Szkoła nie otrzymała wystarczających środków finansowych na ich realizację	39	39	26
Nie ma odpowiednio przeszkolonej kadry	20	20	4
Zalecenia były niejasno sformułowane	17	30	21
Trudności we współpracy z rodzicami/opiekunami dziecka	26	43	38
Problemy wynikające z niepełnosprawności lub choroby dziecka, np. utrudniony kontakt z dzieckiem itp.	26	27	42
Inne	18	15	21

N = 574 szkół, w których są problemy z realizacją zaleceń.

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Na podstawie tabeli 42 można stwierdzić, że najbardziej zróżnicowane powody podawali rozmówcy ze szkół ogólnodostępnych, na pierwszym miejscu wskazując ograniczone środki. W wypadku szkół integracyjnych – poza niewystarczającymi środkami – kluczowa była współpraca z rodzicami i w mniejszym stopniu powodem były niejasne zalecenia. W szkołach specjalnych przynajmniej jedną trzecią wskazań osiągnęły natomiast ograniczenia wynikające z niepełnosprawności ucznia, problemów w relacjach z rodzicami oraz z braków infrastrukturalnych.

Wśród deklarowanych przez rozmówców, adekwatnych do ich sytuacji środków zaradczych (patrz tabela 43) na pierwszy plan wysuwa się występowanie do organu prowadzącego o dodatkowe środki, a w dalszej kolejności: skierowanie nauczycieli na odpowiednie szkolenia, dodatkowe spotkania zainteresowanych stron poświęcone realizacji zaleceń i prośba o interpretację zaleceń przez poradnię. Widać zatem wyraźnie, że władze szkolne starały się w wypadku pojawienia się przeszkód znaleźć wyjście z zaistniałej sytuacji. Można wnioskować, że w wielu przypadkach zakończyło się to sukcesem, sądząc po samym odsetku wypowiedzi, że zalecenia te mimo problemów były jednak realizowane.

Tabela 43.

Wskazywane propozycje działań na rzecz rozwiązania problemów – wskazania „tak” (%)

Działania	Ogólnodostępna	Integracyjna	Specjalna
Występowałem(am) o dodatkowe środki do organu prowadzącego	78	85	75
Występowałem(am) o dodatkowe środki do innych podmiotów publicznych	29	40	50
Starałem(am) się uzyskać wsparcie prywatnych sponsorów i darczyńców	42	57	63
Skierowałem(am) nauczycieli na odpowiednie szkolenia	79	86	83
Zgłosiłem(am) się do poradni z prośbą o interpretację zapisów i wsparcie	69	82	78
Zorganizowałem(am) dodatkowe spotkanie zainteresowanych stron poświęcone realizacji zaleceń	79	87	76
Poprosiłem(am) o wsparcie inne podmioty, np. lokalne stowarzyszenie, kuratorium itp.	34	49	47
Inne	24	25	29

N zróżnicowane w zależności od kategorii problemu (patrz tabela 42)

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Dostosowanie sprawdzianów i egzaminów

Kolejnym zagadnieniem poruszonym w badaniu była kwestia dostosowania sprawdzianów (szkoły podstawowe) bądź egzaminów (gimnazja) do potrzeb UzN. Zagadnienie to jest o tyle istotne, że wyniki osiągane przez UzN mają istotny wpływ na dokonywane wybory edukacyjne. Jednocześnie temat ten jest często poruszany w środowisku rodziców UzN na różnego rodzaju spotkaniach i forach internetowych.

Autorzy badania byli zainteresowani odpowiedzią, na ile w opinii rozmówców obecny proces dostosowania jedynie wyrównuje szanse UzN, a tym samym – umożliwia porównywalność wyników, a na ile są to jednak nieporównywalne wyniki. Pytano również, jak daleko może sięgać proces dostosowania, czy powinien się ograniczać jedynie do formy, czy też powinien obejmować także zmianę treści pytań, na przykład przez wykluczenie wieloznaczności dla uczniów z autyzmem?

O ile chodzi o pierwszą ze wspomnianych kwestii, to **większość rozmówców uważa, że dostosowanie ogranicza bariery wynikające z niepełnosprawności, ale zmiany są na tyle duże, że nie może być**

mowy o porównywaniu z wynikami uczniów pełnosprawnych. Przy czym opinię taką podziela trzy czwarte dyrektorów szkół specjalnych (75%) i ponad połowa rozmówców ze szkół integracyjnych (59%) i ogólnodostępnych (57%).

Być może dlatego, że znaczna część dyrektorów nie traktuje sprawdzianu/egzaminu dostosowanego jako tożsamego z wersją niedostosowaną, wśród rozmówców istnieje stosunkowo powszechna akceptacja, by dostosowanie mogło być dosyć daleko idące i obejmować także zmianę treści poszczególnych pytań. Zdecydowanie zgadza się z takim stwierdzeniem 61% respondentów ze szkół ogólnodostępnych, 66% z integracyjnych i 74% ze specjalnych. W przybliżeniu odpowiada to odsetkowi tych, którzy uważają, że obie formy są nieporównywalne. Natomiast jeśli doliczyć do tego osoby, które wskazały, że raczej się zgadzają z takim dostosowaniem, akceptacja dla takich rozwiązań sięga 90% ogółu rozmówców.

Sytuacja braku orzeczenia

W całym projekcie badawczym realizowanym przez IBE uczniów z niepełnosprawnościami definiuje się jako takich, którzy mają odpowiednie orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Autorzy badania byli jednak ciekawi, co się dzieje z tymi osobami, które takie orzeczenie mieć powinny, a jednak z różnych powodów go nie otrzymały. Inaczej mówiąc, czy można mówić o pewnego rodzaju „szarej strefie” niepełnosprawności? Dlatego też spytano, czy zdarza się, że nauczyciele zauważają dziecko, które może się kwalifikować do otrzymania orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydawanego z uwagi na niepełnosprawność, ale nie jest zdiagnozowane? Pytanie to z oczywistych względów nie było zadawane dyrektorom szkół specjalnych, gdzie warunkiem przyjęcia jest posiadanie takiego orzeczenia.

Okazało się, że w opinii rozmówców taka sytuacja zdarza się w 80% szkół ogólnodostępnych i 92% szkół integracyjnych. Wszędzie tam, gdzie zanotowano taką sytuację, dopytano rozmówców o to, na ile są to częste przypadki. W wypadku nieco ponad połowy dyrektorów szkół ogólnodostępnych (55%) natrafiających w swojej karierze zawodowej na takie przypadki i nieco mniej niż co drugiego ze szkoły integracyjnej (48%) respondenci zetknęli się tylko z pojedynczymi uczniami. Jednak 35% dyrektorów ze szkół ogólnodostępnych i 45% ze szkół integracyjnych stwierdziło, że jedno takie dziecko trafia się na kilka klas, a odpowiednio 10% i 7% respondentów uważa, że jedno takie dziecko trafia się w każdej lub prawie każdej klasie.

Jednocześnie prawie wszyscy respondenci (99%), którzy zadeklarowali występowanie takiej sytuacji w swoich szkołach, stwierdzili, że szkoła zawsze reaguje w takich przypadkach. Poza jednostkowymi przypadkami dyrektorzy deklarują, że starają się namówić rodziców na zdiagnozowanie dziecka w poradni oraz przeprowadzają w szkole rozmowy z rodzicami i specjalistami. Zazwyczaj także, choć relatywnie rzadziej, starają się dokonać oceny poziomu rozwoju dziecka przy wykorzystaniu specjalistów pracujących w szkole (nauczycieli, pedagogów, psychologów) (92%), a także proszą o wsparcie i ocenę specjalistów zewnętrznych, na przykład z miejscowej poradni psychologiczno-pedagogicznej – 96% wskazań ogółu rozmówców, po zsumowaniu odpowiedzi „tak, często” i „tak, rzadko”, i odpowiednio 8% i 4% odpowiedzi przeczących, biorąc pod uwagę łącznie dyrektorów z obu rodzajów szkół.

Oczywiście cały blok pytań o ukrytą strefę niepełnosprawności nie umożliwia jednoznacznego określenia, na ile opinie rozmówców mają potwierdzenie w rzeczywistości. Jednak deklarowana skala zjawiska pozwala sądzić, że przynajmniej część UzN pozostaje, chociaż przez jakiś czas, poza systemem wsparcia. Wydaje się również, że problem ten wart jest bardziej pogłębionych badań terenowych.

5.5. Najodpowiedniejsza forma kształcenia dla uczniów z niepełnosprawnością – opinie i praktyka

Jednym z istotnych elementów funkcjonowania danego ucznia w środowisku szkolnym jest przekonanie władz szkolnych, czy powinien on w ogóle zostać do danej szkoły przyjęty. Można założyć, że w wypadku opinii negatywnej i mimo to przyjęcia do klasy UzN, na przykład wskutek uporu rodziców, może dojść do powstania sytuacji, w której zamiast szukania rozwiązań pojawiających się problemów wystąpi zjawisko samospełniającego się proroctwa. Oczywiście należy też pamiętać, że negatywna ocena możliwości zapewnienia przez szkołę odpowiednich warunków do kształcenia nie musi być efektem uprzedzeń, ale na przykład trudnej indywidualnej sytuacji danego ucznia i obiektywnych ograniczeń infrastrukturalnych.

Chcąc nieco pogłębić kwestię postaw wobec kształcenia UzN w ramach różnych form kształcenia, a przede wszystkim określić, na ile powszechna jest akceptacja dla edukacji włączającej w oddziałach ogólnodostępnych, poproszono dyrektorów wszystkich szkół o wskazanie najbardziej odpowiedniej formy kształcenia dla uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na daną niepełnosprawność bądź UzN. Rozmówcy mogli wskazać formę ogólnodostępną, integracyjną i specjalną bądź wybrać odpowiedź najbardziej zgodną z KPON – że zależy to od indywidualnej sytuacji ucznia. Łącznie respondenci wypowiedzieli się o dziesięciu przypadkach zgodnych z katalogiem niepełnosprawności uprawniających do wydania orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na niepełnosprawność i byli to uczniowie: (1) niepełnosprawni niezależnie od rodzaju niepełnosprawności; (2) niesłyszący; (3) słabosłyszący; (4) niewidomi; (5) słabowidzący; (6) z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją; (7) z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim; (8) z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym; (9) z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera; (10) z niepełnosprawnościami sprzężonymi (tabela 44).

Tabela 44.

Najbardziej odpowiednia forma edukacji dla uczniów z niepełnosprawnością według opinii ogółu dyrektorów (%)

	Ogólnodostępna	Integracyjna	Specjalna	W zależności od indywidualnej sytuacji ucznia	Trudno powiedzieć
(1)	8	21	5	64	2
(2)	5	18	56	19	2
(3)	42	33	8	16	1
(4)	3	13	67	16	1
(5)	39	35	8	18	0,2
(6)	31	38	10	20	1
(7)	49	26	11	13	0
(8)	9	13	64	13	0,2
(9)	21	29	26	22	1
(10)	9	23	30	37	1

N = 1260

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Biorąc pod uwagę ogół odpowiedzi, relatywnie najczęściej rozmówcy deklaruwali zindywidualizowane podejście w odniesieniu do OzN, niezależnie od rodzaju niepełnosprawności (64,5%). Wydaje się to oczywiste, bez wskazania bowiem, o jakiej niepełnosprawności mowa, a tym samym – bez nawet przybliżonej możliwości wskazania potrzeb ucznia trudno decydować o idealnej formie kształcenia. Na podstawie rozkładów odpowiedzi można jednak pokusić się o wskazanie takich UzN, dla których większość rozmówców widzi jako optymalną przede wszystkim edukację w szkołach specjalnych. Szkoły takie były wskazane na pierwszym miejscu w przypadku uczniów niewidomych (67%), z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym (64%) oraz niesłyszących (56%). Na drugim krańcu wymieniano tych, dla których – w opinii relatywnie największej grupy rozmówców – pasowałaby szkoła ogólnodostępna: uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim (49%), słabosłyszący (42%) i słabowidzący (39%). Natomiast szkoły integracyjne uznano za relatywnie najlepsze w odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnością ruchową (38%) i autyzmem lub zespołem Aspergera (29%).

Warto jednak zwrócić uwagę, że co piąty dyrektor szkoły specjalnej (21%) zadeklarował, że optymalne warunki każdemu UzN może zapewnić szkoła specjalna, podobnie dyrektorzy ze szkół integracyjnych w 28% wskazywali na oddziały integracyjne, gdy dla porównania za szkołą ogólnodostępną opowiedziało się 9% dyrektorów z takich szkół. Należy podkreślić, że również w odniesieniu do poszczególnych niepełnosprawności największymi zwolennikami szkół specjalnych byli dyrektorzy takich szkół, a za integracją najczęściej optowali dyrektorzy prowadzący oddziały integracyjne – w odniesieniu do mniej więcej połowy przypadków niepełnosprawności stawiali swoje szkoły na pierwszych miejscach. Z tego

trendu wyłamali się dyrektorzy szkół ogólnodostępnych, którzy w miarę proporcjonalnie wskazywali na wszystkie formy kształcenia oraz na indywidualne traktowanie każdego z przypadków, a co za tym idzie – nie byli tak jednoznacznie przekonani, że akurat szkoła ogólnodostępna jest najlepsza dla wybranych UzN. W tabeli 45 przedstawiono rozkład odpowiedzi dla uczniów z autyzmem, który dobrze odzwierciedla to różnicowanie poglądów.

Tabela 45.

Najbardziej odpowiednia forma nauki dla uczniów z autyzmem według opinii dyrektorów różnych rodzajów szkół (%)

	Szkoly	Dyrektorzy		
		Ogólnodostępne	Integracyjne	Specjalne
Najbardziej odpowiednia forma edukacji	ogólnodostępne	25	7	2
	integracyjne	26	63	8
	specjalne	26	6	61
	indywidualnie	22	24	29
	trudno powiedzieć	1	0	0

N = 1260

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Próbując wyciągnąć wnioski co do przyszłości kształcenia specjalnego w Polsce na podstawie postaw dyrektorów i nauczycieli na temat najbardziej odpowiednich form kształcenia UzN, można założyć, że kluczowa będzie postawa szkół ogólnodostępnych. Widać bowiem, że **dyrektorzy szkół specjalnych i integracyjnych są przekonani, że ich szkoły zapewniają dobre wsparcie UzN, a w wypadku wielu niepełnosprawności są najlepszym możliwym wyborem. Natomiast dyrektorzy szkół ogólnodostępnych nie tylko mają najbardziej zróżnicowane poglądy, ale i w wielu przypadkach deklarują, że ich szkoły to nie jest odpowiednia forma kształcenia dla wielu grup UzN.**

Przejścia między poszczególnymi formami kształcenia

Jednym z najtrudniejszych doświadczeń zarówno dla rodzica, jak i UzN są problemy ze znalezieniem szkoły, która zgodzi się przyjąć dziecko, bądź konieczność zmiany raz wybranej szkoły ze względu na brak możliwości uzyskania odpowiedniego wsparcia. Jest to także sprawdzenie, na jakie wsparcie może w danej szkole liczyć uczeń i na ile jest ona dostępna dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z niepełnosprawności. Należy też podkreślić, że odmowa przyjęcia UzN do szkoły ze względu na brak możliwości zapewnienia odpowiedniego wsparcia jest zgodnie z prawem oświatowym zabroniona.

Mimo to odpowiedzi dyrektorów o nieprzyjęciu wskazują, że przypadki takie wystąpiły w 4% szkół ogólnodostępnych, 20% szkół integracyjnych i 8% szkół specjalnych. Dyrektorom szkół zdarzało się także rekomendować rodzicom/opiekunom dziecka zmianę szkoły ze względu na brak możliwości

zapewnienia odpowiedniego wsparcia. Wskazano na taką sytuację w 30% szkół ogólnodostępnych, 40% integracyjnych i 23% specjalnych. Co oznacza, że **znaczna część szkół w Polsce choć raz nie była w stanie sprostać potrzebom UzN, a problem ten – co może wydawać się zaskakujące – częściej występował w szkołach integracyjnych.**

Jednocześnie, zgodnie z przewidywaniami, ruch pomiędzy szkołami odbywa się relatywnie najczęściej od szkół integracyjnych i ogólnodostępnych do specjalnych, choć zdarzają się również – choć rzadziej – przejścia uczniów między pozostałymi formami nauczania, w tym ze szkół specjalnych do ogólnodostępnych (21%). Na pytanie, czy zdarza się, że UzN z danej szkoły ogólnodostępnej bądź integracyjnej odeszli do szkoły specjalnej, twierdząco odpowiedziało 40% dyrektorów ze szkół ogólnodostępnych i 61% z integracyjnych.

Różnią się również wskazywane przez dyrektorów motywy zmiany szkoły. I tak, ze szkół specjalnych odchodzą uczniowie ze względu na przyczyny niezwiązane bezpośrednio z funkcjonowaniem dziecka w szkole, na przykład na skutek indywidualnej decyzji rodzica, po zmianie orzeczenia lub miejsca zamieszkania. Tymczasem głównym powodem przejścia do szkoły specjalnej – poza zmianą orzeczenia – jest brak zapewnienia opieki w ramach edukacji włączającej bądź integracyjnej lub trudności z zachowaniem dziecka. Kolokwialnie rzecz ujmując, można powiedzieć, że zmiana szkoły na specjalną to efekt tego, że szkoła „nie radzi sobie” z uczniem. Potwierdza to lustrzane pytanie, czy do danej szkoły, na przykład specjalnej lub integracyjnej, przyszli uczniowie z innych szkół. Do szkół integracyjnych i specjalnych trafiają – w opinii dyrektorów – głównie uczniowie ze szkół, gdzie nie potrafiono im zapewnić odpowiedniego wsparcia.

Wyniki te potwierdzają istniejącą w środowisku rodziców opinię o tym, że **wiele szkół stosuje „castingi” na uczniów z niepełnosprawnościami, a relatywnie najczęściej selekcionują uczniów szkoły integracyjne.** Jeśli zestawzić to z odpowiedziami rodziców o częstotliwości zmieniania szkół przez ich dzieci, to można postawić hipotezę, że za część pozytywnych odpowiedzi obu stron (rodziców i dyrektorów) na temat edukacji UzN odpowiada wstępny proces selekcji uczniów i dopasowywania danego ucznia do szkoły, a nie szkoły do ucznia. Jeszcze raz należy przy tym podkreślić, że proces ten jest niezgodny z prawem oświatowym.

Jako uzupełnienie do tego bloku pytań poproszono także o opinię na temat czynników, jakie mogą mieć wpływ na radzenie sobie z nauką UzN w szkole, a tym samym – czy mogą stanowić potencjalną przyczynę problemów edukacyjnych i skutkować przejściem ucznia między poszczególnymi formami kształcenia. Dyrektorzy określili, w jakim stopniu różne czynniki, związane z samym uczniem, w tym z jego niepełnosprawnością oraz ze środowiskiem szkolnym i rodzinnym, są według nich ważne w radzeniu sobie z nauką przez UzN. Na rysunku 68 zaprezentowano te czynniki, które według dyrektorów w bardzo dużym stopniu wpływają na radzenie sobie z nauką wśród UzN.

Rysunek 68. Czynniki mające bardzo duży wpływ na radzenie sobie z nauką uczniów z niepełnosprawnością w szkole według dyrektorów



N = 1260

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Analiza wyników wskazuje, że dyrektorzy szkół specjalnych relatywnie częściej wskazywali na bardzo duży wpływ na naukę ucznia takich czynników, jak niepełnosprawność (43%) i zachowanie ucznia (25%), niż dyrektorzy szkół ogólnodostępnych (odpowiednio 12% i 10%). Tymczasem ci drudzy częściej podkreślali rolę zainteresowania wynikami w nauce przez rodziców (54% przy 38% w szkołach specjalnych). To rozróżnienie można jednak wytłumaczyć specyfiką poszczególnych szkół, gdzie w szkole ogólnodostępnej każdy UzN to indywidualny przypadek, a sama obecność takiego ucznia generuje dla szkoły wiele nowych wyzwań i wymusza częsty kontakt z rodzicem. W szkołach specjalnych, przy znacznie większej liczbie dzieci z orzeczeniami oraz doświadczeniu, rodzice odgrywają mniejszą rolę, a większą – ograniczenia wynikające z samej niepełnosprawności i cechy jednostkowe ucznia. Natomiast wszyscy dyrektorzy dosyć zgodnie uznali, że kluczowymi czynnikami są także takie aspekty edukacji, jak wielkość klasy, kwalifikacje nauczycieli czy ogólna sytuacja w rodzinie ucznia.

Patrząc ogólnie na zebrane w badaniu wypowiedzi, należy podkreślić, że większość dyrektorów szkół pozytywnie wypowiada się o różnych aspektach edukacji UzN. Przy czym relatywnie najczęściej rozmaite problemy zgłaszane były przez dyrektorów szkół ogólnodostępnych, a najrzadziej szkół specjalnych. Nie miało natomiast istotnego znaczenia to, czy była to szkoła podstawowa, czy też gimnazjum.

Jednocześnie, przynajmniej na poziomie deklaratywnym, dyrektorzy dobrze orientują się w obowiązujących przepisach oświatowych.

Cieniem na tym pozytywnym obrazie kładą się wybrane wyniki szczegółowe dotyczące dostępności szkół dla UzN, jak i możliwości zapewnienia specjalistycznego wsparcia ze względu na ograniczenia kadrowe i infrastrukturalne. Za niepokojący należy uznać także fakt, że 6% dyrektorów szkół ogólnodostępnych zadeklarowało, że u nich w szkołach, mimo istnienia obowiązku prawnego, IPET nie są tworzone, a także to, że znaczna część szkół w Polsce choć raz nie była w stanie sprostać potrzebom UzN. Problem ten – co może wydawać się zaskakujące – częściej występował w szkołach integracyjnych, które też relatywnie najczęściej dokonują selekcji uczniów przed ich przyjęciem do szkoły.

6. Segmentacja populacji rodzin uczniów z niepełnosprawnością

Jednym z celów projektu badawczego SEON było sprawdzenie, w jakim stopniu uwarunkowania społeczno-demograficzne gospodarstw domowych wiążą się z wyborem określonych ścieżek edukacyjnych przez UzN. Zastanawiano się również, na ile o ścieżkach decydują kwestie związane bezpośrednio z niepełnosprawnością, na przykład rodzaj niepełnosprawności, a na ile pewne ograniczenia i bariery są pokonywane przy wsparciu szeroko rozumianego kapitału rodzinnego. Starano się również pogrupować rodziców i szukać podobieństw, zarówno sytuacji, jak i poglądów oraz metod pracy z dzieckiem. Przedstawiona segmentacja stanowi odpowiedź na niektóre pytania dotyczące uwarunkowań decyzji edukacyjnych związanych z kształceniem UzN, a także jest przydatnym materiałem do tworzenia całościowego systemu wsparcia rodzin z dzieckiem z niepełnosprawnością. O tym, że takie reformy są potrzebne, a przede wszystkim oczekiwane społecznie, świadczą między innymi ostatnie protesty opiekunów OzN²⁸, a także zainicjowany przez protestujących, choć prowadzony przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej okrągły stół ds. rozwiązań systemowych²⁹.

6.1. Metodologia konstrukcji segmentów i założenia analizy segmentacyjnej

Analiza segmentacyjna jest próbą niestandardowego spojrzenia na populację uczniów z orzeczoną niepełnosprawnością oraz ich rodzin. W analizie tej nie założono żadnej „twardej” klasyfikacji, wręcz przeciwnie – jej identyfikacja w trakcie analiz, na podstawie realnie istniejących podziałów w badanej populacji, jest punktem wyjścia do opisu pięciu zidentyfikowanych w ten sposób grup. Mają one dość ostrą i wyrazistą specyfikę, trzeba jednak zaakcentować, że razem składają się na całość populacji, czyli ich zsumowany opis jest obrazem całości.

Segmentację przeprowadzono, stosując analizę skupień z bardzo dużą liczbą parametrów. Zalety zaproponowanego podejścia to między innymi:

28 Patrz na przykład profil protestujących na Facebooku: <https://pl-pl.facebook.com/pages/Rodzice-niepe%C5%82nosprawnych-dzieci-w-Sejmie-Walka-trwa/537913416328187>.

29 Patrz informacja na stronach Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej: <http://www.mpips.gov.pl/aktualnosci-wszystkie/swiadczenia-rodzinne/art,6673,okragly-stol-jak-wspierac-osoby-niepelnosprawne.html>.

- panowanie nad wszystkimi kryteriami (kontrola rozkładów parametrów – żaden nie rozbija segmentacji);
- wielopoziomowe traktowanie parametrów; grupy parametrów tworzą płaszczyzny opisu populacji;
- merytoryczna kontrola znaczenia poszczególnych parametrów;
- kontrola relacji między parametrami, teoretycznymi i obserwowanymi;
- dopasowanie techniki klasteringu do konkretnych danych;
- precyzyjne uwzględnianie hipotez dotyczących segmentów obecnych w populacji, o ile takie istnieją;
- kontrola „technicznej” jakości segmentów – spójności, stabilności;
- merytoryczna jakość segmentów, kontrolowana na etapach budowania segmentacji;
- obszerność opisu segmentów;
- narzędzie i procedura opisu segmentów;
- potencjalna wariantowość segmentacji.

Dokonana procedura przedstawiona krok po kroku wygląda następująco.

I. Przygotowanie danych

Celem było uzyskanie kilkudziesięciu parametrów, ustrukturyzowanych, opisujących populację w wielu płaszczyznach, o jednakowym wpływie na dystanse.

Przygotowanie pojedynczego parametru polegało na (1–3):

1. Uzupełnieniu braków danych. Zazwyczaj budowano indywidualne modele statystyczne (regresyjny, logistyczny, dyskryminacyjny) w zależności od charakteru zmiennej.
2. Kontrola rozkładu każdej zmiennej. Z reguły wymagało to poprawienia na podstawie wiedzy teoretycznej (np. percepcja i sens dochodu ma charakter logarytmiczny).
3. Kontrola wpływu zmiennej na dystanse. Analizowana była wariancja zmiennej ciągłej lub suma wariancji zmiennych powstałych w procedurze *dummy coding* w wypadku zmiennych kategoryalnych.
4. Konstrukcja wskaźników i skal ($\rightarrow 1$).
5. Analizy czynnikowe, obliczenie skal czynnikowych.

Należy podkreślić, że sekwencja punktów 1–3 nie była we wszystkich przypadkach identyczna i dostosowano ją do poszczególnych parametrów. Przygotowanie danych na każdym etapie podlegało także merytorycznej, a nie tylko statystycznej kontroli poprawności. Jednocześnie z przygotowaniem zmiennych – parametrów segmentacji – opracowywano odpowiednie zmienne służące do opisu segmentów (z reguły skale).

II. Analiza skupień

Analizę skupień (klastering, grupowanie) przeprowadzono metodą K-średnich, przy adekwatnej do danych metodzie liczenia dystansów.

1. W wypadku braku wiedzy i hipotez dotyczących populacji klastering przeprowadza się na parametrach przygotowanych według przytoczonego opisu w punkcie pierwszym. Uzyskano

różne segmentacje, różnicując relatywne znaczenie w segmentacji grup parametrów tworzących płaszczyzny segmentacji (segmentacja demograficzna, postawy wobec problemu, zachowania itp.). Z reguły w każdym klasteringu używa się wszystkich parametrów, tak też było w analizowanym przypadku.

2. W procesie segmentacji sterowano znaczeniem poszczególnych parametrów na dwóch poziomach: relatywnie między parametrami zgrupowanymi w płaszczyznę segmentacji oraz relatywnym znaczeniem całych płaszczyzn opisu.
3. Można uwzględnić hipotezy dotyczące istnienia konkretnych segmentów. Do klasteringu wyznacza się centra startowe, będące w istocie charakterystykami hipotetycznych segmentów na zbiorze parametrów. Taką samą procedurę zastosowano w analizowanej segmentacji.
4. Grupowanie każdorazowo uzyskane z klasteringu poddawane było ocenie merytorycznej. Polegała ona na sekwencyjnym modyfikowaniu wybranych parametrów i ocenie wpływu na wynik klasteryzacji. W ten sposób uzyskano:
 - a. ocenę stabilności segmentów i ich wrażliwość na zmiany parametrów;
 - b. optymalizację segmentacji pod względem różnicowania najważniejszych parametrów;
 - c. segmentację różnicującą drugorzędne parametry, o ile było to możliwe;
 - d. określenie parametrów, których różnicowanie między segmentami jest w sprzeczności z zasadniczymi parametrami.
5. Na każdym etapie segmenty oceniane były pod względem wartości merytorycznej.
6. Po uzyskaniu jednej lub kilku segmentacji zoptymalizowanych sprawdzano możliwość modyfikacji założeń i powrót do procedury optymalizacji, w wyniku czego uzyskiwano kolejny wariant segmentacji.

III. Opis segmentów i segmentacji

Po zakończeniu procesu analitycznego uzyskano kilka wariantów segmentacji z subwariantami – wszystkie spełniały „techniczne” warunki jakości. Pojawiła się potrzeba porównania ich wartości, co odbyło się dwuetapowo:

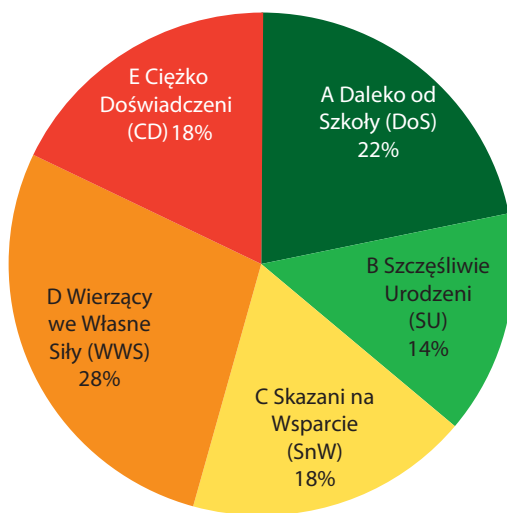
1. Porównano stopień różnicowania segmentów przez poszczególne parametry zgrupowane w płaszczyzny. Służyły temu proste statystyki F i χ^2 w pojedynczych analizach wariancji, sumowane według płaszczyzn. Spośród podobnych wybrano segmentację najsilniej różnicującą najważniejsze plany.
2. Oceniono po raz kolejny merytoryczną wartość segmentów w uzyskanej segmentacji na podstawie ponownej analizy wszystkich segmentów i oszacowano ich wartości z punktu widzenia potrzeb klienta. Charakterystykę segmentów, umożliwiającą ich pełne zrozumienie, prezentowano w postaci barwnej mapy obrazującej odchylenia segmentów od średniej w populacji.
3. Rozumienie, interpretacja i poziom wniosków dotyczących segmentów w zasadniczym stopniu zależą od przygotowania i doświadczenia badacza zajmującego się tym etapem segmentacji. Ze względu na konieczność połączenia wiedzy statystycznej i eksperckiej z zakresu niepełnosprawności proces ten został przeprowadzony w ramach wewnętrznych zespołowych konsultacji.

Tak przeprowadzona segmentacja bazuje na strukturach opartych na szerokim opisie, co sprawia, że poprawnie zidentyfikowano jednostki nietypowe – odchylające się na pojedynczych kluczowych parametrach.

6.2. Charakterystyki segmentów

Badana populacja UzN funkcjonuje w określonym środowisku, przede wszystkim rodzinnym, gdzie rodzice i opiekunowie mają własne, specyficzne cechy społeczno-demograficzne i poglądy na temat niepełnosprawności, ale też w określonym, charakterystycznym środowisku szkolnym. Jednym z oczekiwań stawianych przed segmentacją jest wychwycenie wpływu tego kontekstu środowiskowego, zwłaszcza tych powiązań między jego poszczególnymi elementami, które w całej populacji rozmywają się i ukrywają, a zyskują na wyrazistości w jednorodnych segmentach będących ich bazą. W podrozdziale zaprezentowano i omówiono pięć takich segmentów, które zostały wyróżnione w procesie segmentacji. Najmniej liczny segment, wyróżniający się między innymi bardzo dużym wsparciem oferowanym UzN oraz posiadanym kapitałem ludzkim, to Szczęśliwie Urodzeni (SU) – 14%, a najliczniejszy (28%) segment stanowią rodzice Wierzący we Własne Siły (WWS). Szczegółowy rozkład przedstawiono na rysunku 69.

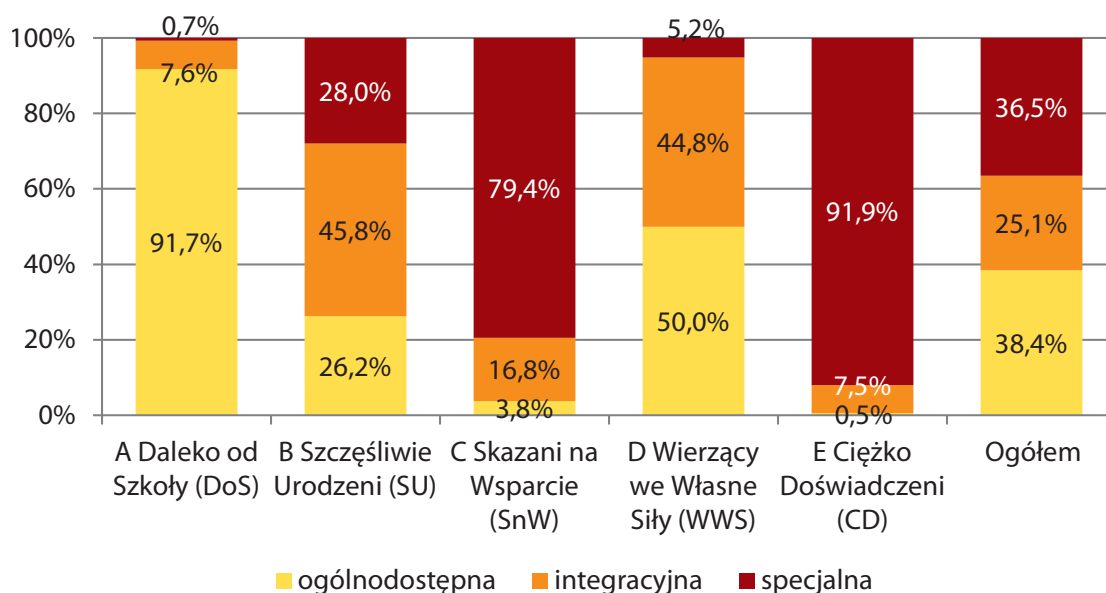
Rysunek 69. Rozkład segmentów w populacji uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na niepełnosprawność oraz ich rodzin



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Segmenty, jak należało oczekiwać, są mocno związane z rodzajami szkół, do których chodzili uczniowie w momencie przeprowadzenia badania, a każdy segment miał swoją specyfikę oraz dominujący typ kształcenia, od ogólnodostępnego [Daleko od Szkoły (DoS) i WWS] przez integracyjny (SU), do specjalnego [Skazani na Wsparcie (SnW) i Ciężko Doświadczeni (CD)].

Rysunek 70. Porównanie rozkładów w segmentach rodzajów szkół uczniów w momencie przeprowadzania badania

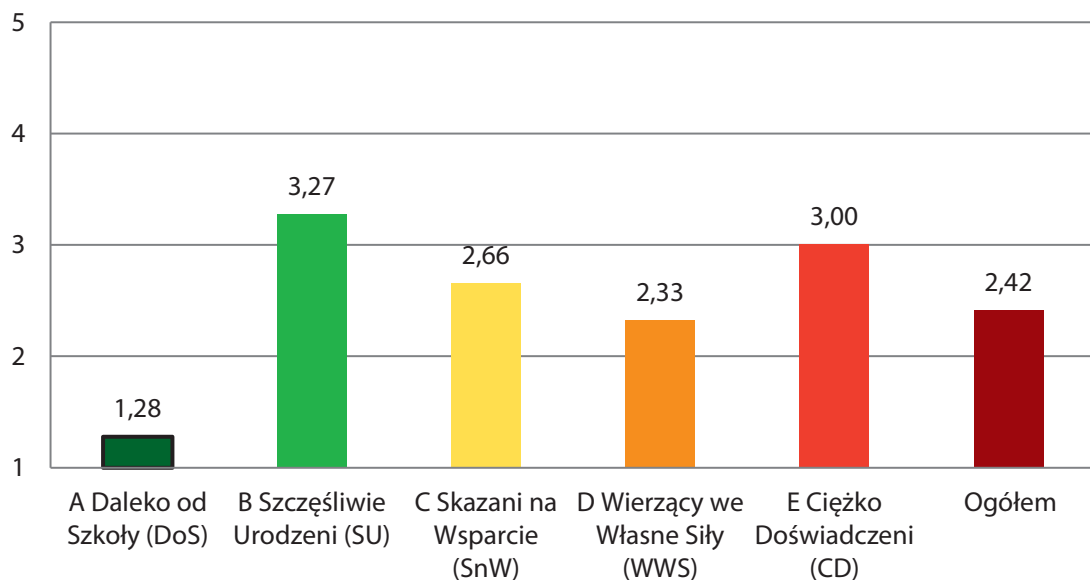


Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

W niniejszym podrozdziale przedstawiono szczegółowy opis każdego z segmentów, wraz ze wskazaniem i omówieniem kluczowych parametrów różnicujących poszczególne parametry.

A. Daleko od Szkoły (DoS)

Do pierwszego z opisywanych segmentów należy około jednej piątej gospodarstw domowych (22%), praktycznie w komplecie UzN chodzą do szkół ogólnodostępnych, bez epizodów z innymi formami kształcenia niż ogólnodostępna. Rodziny te mieszkają poza nielicznymi wyjątkami na wsi i w najmniejszych miastach, a kolejną z cech charakterystycznych jest bardzo niski poziom wykształcenia opiekunów.

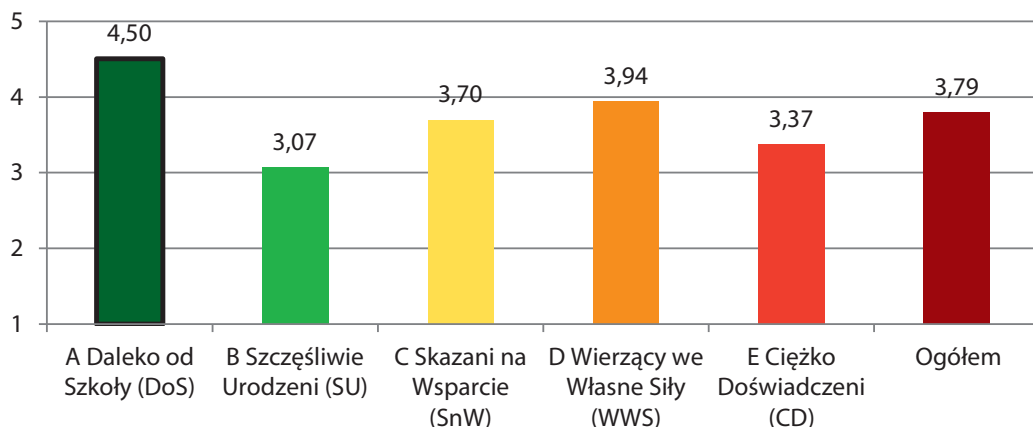
Rysunek 71. Średnia wielkość miejscowości mierzona na skali 1..5 w segmentach

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

W skład tego segmentu wchodzi najliczniejsze gospodarstwa domowe, a dzieci z niepełnosprawnościami często mają liczne rodzeństwo. Segment charakteryzują również bardzo niskie dochody gospodarstw, szczególnie liczone na osobę. Są to dochody raczej ze świadczeń niż z pracy, a gospodarstwo ponosi minimalne wydatki na dom. Opiekunowie – jeśli pracują – nie zrobili kariery zawodowej, a segment cechują wysokie wskaźniki bezrobocia i bierności zawodowej. Niepełnosprawność dziecka nie spowodowała jednak ograniczenia możliwości zawodowych. Niezamożność przekłada się na niski poziom materialnego wsparcia edukacji. Większość uczniów nie ma pokoju, co czwarty nie ma do swojej dyspozycji nawet biurka ani dostępu do internetu.

Dziecko spędza czas niezbyt aktywnie, raczej z rodzicami i znajomymi, z ograniczeniem form sprzyjających rozwojowi. Najczęściej zostało zdiagnozowane późno, relatywnie późne też są orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, wydawane głównie z uwagi na upośledzenie umysłowe dziecka. Dla ucznia wybierana jest z reguły szkoła najbliższa, co w wypadku mieszkańców najmniejszych miejscowości może oznaczać „jedyna możliwa”, dość często wybór szkoły następował przed uzyskaniem orzeczenia.

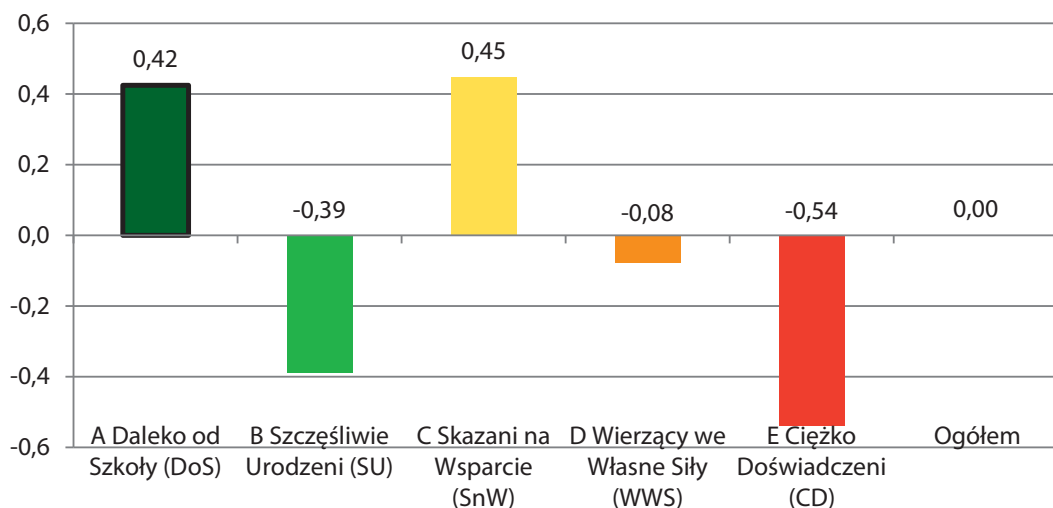
Rysunek 72. Bliskość miejsca zamieszkania jako powód wyboru szkoły – średnie na skali 1..5



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Wśród rodziców z tego segmentu panuje także silne przekonanie, że najlepsza dla dziecka jest szkoła ogólnodostępna; ewentualnie (co piąty) sądzi, że odpowiednia jest szkoła integracyjna. Rodzice uważają, że szkoła generalnie realizuje orzeczenie (oceniają szkołę przeciętnie), nie poświęcają wiele czasu na kontakt ze szkołą, nie uczestniczą w tworzeniu IPET.

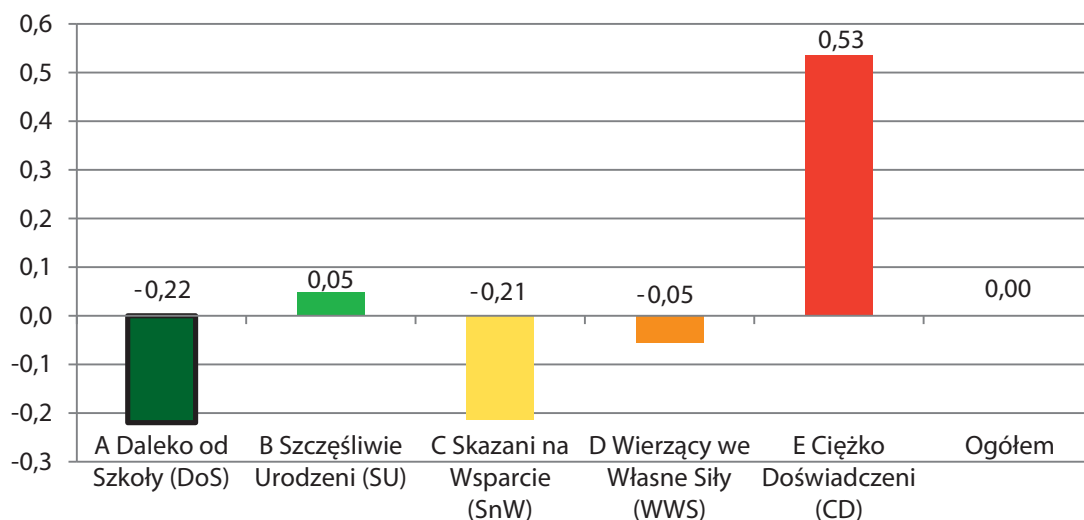
Rysunek 73. Skala czynnikowa pokazująca, na ile wcześnie nastąpiły diagnoza i pierwsze orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego – średnie na skali czynnikowej N(0,1)



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Rodzice są sami raczej mało aktywni i preferują bierne formy spędzania czasu wolnego. Zaledwie co czwarty uważa swoje dziecko za niepełnosprawne, a w ich opinii za niepełnosprawne uważa się niespełna dwie piąte dzieci. Badani deklarują niskie aspiracje edukacyjne – w niewielkim stopniu przekraczają one ich ocenę realnych możliwości dzieci. Jednak rodzice wykazują pewną wiarę w poprawę sytuacji dziecka dzięki pracy i mobilizacji. Niezbyt martwi ich ewentualne wykluczenie dziecka, raczej obawiają się demoralizacji, „zejścia na złą drogę”. W kwestii perspektyw zawodowych obawiają się nie tyle słabości dziecka, ile nieprzystosowania czy oporu ze strony otoczenia.

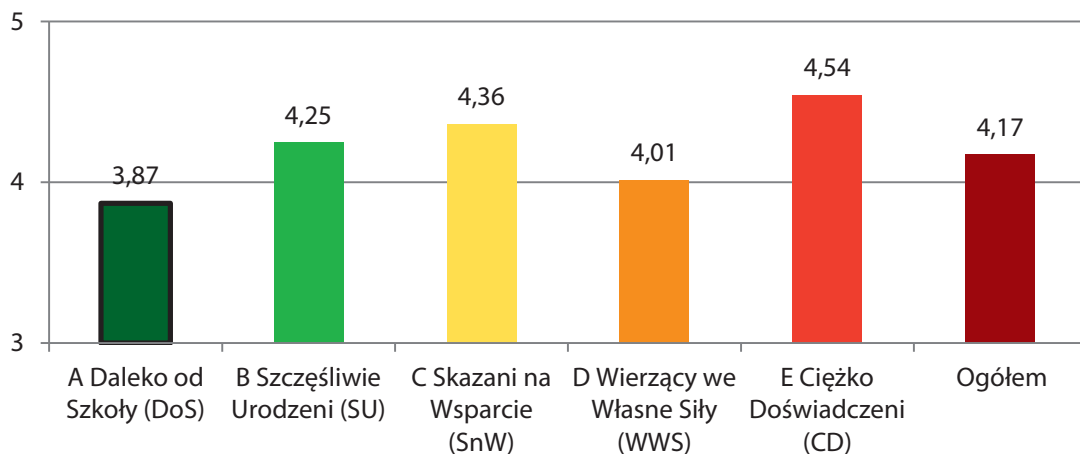
Rysunek 74. Oczekiwanie barier środowiskowych w przyszłej karierze zawodowej – średnie na skali czynnikowej N(0,1)



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Szkoły, do których uczęszczają dzieci z tego segmentu, według ich dyrektorów, wypadają bardzo źle pod względem przystosowania do potrzeb UZN: architektonicznie – raczej źle, pod względem pomocy dydaktycznych – źle, komunikacyjnie – bardzo źle. Uczniowie nie są całkowicie pozbawieni wsparcia, ale potencjał szkół w tym zakresie jest niewielki. Jedynym pozytywnym aspektem jest istnienie ogromnego obszaru do zmiany, a tym samym poprawy efektywności wsparcia. O ile rodzice z tego segmentu ponadprzeciętnie ocenili realizowanie przez szkołę zaleceń zawartych w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego, to dyrektorzy szkół są najbardziej samokrytyczni. Pozytywne oceny opiekunów mogą być zatem formułowane na wyrost i wynikać z niewiedzy części rodziców i ich braku zainteresowania życiem szkolnym. Jest to również grupa opiekunów, która wymagałaby aktywizacji ze strony władz szkolnych, jest bowiem mało prawdopodobne, że sami taką współpracę ze szkołą nawiążą.

Rysunek 75. Ocena dostosowania szkoły dokonana przez dyrektora – średnie na skali 1..5



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Uczniów z segmentu DoS łączy późne rozpoznanie problemów dotyczących dziecka, a na dalszym etapie – posiadanie relatywnie często orzeczeń wydanych z uwagi na upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim. Przekonanie rodziców można kolokwialnie opisać określeniem, że „nie jest tak źle”. Można odnieść wrażenie, że problemy UzN są tu niedoceniane, a dzieci nie uzyskują takiego wsparcia jak w innych segmentach. Być może za sprawą specyficznej mentalności rodziców i środowiska, w tym środowiska szkolnego. Słaba troska ze strony rodziców paradoksalnie ma także swój aspekt pozytywny – uczniom z segmentu DoS raczej nie grozi nadmierna izolacja społeczna, choć można mieć wątpliwości, czy jest to efekt zamierzony i wypracowany.

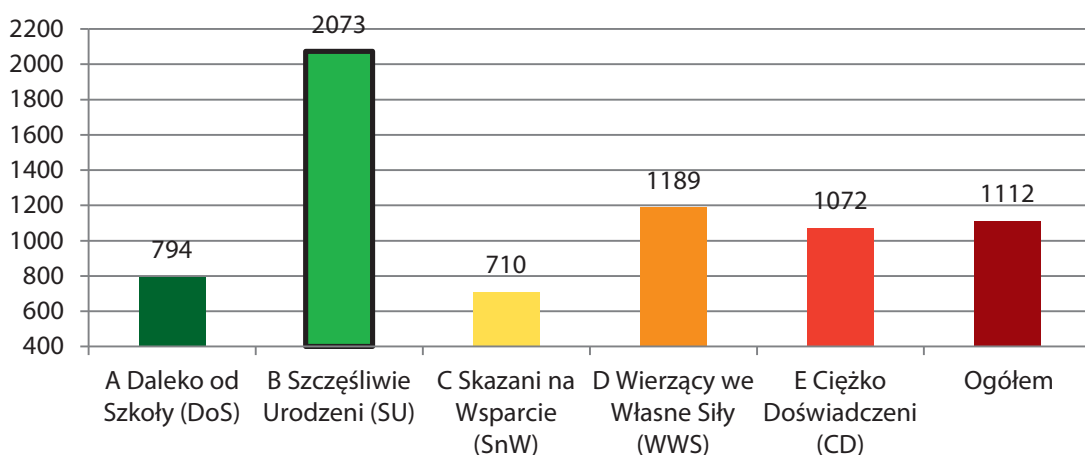
B. Szczęśliwie Urodzeni (SU)

Segment ten obejmuje 14% populacji i jest najmniejszy ze wszystkich. Prawie połowa dzieci uczy się w szkołach integracyjnych (w populacji to 25%), reszta mniej więcej w równych częściach chodzi do szkół pozostałych dwóch rodzajów. Znacząca część segmentu nie miała do czynienia z przedszkolami/szkołami ogólnodostępnymi już na początku szkoły podstawowej, a nawet wcześniej – na poziomie przedszkola. Choć na kolejnych szczeblach edukacji na skali włączenie-izolacja obiektywnie przesuwają się ku większej izolacji i przenoszą do szkół specjalnych, to na tle innych segmentów UzN wygląda to znacznie lepiej – na kolejnych poziomach edukacji są przez resztę populacji doganiani. Proces zmian rodzaju szkół w kierunku izolacji przebiega wśród wszystkich jeszcze szybciej. W rezultacie już na początku gimnazjum SU praktycznie nie odbiegają od ogółu. Co za tym idzie – skala procesu odchodzenia od włączania w kierunku izolacji jest relatywnie niewielka.

Wiek dzieci jest istotnie poniżej średniej, co w wypadku tego badania (w stałych punktach historii edukacji) oznacza, że wcześniej od pozostałych grup poszły one do szkoły (np. spory odsetek sześciolatków zaczynających szkołę podstawową) oraz – co bardziej istotne – rzadko powtarzały klasę.

Rodziny z tego segmentu są dość ustabilizowane, regułą jest dwoje opiekunów, zazwyczaj małżeństwo (80%), z niewielką liczebnością całego gospodarstwa domowego i rodzeństwa. Gospodarstwa z tego segmentu mają znakomite warunki mieszkaniowe, choć przeciętnie dostosowane do potrzeb OzN, co może jednak wynikać z braku potrzeby takiego dostosowania. Miesięczne wydatki na dom są bardzo wysokie i sięgają 2073 zł, co znacznie przewyższa te z pozostałych segmentów.

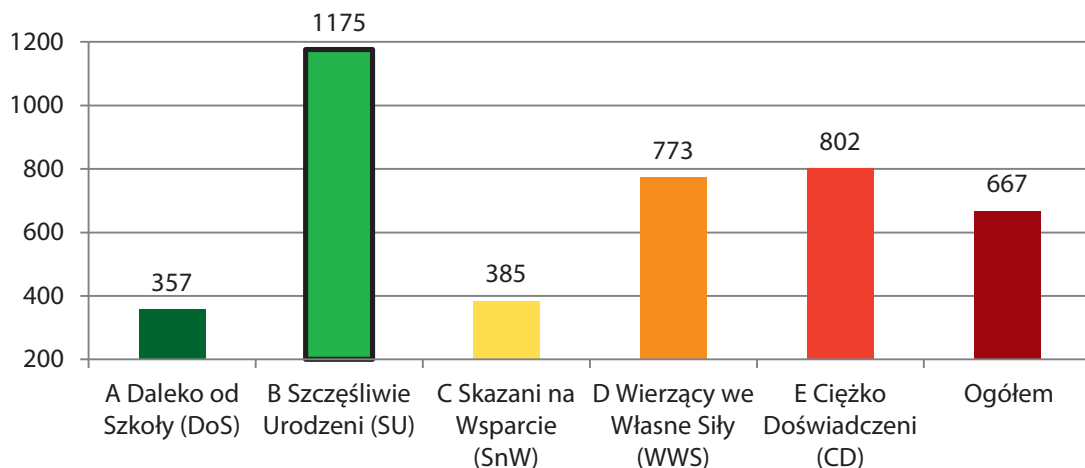
Rysunek 76. Symulowane wydatki na dom (w złotych)



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Typowy UzN z tego segmentu zamieszkuje największe miasta, żyje w najzamożniejszych rodzinach (1175 zł miesięcznie *per capita*), jego opiekunowie są świetnie wykształceni. Rodzice osiągnęli wysoki status zawodowy, są aktywni, co więcej, sytuacja dziecka niezbyt ograniczyła ich możliwości w tej mierze.

Rysunek 77. Symulowane dochody na osobę (w złotych)

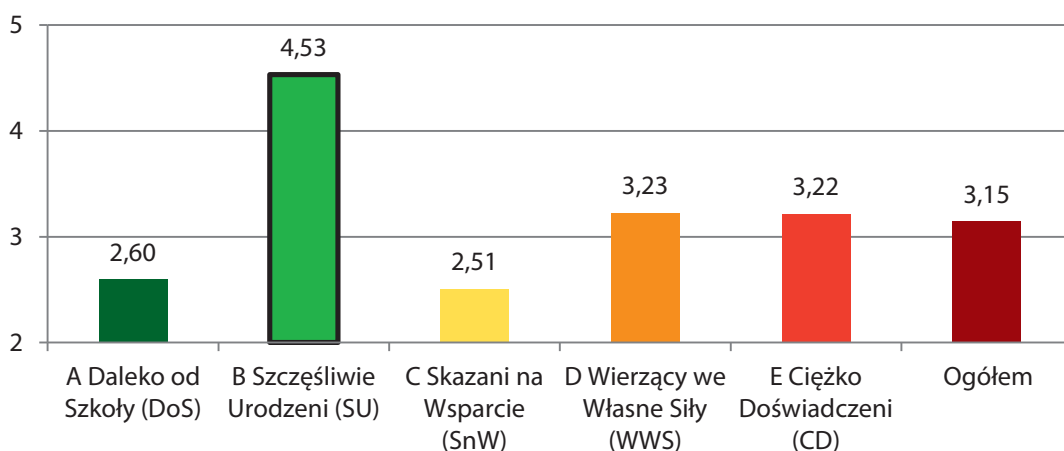


Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Dzieci częściej niż przeciętnie są niedosłyszające bądź niesłyszające, wyraźnie częściej stwierdzono u nich niepełnosprawność ruchową, natomiast relatywnie bardzo rzadko mamy do czynienia z niepełnosprawnością intelektualną. Przypadki orzeczeń wydawanych z uwagi na upośledzenie umysłowe w odniesieniu do mieszkańców dużych miast gromadzą się w segmencie CD. Co ciekawe, w czternastoprocentowym SU znalazła się aż połowa spośród wszystkich dzieci z orzeczeniem PPP wydanym z uwagi na autyzm, w tym zespół Aspergera. Zastanawiające jest skojarzenie tego orzeczenia z wysokim poziomem życia rodzin.

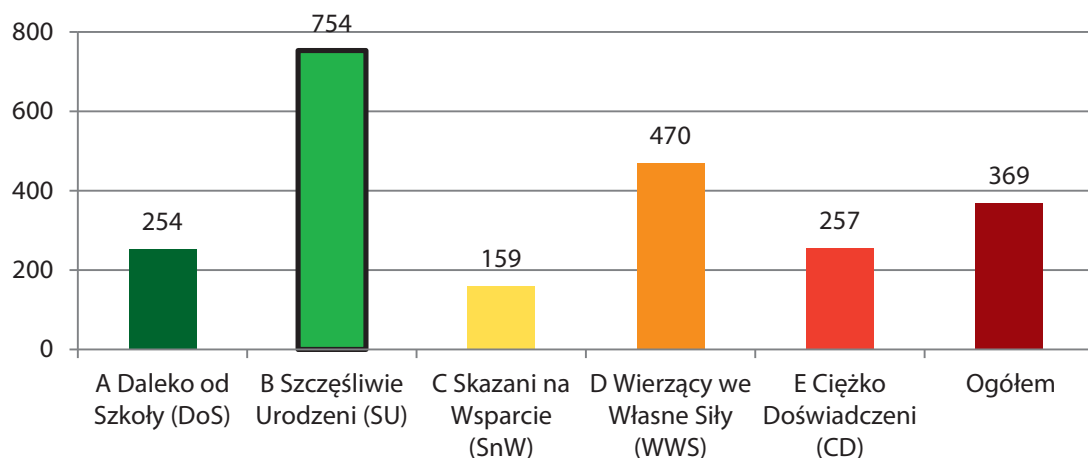
Interesujące jest także porównanie liczby dostępnych w domu książek ze wsparciem edukacyjnym oraz momentem diagnozy. Okazuje się, że największa domowa biblioteczka współwystępuje z najwcześniejszą diagnozą i maksymalnym wsparciem w edukacji i rozwoju.

Rysunek 78. Liczba książek w domu – skala 1..6



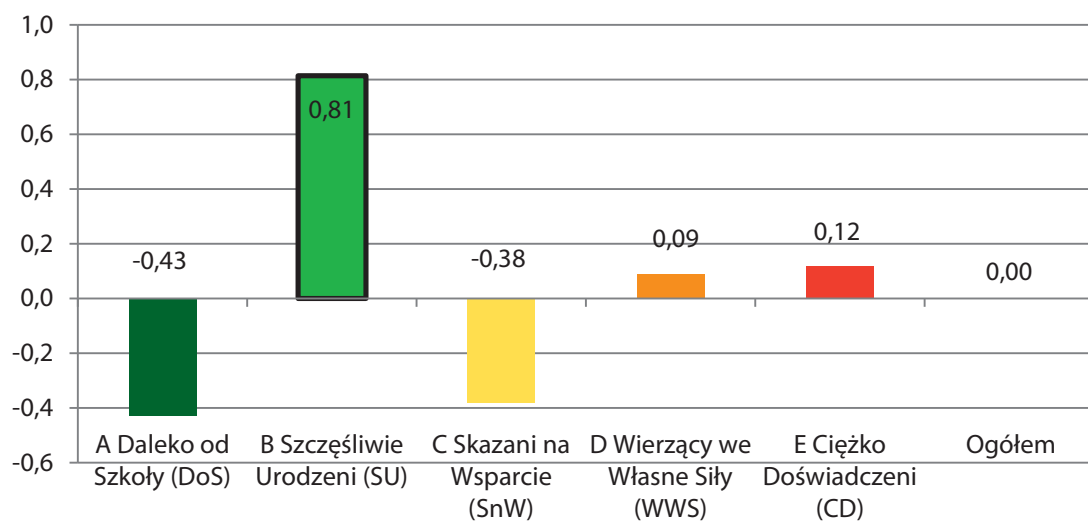
Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Dzieci z tego segmentu są także aktywne, spędzają czas w sposób maksymalnie rozwijający. Relatywnie dużo czasu spędzają z ojcem. Rodzice najrzadziej kierowali się bliskością przy wyborze szkoły, co ma ograniczone znaczenie w wielkim mieście, ale wskazuje na bardziej świadomy wybór szkoły i kierowanie się większą liczbą kryteriów. Ponad połowa (53%) uważa szkołę integracyjną za najlepszą dla dziecka. Relatywnie najgorzej oceniają realizowanie zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego przez szkołę (choć generalnie są zdania, że szkoła orzeczenie realizuje). **Rodzice SU to jedyna grupa mocno zaangażowana w tworzenie IPET (aż 43%).** Poświęcają sporo czasu na sprawy szkoły, choć ustępują pod tym względem segmentowi E. Generalnie pozytywnie oceniają szkołę, ale relatywnie – najgorzej spośród wszystkich segmentów. W porównaniu z innymi mają bardzo duże wydatki szkolne (754 zł).

Rysunek 79. Symulowane comiesięczne wydatki szkolne (w złotych)

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Minimalnie częściej niż przeciętnie uważają dziecko za niepełnosprawne, tak też relacjonują samowiedzę dziecka. W odniesieniu do populacji mają najwyższe aspiracje edukacyjne, a także realne oczekiwania. Te ostatnie są na niższym poziomie niż aspiracje, co jest powszechnym zjawiskiem. Sami są zadowoleni z życia, aktywni, przede wszystkim na poziomie indywidualnym, ale także społecznym.

Rysunek 80. Aktywność indywidualna rodziców – średnie na skali czynnikowej N(0,1)

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

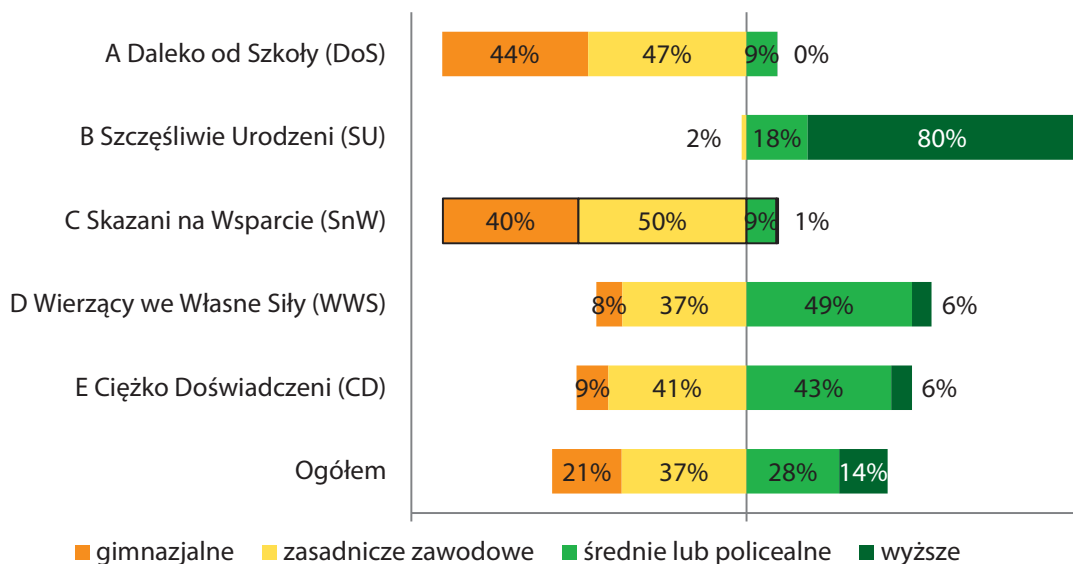
Dyrektorzy szkół, do których uczęszczają dzieci SU, oceniają dostosowanie szkół nieco powyżej przeciętnej, ale znacznie słabiej niż dyrektorzy z segmentów C i E. Wydaje się jednak, że kluczowym czynnikiem, który wpływa na to zróżnicowanie, jest jednak wyraźnie wyższy poziom dostosowania w szkołach specjalnych, które dominują w segmentach C i E.

Dynamika ścieżek edukacyjnych wśród SU ma kierunek taki jak w populacji, czyli ku większej izolacji i segregacji. Jednak, jak już wspomniano, jest to dynamika dość słaba. Może to być efektem zanikania nadmiernej troski z pierwszych etapów edukacji, a może też być skutkiem poprawy sytuacji dziecka związanej z adekwatnym postępowaniem opiekunów. Patrząc optymistycznie, można przypuszczać, że wynika to z adekwatnego do potrzeb wyboru formy kształcenia, jak i odpowiedniego wsparcia w dalszych etapach.

C. Skazani na Wsparcie (SnW)

Jest to jeden z dwóch segmentów grupujących uczniów szkół specjalnych (prawie 80%). Jednak w przeciwieństwie do segmentu E, uczniowie zaczynali edukację w szkołach włączających, ale najszybciej przechodzili do tych o charakterze segregacyjnym. Rodziny tworzące ten segment zazwyczaj mieszkają w miastach, głównie średniej wielkości. Opiekunowie są bardzo słabo wykształceni. Formalnie minimalnie lepiej niż w DoS, jednak gorzej wypadają pod tym względem na tle środowiska lokalnego, ogólny poziom wykształcenia w średnich miastach jest bowiem wyższy niż na wsi.

Rysunek 81. Zróżnicowanie wykształcenia rodziców w segmentach



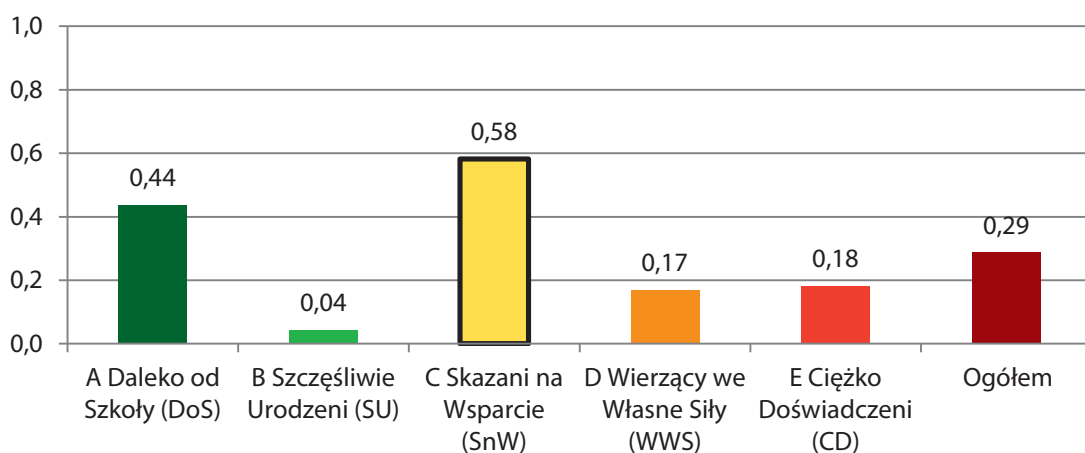
Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Specyfiką tego segmentu jest duży odsetek rodzin odbiegających od klasycznego, małżeńskiego modelu z dwójką rodziców (45% bez małżonka, przy 27% dla ogółu populacji).

Najczęściej w porównaniu z innymi segmentami mamy do czynienia z rodziną z tylko jednym opiekunem.

Mimo to rodziny są dość liczne, głównie za sprawą dzieci, rodzeństwa UzN. Taka konfiguracja musi oznaczać słabą kondycję materialną gospodarstwa domowego. Rzeczywiście, mieszkanie jest najmniejsze, comiesięczne wydatki na nie również (710 zł). Skazani na Wsparcie mają bardzo niski dochód na osobę (385 zł to nieco więcej niż w segmencie A, jednak na wsi są niższe koszty utrzymania). Opiekunowie (opiekun) są w najgorszej sytuacji zawodowej, a segment ten charakteryzuje najwyższy wskaźnik bezrobocia (wskaźnik bierności zawodowej nie jest najwyższy, na bierność po prostu nie mogą sobie pozwolić).

Rysunek 82. Poziom bezrobocia opiekuna – średnie na skali 0..2



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Gospodarstwa domowe z tego segmentu w najwyższym stopniu utrzymywane są ze świadczeń socjalnych. Można je porównać z segmentem E, w którym dzieci są w znacznie gorszej kondycji zdrowotnej, a świadczenia znacznie niższe. Oznacza to, że system świadczeń bardziej wspiera trudną sytuację społeczno-zawodową dorosłych niż zdrowotną dzieci.

Wśród SnW przeważają uczniowie z orzeczeniem wydanym ze względu na upośledzenie umysłowe, a udział innych jest minimalny. Dzieci są diagnozowane bardzo późno, później nawet niż wśród DoS. W małych mieszkaniach, w których nie ma wielu książek, dziecko nie może liczyć na własny pokój (70%), dodatkowo co trzecie, co jest ewenementem, nie ma dostępu do internetu, choć mieszkają w miastach, i to nie najmniejszych. Generalnie zaplecze materialne takich gospodarstw należy uznać za niewystarczające.

Analiza sposobu spędzania czasu przez UzN wskazuje, że również pozamaterialne wsparcie rozwoju jest na bardzo niskim poziomie. Dziecko w dużym stopniu funkcjonuje jedynie we własnym środowisku, przy niewielkiej liczbie form aktywności. Choć wiele dzieci z tego segmentu

mogłoby wybrać różne formy kształcenia, to rodzice praktycznie w ogóle nie biorą pod uwagę szkół ogólnodostępnych – zaobserwowane 3% mieści się w granicach błędu statystycznego. Większość rodziców i opiekunów (71%) za najlepiej dostosowane do potrzeb swoich dzieci uważa natomiast szkoły specjalne.

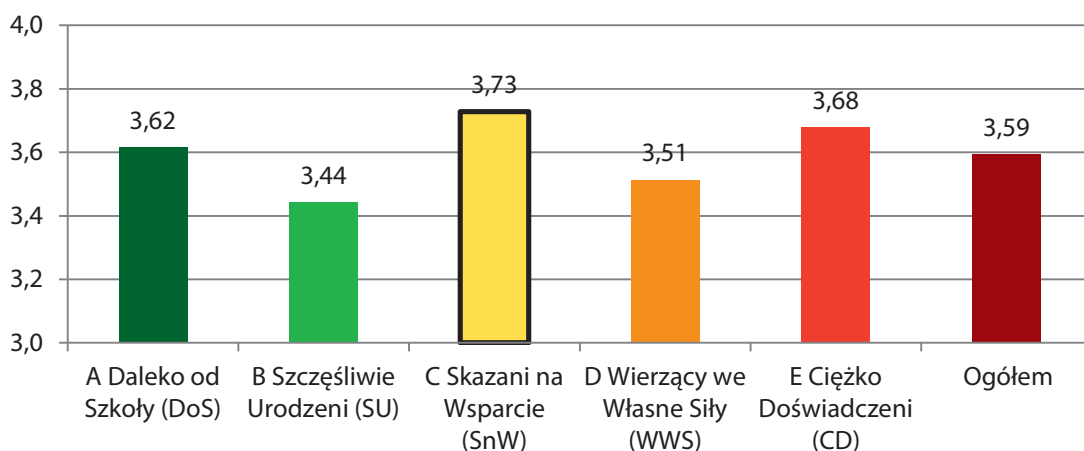
Pomijając oczywistą kwestię, że wszystkie dzieci w tym segmencie mają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, warto przytoczyć kilka znamienych wyników badań:

- 19% uważa swoje dziecko za niepełnosprawne, dwukrotnie więcej (40%) twierdzi, że dziecko uważa się za niepełnosprawne. Z podobną różnicą mamy do czynienia też w innych segmentach, ale nie jest ona tak istotna jak w tym;
- 71% uważa, że szkoła specjalna jest najlepiej dostosowana do potrzeb ucznia;
- 79% uczniów chodzi do szkoły specjalnej.

Wynika zatem z tego, że przynajmniej w części wypadków rodzice posyłają do szkół specjalnych dzieci, których nie uważają za niepełnosprawne, które same siebie nie uważają za niepełnosprawne, a także w pewnej części – gdy nie uważają szkoły specjalnej za najlepiej dostosowaną do potrzeb dziecka.

Rodzice są nieaktywni indywidualnie, najmniej aktywni społecznie, niezadowoleni z życia, relatywnie mało angażują swój czas i wysiłek w sprawy związane ze szkołą. Najmniej wydają na wydatki szkolne – 159 zł miesięcznie, nie udzielają się również przy tworzeniu IPET. Za to bardzo dobrze oceniają szkołę i najlepiej ze wszystkich oceniają realizowanie przez szkołę zaleceń z orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Co ciekawe, w tym ostatnim aspekcie ich opinie są zbieżne z opiniami dyrektorów szkół. Można postawić zatem hipotezę, że doceniają oni szkołę specjalną przede wszystkim za to, że zdejmuje z nich odpowiedzialność za wsparcie dziecka, a także nie angażuje ich w codzienne problemy dziecka.

Rysunek 83. Ocena szkoły – średnie na skali 1..4



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

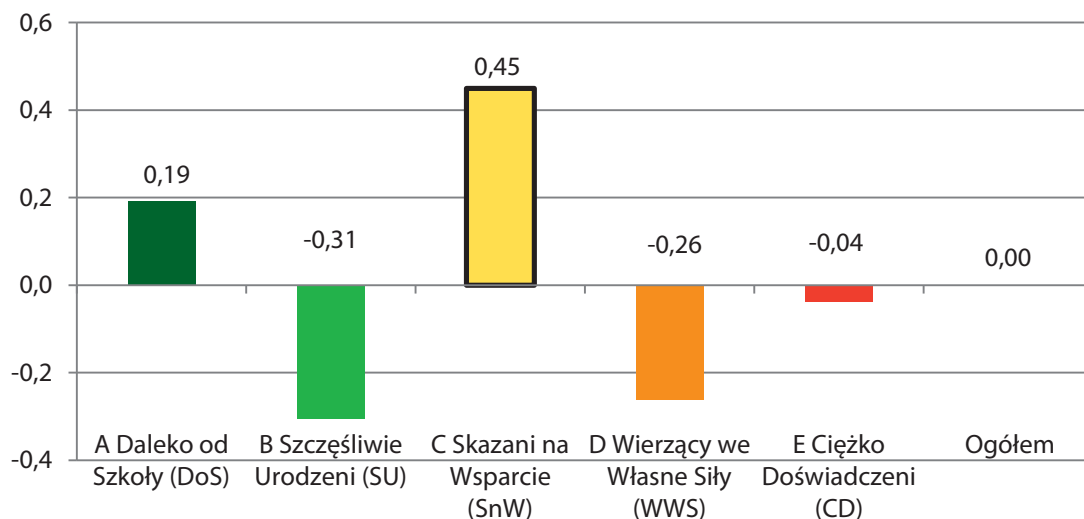
Opiekunowie mają względem swoich dzieci bardzo niskie oczekiwania edukacyjne, równie nisko oceniają ich realne możliwości. Niższe wskaźniki można zaobserwować jedynie w segmencie E, grupującym dzieci z niepełnosprawnościami wymagającymi większego i bardziej rozbudowanego wsparcia. Rodzice wskazują jednak na pewne perspektywy, warunkując je wysiłkiem samych dzieci. Nie obawiają się ich wykluczenia, raczej uzależnienia, na przykład od narkotyków i alkoholu.

Dyrektorzy szkół, do których uczęszczają dzieci z tego segmentu, w większości kierują szkołami specjalnymi i oceniają swoje szkoły jako relatywnie bardzo dobrze przystosowane pod względem komunikacyjnym, do tego dość dobrze wyposażone w pomoce dydaktyczne.

Na koniec warto zwrócić uwagę na zaobserwowaną w tym segmencie szczególną konfigurację: znaczny udział świadczeń socjalnych w dochodach, niska aktywność zawodowa oraz szybkie przesunięcie statusu szkół od włączającego do izolującego (specjalnych). Nie negując trudnej, nawet szczególnie trudnej sytuacji SnW, należy się zastanowić, czy system, w jakim funkcjonują, nie implikuje posyłania dzieci do szkół specjalnych, choć przynajmniej dla dzieci nie jest to zawsze optymalne.

Można zaryzykować twierdzenie, że przy odpowiednim wsparciu w szkole ogólnodostępnej lub integracyjnej relatywnie większy odsetek dzieci mógłby zostać we włączeniu, jednak grupa rodziców z tego segmentu nie ma możliwości przewyższania napotykanych barier edukacyjnych na podstawie własnych zasobów. Dokonuje zatem racjonalnego wyboru, czyli przeniesienia dziecka do szkoły specjalnej, co pozwala na zmniejszenie poziomu zaangażowania w rozwój dziecka ze strony rodzica, choćby w wyniku znalezienia się ucznia w środowisku, gdzie dana niepełnosprawność jest normą.

Rysunek 84. Źródła dochodów: świadczenia socjalne – średnie na skali czynnikowej N(0,1)

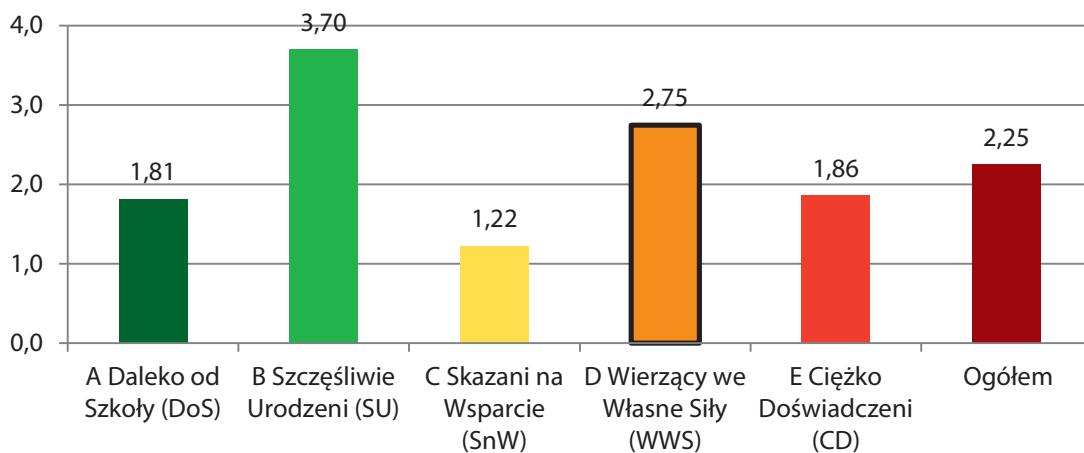


Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

D. Wierzący we Własne Siły (WWS)

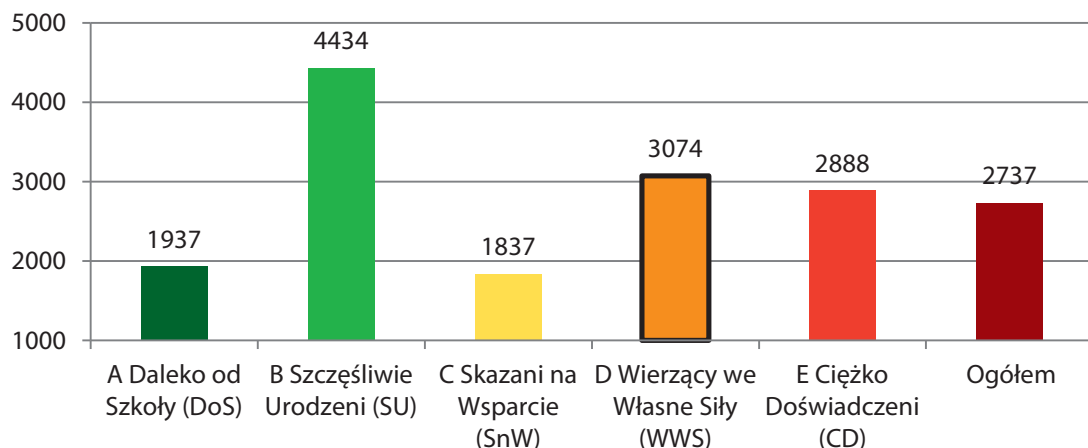
Segment ten jest najliczniejszy – wynosi 28%, a w jego skład wchodzi gospodarstwa domowe z dziećmi kształcącymi się przede wszystkim w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych, z niewielkim odsetkiem wskazań na szkoły specjalne. Odsetek szkół integracyjnych w porównaniu z ogólnodostępnymi rośnie w kolejnych punktach pomiaru ścieżki edukacyjnej, ale rośnie bardzo powoli, dając najniższy współczynnik pochylenia po segmencie A (który generalnie pozostaje w szkołach ogólnodostępnych). Inaczej mówiąc – UZN z tego segmentu, podobnie jak z DoS, praktycznie oparli się dominującemu trendowi od włączania do segregacji.

Charakterystyczną cechą WWS jest zamieszkiwanie w mniejszych miejscowościach. To raczej pełne (80% małżeństw), niezbyt liczne rodziny z niewielką liczbą dzieci, w których skład wchodzi opiekunowie o przeciętnym wykształceniu.

Rysunek 85. Pozycja zawodowa opiekuna – średnie na skali 0..5

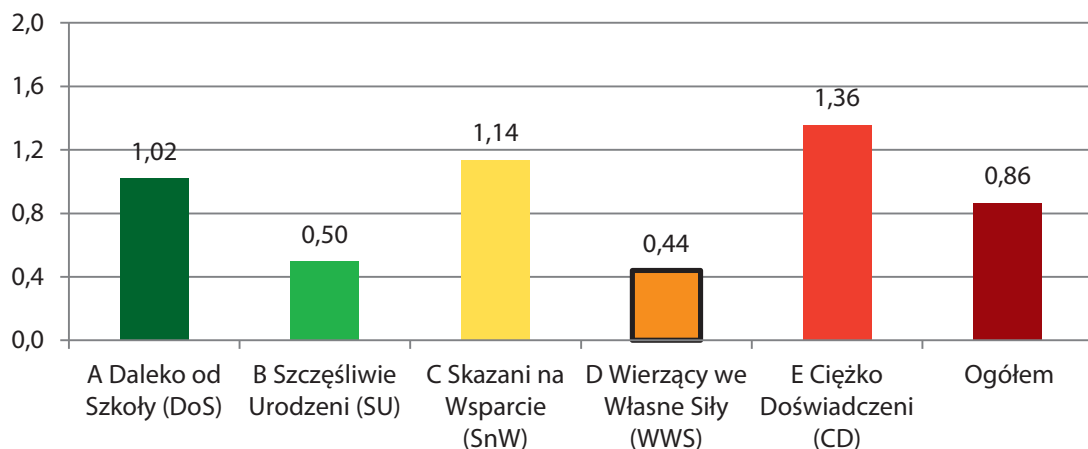
Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Gospodarstwa domowe z tego segmentu cechują relatywnie dobre warunki mieszkaniowe: rodziny mają spore mieszkania, relatywnie często, bo aż w 14%, przystosowane do potrzeb dziecka z niepełnosprawnością. Mają też spore wydatki na dom (1189 zł) i choć jest to zdecydowanie mniej niż w zamożnych gospodarstwach SU, to wynosi o ponad 100 zł więcej niż kolejnym segmencie. Opiekunowie pracują i mimo że niepełnosprawność dziecka prowadzi do ograniczeń w tym zakresie, ich sytuacja nie jest zła. Dochód *per capita* mają wyraźnie powyżej przeciętnej, choć pozostają w tyle nie tylko za SU, ale i CD. Relatywnie mało znaczącym źródłem dochodów są świadczenia socjalne (nieco mniej korzystają z nich jedynie SU), podobnie jak emerytura czy renta.

Rysunek 86. Symulowany dochód gospodarstwa domowego (w złotych)

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

W segmencie tym można zauważyć często występujące orzeczenia dotyczące wzroku, słuchu oraz niepełnosprawności ruchowej. Są w tej grupie wyraźnie częściej niż w SU, choć w obu segmentach znajdują się niemal wszyscy uczniowie z takimi orzeczeniami. Relatywnie najrzadziej występują przypadki niepełnosprawności intelektualnej – rzadziej nawet niż w SU. W przeciwieństwie do SU nie ma takiej nadreprezentacji dzieci z autyzmem, a ich liczba jedynie nieznacznie przekracza przeciętną dla próby.

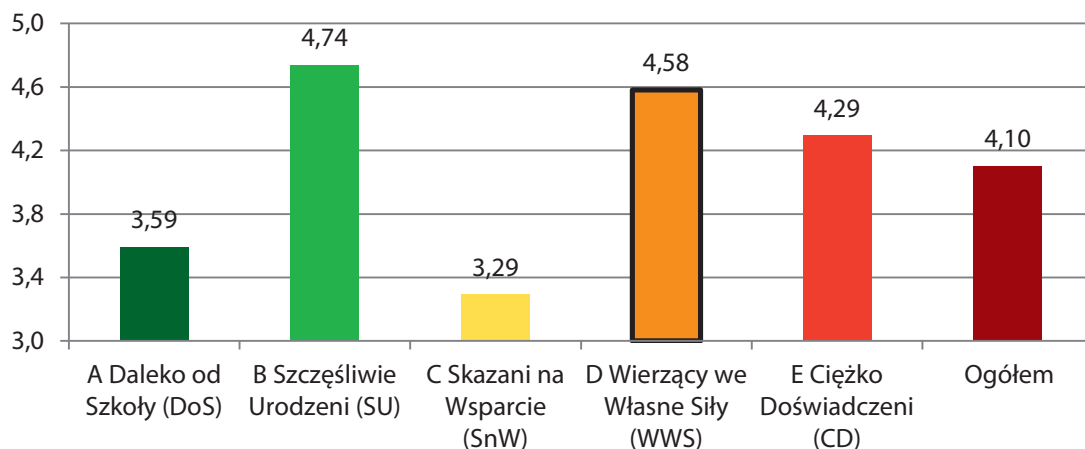
Rysunek 87. Orzeczenie o upośledzeniu umysłowym – średnie na skali 0..2

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Materialne wsparcie rozwoju dziecka jest w tym segmencie niezwykle duże. Tylko 29% nie ma osobnego pokoju, 2–3% zaś – dostępu do komputera i internetu. To wyniki nieco słabsze niż wśród SU, ale

możliwości tych ostatnich są nieporównywalnie większe. Liczba form aktywności dziecka również jest bardzo wysoka. Analiza rodzajów zaangażowania dziecka sugeruje, że działania rodziców są przemyślane, nastawione na maksymalizację rozwoju i skuteczne. W niektórych aspektach, na przykład wsparcia edukacji, prezentują się najlepiej. Rodzice, zwłaszcza matka, poświęcają w tym celu własny czas.

Rysunek 88. Indeks pięciu dóbr materialnych wspierających rozwój – średnie na skali 0..2

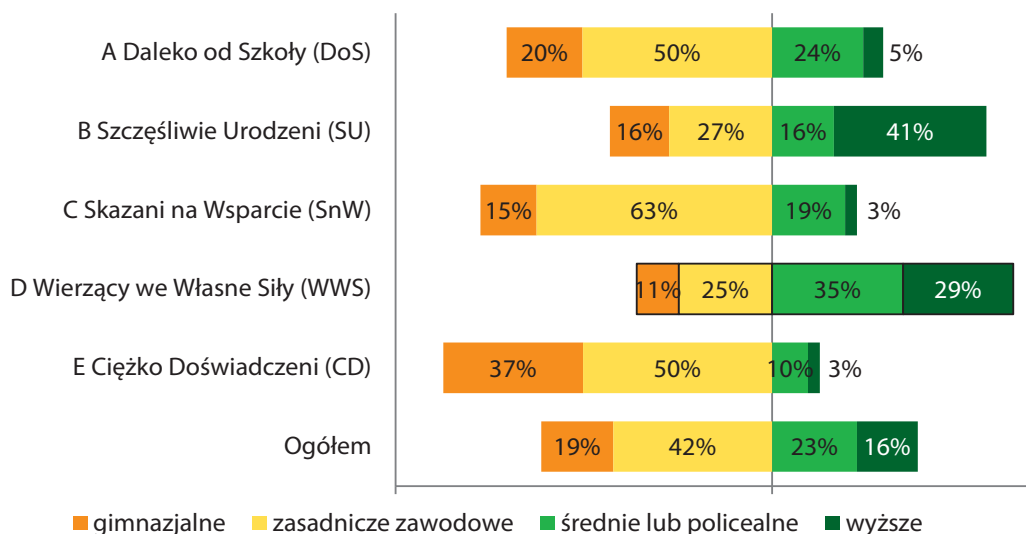


Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Jako powód wyboru szkoły nieco częściej niż przeciętnie rodzice podają bliskość domu. Może to być skutkiem zamieszkiwania w małych miastach (mechanizm zbliżony do obserwowanego w segmencie DoS, gdzie szkoła „bliska” faktycznie znaczy „jedyna możliwa”). Znaczenie bliskości może też wynikać z relatywnie mniejszych potrzeb w zakresie wsparcia – nie muszą dokonywać selekcji szkół pod kątem ich dostępności. Rodzice z tego segmentu przy wyborach edukacyjnych praktycznie nie biorą pod uwagę szkół specjalnych, 55% uważa za najlepiej dostosowaną do potrzeb swoich dzieci szkołę integracyjną, 37% – ogólnodostępną. Nie są zbyt zadowoleni z realizowania zaleceń zapisanych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego przez szkołę, podobnie jak dyrektorzy szkół. Szkoły są zresztą słabo dostosowane do potrzeb UzN, zwłaszcza pod kątem wyposażenia w pomoce dydaktyczne oraz dostosowania komunikacyjnego.

Rodzice, choć są aktywni indywidualnie i społecznie, wypadają przeciętnie pod względem ilości czasu poświęcanego szkole, uczestnictwa w tworzeniu IPET, a szkołę swojego dziecka oceniają poniżej przeciętnej. Choć **zdają się niezbyt ufać szkole i niezbyt na niej polegają**, to ich wydatki szkolne są wysokie (470 zł).

Jednocześnie WWS nie utracili nadziei na lepszą przyszłość dziecka, mają bardzo wysokie aspiracje edukacyjne, wysoko też oceniają ich realne możliwości. Charakter obaw i nadziei rodziców nie jest specyficzny. Za to relatywnie częściej myślą oni o przyszłości zawodowej swoich dzieci, o czym może świadczyć fakt, że najliczniej skorzystali z konsultacji w kwestii preferencji zawodowych.

Rysunek 89. Aspiracje edukacyjne rodzica wobec dziecka

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Badani opiekunowie bardzo angażują się w wychowanie UzN, jego rozwój oraz pomoc dziecku, ponoszą również relatywnie duże obciążenia związane z niepełnosprawnością swoich dzieci. Wysiłek ten przynosi im pewną gratyfikację, są na drugim miejscu pod względem zadowolenia z życia. Nie jest do końca jasne, dlaczego relatywnie chłodno podchodzą do pomocy ze strony szkoły oraz w podobny sposób oceniają jej działania. Wydaje się jednak, że istnieje tutaj spory potencjał do współpracy i wytworzenia efektu synergii, w przeciwieństwie do SnW – rodzice ci są bowiem chętni do współpracy, a także mają odpowiednie zaplecze i potencjał, by aktywnie zaangażować się we wspólne działania.

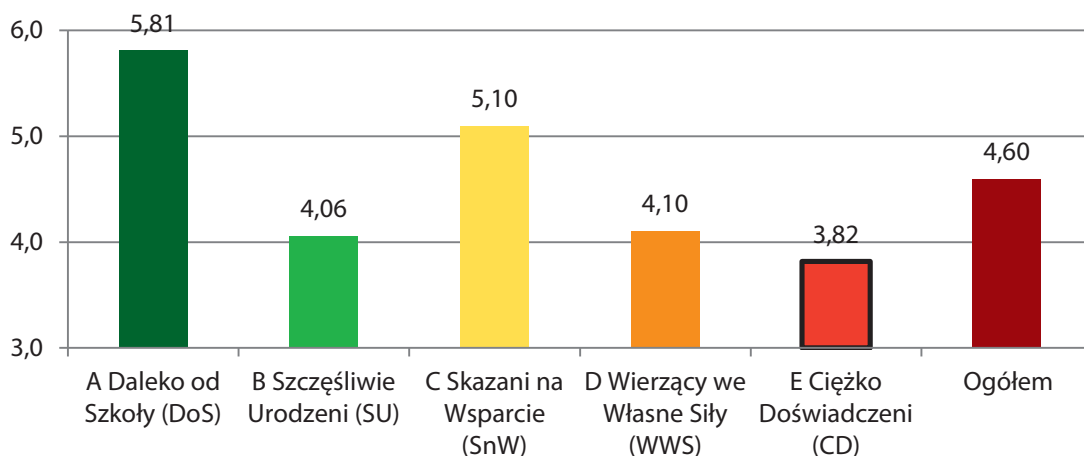
E. Ciężko Doświadczeni (CD)

Ciężko doświadczeni to 18-procentowy segment złożony z najcięższych przypadków niepełnosprawności, który cechuje najprostsza ze wszystkich wyróżnionych w badaniu ścieżka edukacyjna. O ile w pozostałych segmentach można zauważyć pewną swobodę wyboru i zróżnicowanie dróg postępowania, to w CD tych dróg jest skrajnie mało. Segment definiują w dużym stopniu uczniowie posiadający orzeczenia wydane z uwagi na upośledzenie umysłowe, nierzadko w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz o niepełnosprawnościach sprzężonych. Diagnozy były bardzo wczesne, co zapewne wiąże się z natężeniem problemów. Wśród uczniów 92% uczęszcza obecnie do szkół specjalnych, a do szkół tego rodzaju trafili zazwyczaj na samym początku edukacji. Dzieci z tego segmentu są średnio o półtora roku starsze niż przeciętnie. Jako że odsetek gimnazjalistów jest w tym segmencie taki jak w pozostałych, wyższy wiek oznacza, że dzieci z tego segmentu powtarzały średnio półtora roku.

To najmniej liczne rodziny z najmniejszą liczbą dzieci (rodzeństwa), a przeciętnie wykształceni opiekunowie wchodzący w skład badanych gospodarstw zamieszkują głównie większe miejscowości. Lokale, w których mieszkają, są niezbyt duże, za to w aż 14% dostosowane do potrzeb OzN. Ten odsetek,

wysoki w odniesieniu do innych segmentów, może być skutkiem raczej konieczności niż troski. Wydatki na dom są przeciętne, a **rozkład wykształcenia nie odbiega od rozkładu w populacji rodziców UZN**. To jedyny segment, który deklaruje, że niepełnosprawność dziecka doprowadziła do silnych ograniczeń w pracy zawodowej. Mimo to dochód na osobę nie jest bardzo niski i wynosi 802 zł. Źródłem dochodu oprócz pracy jest relatywnie najczęściej emerytura lub renta.

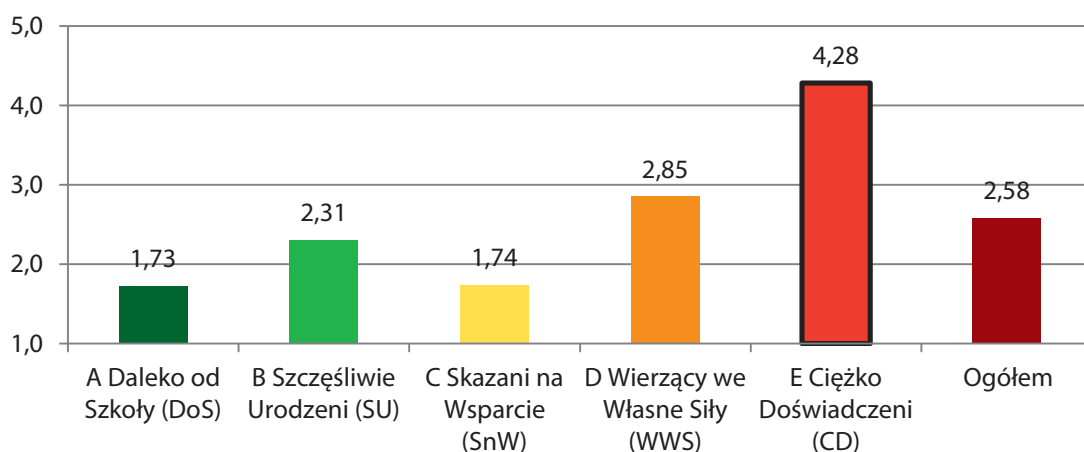
Rysunek 90. Średnia liczba osób w gospodarstwie domowym



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Rodzice starają się wspierać materialnie rozwój dziecka. Wskaźniki posiadania własnego komputera, książek edukacyjnych czy dostępu do internetu są na przeciętnym poziomie, a poniżej przeciętnej, jeśli chodzi o własny pokój i biurko do nauki. To nietypowa konfiguracja.

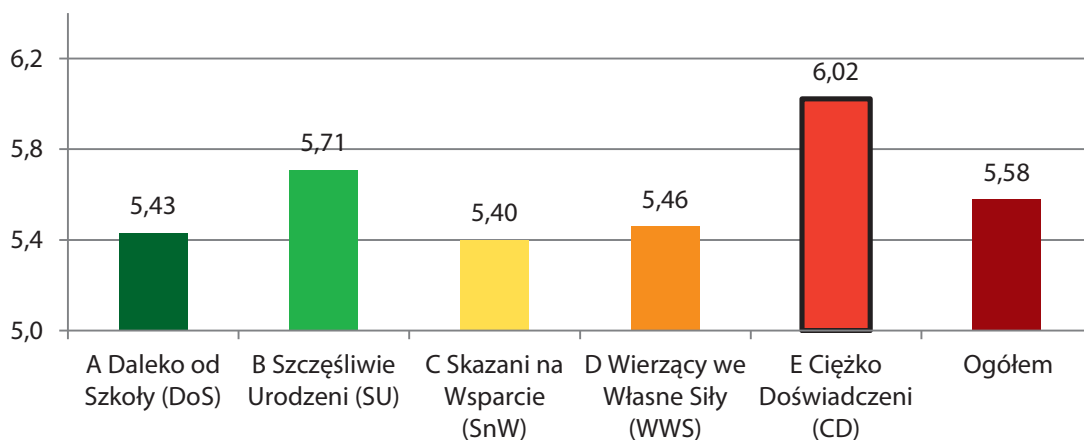
Rysunek 91. Ograniczenia w pracy zawodowej, spowodowane niepełnosprawnością dziecka – średnie na skali 0..7



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

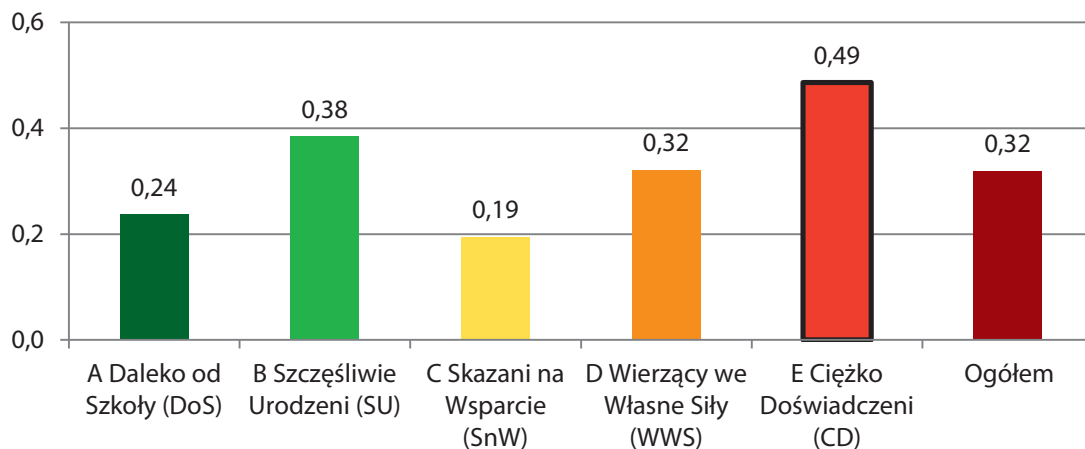
Dzieci korzystają – zgodnie z deklaracjami ich rodziców – z najmniejszej liczby form aktywności. Opiekunowie raczej starają się, by spędzały czas w sposób jak najbardziej „rodzinny” (na przeciętnym poziomie), formy spędzania wolnego czasu w sposób rozwijający są mniej częste. Dzieci najrzadziej spędzają czas poza domem, wśród znajomych. Dziecko wyraźnie wymaga uczestnictwa opiekunów w nadprzeciętnej liczbie aspektów funkcjonowania. Uczestnictwo ojców pozostaje na średnim poziomie, za to dużo bardziej niż w innych segmentach angażuje się matka.

Rysunek 92. Czas spędzany na rozmowach w sprawach dziecka z pracownikami szkoły – średnie na skali 1..7



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

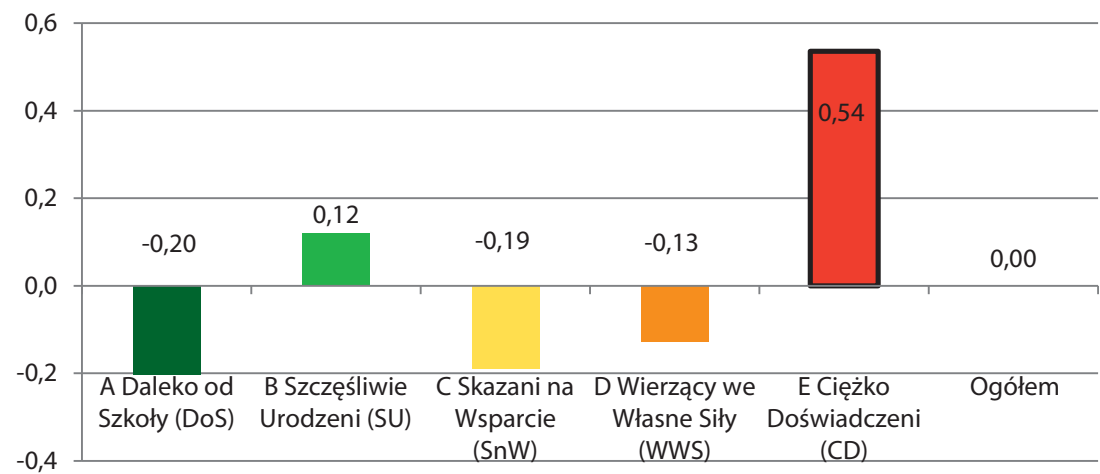
Opiekunowie wybierają szkołę pod kątem dopasowania do niepełnosprawności, bliskość ma małe znaczenie. Nie mają wątpliwości, że najlepiej dostosowaną do potrzeb szkołą jest szkoła specjalna, jedynie 16% wymienia szkołę integracyjną. Rodzice najintensywniej współpracują ze szkołą, jedynie w uczestnictwie przy tworzeniu IPET ustępują SU. Nie mają jednak wielkich wydatków szkolnych (257 zł), co może być szczególną cechą szkół specjalnych. Ogólnie dość dobrze oceniają szkołę. Dobrze oceniają też realizację zaleceń pochodzących z orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego, podobnie zresztą jak dyrektorzy tych szkół (generalnie – specjalnych). Jak zresztą dyrektorzy wskazują, szkoły te są najlepiej przystosowane pod każdym względem do edukacji Uzn, podobnie jak sami dyrektorzy. Można zatem powiedzieć, że segment ten jest dedykowany segregacji ku zadowoleniu każdej ze stron.

Rysunek 93. Postrzeganie niepełnosprawności dziecka przez rodzica – średnie na skali 0..1

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

Jednocześnie rodzice nie są zbyt zadowoleni z życia, choć nie postrzegają go aż tak źle, jak można by się spodziewać (dwa inne segmenty wypadły gorzej). Wbrew oczekiwaniom badaczy aktywność indywidualna znajduje się powyżej średniej w populacji. Co ciekawe, tylko 49% uważa dziecko za niepełnosprawne (jest to największy odsetek ze wszystkich segmentów). Takie określenie może być odbierane jako wartościujące i dlatego opiekunowie go unikają. Inaczej deklarowano w pytaniu, czy same dzieci uważają się za niepełnosprawne – w segmencie CD takich deklaracji jest 79%. Aspiracje edukacyjne i realna ocena szans są – jak należało oczekiwać – najniższe. Rodzice są pesymistami w kwestii szans na przyszłość, nie wierzą, że mobilizacja i koncentracja wysiłku na rozwoju i edukacji może dużo pomóc. Bardzo obawiają się wykluczenia. Uważają, że barierą w wykonywaniu pracy zawodowej będą ograniczenia samego dziecka, ale większy problem będą stanowić uprzedzenia tych, którzy mieliby je przyjąć do pracy i z którymi miałyby pracować.

Rysunek 94. Obawy dotyczące przeszłości dziecka: lęk przed wykluczeniem – średnie na skali czynnikowej N(0,1)



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania SEON.

7. Podsumowanie

Przeprowadzone w ramach projektu IBE wywiady kwestionariuszowe pozwoliły poznać opinie kluczowych dwóch z trzech stron odpowiedzialnych za to, jak wygląda kształcenie UzN, a mianowicie rodziców i opiekunów UzN oraz dyrektorów, odpowiedzialnych za stworzenie odpowiednich warunków w ramach zarówno gospodarstwa domowego, jak i szkoły. Zabrakło trzeciego podmiotu – samych uczniów, co zostało wytłumaczone w rozdziale wstępnym niniejszego badania. Zrealizowany projekt potwierdził również część założeń badawczych, a także na podstawie wyników zwrócono uwagę na potencjalne obszary wymagające dalszego rozpoznania.

Nie potwierdziła się teza mówiąca o tym, że obecny system wsparcia dla dzieci, młodzieży z niepełnosprawnością i ich rodzin ogranicza możliwość budowania kapitału ludzkiego dzieci i młodzieży zgodnie z ich aspiracjami edukacyjnymi. Ograniczenie to jest mniejsze, niż zakładano na początku badania, a ocena systemu wsparcia jest bardziej niejednoznaczna. Co więcej, respondenci w większości pozytywnie ocenili to, jak szkoła radzi sobie z niepełnosprawnością ucznia. I to niezależnie od tego, czy respondentami byli dyrektorzy czy rodzice UzN.

Jednocześnie uzyskane odpowiedzi pozwalają potwierdzić przyjęte założenie, że forma kształcenia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością ma wpływ na ich późniejsze wykształcenie i prawdopodobnie – ze względu na próbę są to raczej deklaracje na przyszłość – aktywność zawodową. Należy jednak podkreślić, że bardzo istotnym czynnikiem wpływającym na wybory ścieżek edukacyjnych, a także w konsekwencji na osiągnięcia UzN jest sytuacja rodzinna, a wybór formy kształcenia jest tylko jednym, choć bez wątpienia istotnym elementem, obok wspomnianej sytuacji rodzinnej czy ograniczeń wynikających z niepełnosprawności dziecka.

Analizując poszczególne kryteria czy też obszary problemowe, takie jak wsparcie ucznia w procesie nauki, szeroko rozumiana dostępność szkoły czy przygotowanie do kolejnego etapu nauki, można dojść do wniosku, że zdecydowanie najlepiej w opinii badanych wypadły szkoły specjalne, a najczęściej różnego rodzaju problemy i bariery wskazywano w szkołach ogólnodostępnych – jeśli chodzi o zarówno wypowiedzi rodziców, jak i dyrektorów szkół. Szkoły integracyjne ulokowały się pomiędzy tymi skrajnościami, co odpowiada ich miejscu w systemie oświaty, oddziały integracyjne są bowiem formą starającą się łączyć specjalistyczne wsparcie istniejące w oddziałach specjalnych z kontaktem z rówieśnikami kojarzonym z oddziałami ogólnodostępnymi.

Generalnie pozytywna i optymistyczna ocena pracy szkół przez rodziców powinna być jednak rozważana w kontekście relatywnie niskiego zaangażowania we współpracę ze szkołą, czego przejawem jest niewielki odsetek rodziców współtworzących IPET. Istnieją także przypadki konieczności przeniesienia dziecka do innej szkoły z uwagi na niepełnosprawność, co zawsze jest porażką systemu oświaty. Choć dane nie pozwalają jednoznacznie wskazać, czy zawiodły w tym wypadku procedury wspierania rodzica na etapie podejmowania decyzji o wyborze odpowiedniej dla dziecka szkoły, czy też sama szkoła nie spełniła swojej powinności. Natomiast **analiza ścieżek edukacyjnych uczniów wyraźnie wskazuje na dominujący kierunek przejścia z edukacji włączającej do segregacyjnej, niezależnie od przyczyn**

7. Podsumowanie

tego zjawiska. Co więcej, grupa rodziców dzieci uczących się w ogólnodostępnych szkołach wiejskich częściowo mogła dokonać wyboru edukacji włączającej z braku innej alternatywy.

Patrząc nieco bardziej szczegółowo z perspektywy dyrektorów szkół, można rozpocząć od wskazania, że choć wiele szkół ma już dzisiaj odpowiednie zaplecze infrastrukturalno-kadrowe, to poziom dostosowania do potrzeb OzN pozostawia wciąż wiele do życzenia. Trzeba również podkreślić istniejące różnice pomiędzy szkołami ogólnodostępnymi i specjalnymi w poziomie dostosowania budynków szkolnych, posiadania odpowiedniego zaplecza oraz dostępności wykwalifikowanej kadry. W praktyce oznacza to, że zakres zmian w organizacji pracy szkoły po trafieniu do niej UzN może być znaczny i kosztowny. Co rodzi słuszne obawy o podążanie nowym obowiązkom i może prowadzić do sytuacji błędnego koła, gdzie brak UzN w szkole sprawia, że nie ma potrzeby dążenia do lepszego dostosowania, a brak dostosowania ogranicza możliwości zapisywania się uczniów i sprawia, że dyrektorzy rekomendują zmianę szkoły bądź w skrajnym przypadku nie przyjmują UzN.

Również spora część dyrektorów sama wskazuje na istniejące problemy w realizacji zaleceń i pracy z UzN. Natomiast empirycznymi dowodami na istniejące bariery są z jednej strony relatywnie duża liczba uczniów objętych indywidualnym nauczaniem, która jest istotnie wyższa w szkołach ogólnodostępnych niż w pozostałych szkołach, z drugiej zaś rekomendowanie rodzicom zmiany szkoły ze względu na niepełnosprawność. Należy jednak podkreślić, że w większości przypadków dyrektorzy starają się różnymi sposobami ograniczać napotymane w swoich szkołach bariery i to nie tylko dzięki pomocy organu prowadzącego, ale także innych instytucji i podmiotów zewnętrznych.

Odrębnym, choć równie istotnym tematem są kwestie postaw wobec edukacji UzN i najbardziej odpowiednich form kształcenia. Rozkłady odpowiedzi pokazują, że wciąż nie ma pełnej indywidualizacji podejścia do UzN, a pewne rodzaje niepełnosprawności kojarzą się większości respondentów z segregacyjnym modelem edukacji w szkołach specjalnych. W tym kontekście kluczowe wydają się postawy dyrektorów ze szkół ogólnodostępnych, którzy często nie są przekonani, czy ich szkoły są najlepszym miejscem dla wielu UzN. W przeciwieństwie do dyrektorów szkół specjalnych i integracyjnych, którzy znacznie częściej deklarują gotowość i chęć zajmowania się UzN.

Przechodząc od wniosków płynących z analizy wypowiedzi do propozycji zmian, na wstępie należy zaznaczyć, że są to głównie pomysły autorów raportu, a nie samych respondentów. Wiąże się to ze strukturą kwestionariuszy skierowanych zarówno do rodziców i opiekunów, jak i dyrektorów szkół. W badaniu tym starano się raczej odpowiedzieć na pytanie, jaka jest sytuacja UzN, oraz wskazać na uwarunkowania obecnej sytuacji w obszarze kształcenia UzN. Natomiast rekomendacje co do zmian polityki publicznej były przedmiotem oddzielnego, wspomnianego już w raporcie równoległego badania realizowanego w ramach IBE³⁰.

To, co wymaga interwencji władz w pierwszej kolejności, to przede wszystkim kształcenie UzN w szkołach ogólnodostępnych, gdzie odsetki wypowiedzi wskazujących na różnego rodzaju problemy były relatywnie największe. Z całą pewnością **należy zwrócić uwagę na wysokie koszty początkowe dostosowania szkoły do potrzeb UzN i wypracować mechanizmy wspierania szkół, które stykają**

30 Patrz strona projektu dostępna pod adresem: <https://wserp.ibe.edu.pl/>.

7. Podsumowanie

się z uczniami z niepełnosprawnością po raz pierwszy. Kolejnym zadaniem jest ograniczenie relatywnie wysokiego odsetka przejść ze szkół ogólnodostępnych wybranych przez rodziców i ucznia w pierwszej kolejności do innych szkół, zarówno ogólnodostępnych, jak i integracyjnych i specjalnych. Ta konieczność zmiany szkoły ze względu na różne kwestie związane z niepełnosprawnością i niemożnością uzyskania adekwatnego wsparcia jest widoczna zarówno w wypowiedziach rodziców, jak i dyrektorów.

Natomiast obszar, który wymaga dalszego rozpoznania, to z całą pewnością jakość i adekwatność otrzymywanego przez UzN wsparcia w stosunku do potrzeb. Patrząc bowiem na ograniczenia infrastrukturalno-kadrowe wielu szkół, niewielki wymiar wsparcia w postaci godzin zajęć rewalidacyjnych i z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a także na odsetek uczniów korzystających z nauczania indywidualnego, można przypuszczać, że zdarzają się przypadki wsparcia spełniającego przede wszystkim wymogi formalne, które jednak nie zaspokajają w pełni potrzeb uczniów.

W podsumowaniu wyników niniejszego projektu należałoby wskazać przede wszystkim na analizę ścieżek edukacyjnych UzN z jednej strony, a z drugiej – na propozycję segmentacji rodziców. Łącznie pozwala to na wyprowadzenie często pojawiającego się w badaniach edukacyjnych wniosku na temat bardzo dużego lub wręcz decydującego wpływu rodziców na edukację dzieci. Jednocześnie dane te pokazują, że w wypadku wielu rodziców, którzy nie mają możliwości inwestowania w rozwój dziecka – czy to z powodu niewystarczającego kapitału ludzkiego, niewielkich środków finansowych, czy z braku wsparcia w rodzinie – szkoła jest jedyną szansą na uzyskanie odpowiedniego wsparcia rozwojowego. Szansą, która w wypadku wielu dzieci zdaje się nie w pełni wykorzystana.

Spis tabel i rysunków

Tabela 1. Struktura próby w badaniu SEON

Tabela 2. Rozkład procentowy przyczyn odmów w próbie szkół na udział w badaniu w podziale na rodzaje szkół (%)

Tabela 3. Liczba przeprowadzonych wywiadów z dyrektorami w podziale na typ i rodzaj szkoły

Tabela 4. *Response rate* szkół w podziale na warstwy – próba zasadnicza

Tabela 5. Liczba wywiadów przeprowadzonych z rodzicami w pierwszej i drugiej rundzie badania wraz z *retention rate*

Tabela 6. Wiek i rodzaj niepełnosprawności uczniów, którym przedłużono etap edukacyjny w szkołach podstawowych i gimnazjach

Tabela 7. Diagnoza niepełnosprawności a moment otrzymania pierwszego orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na niepełnosprawność

Tabela 8. Wiek otrzymania pierwszego orzeczenia o kształceniu specjalnym z uwagi na niepełnosprawność a moment otrzymania wsparcia zwiększającego szanse edukacyjne

Tabela 9. Udział uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego wydanym z uwagi na rodzaje niepełnosprawności w pierwszej rundzie badania

Tabela 10. Jakie orzeczenie, oprócz orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydanego z uwagi na niepełnosprawność, posiada dziecko?

Tabela 11. Rozkład wszystkich przedszkoli dzieci, które zmieniały przedszkola, w podziale na rodzaj oraz publiczne/niepubliczne (%)

Tabela 12. Główny powód zmiany przedszkola (%)

Tabela 13. Główny powód nieposłania dziecka do przedszkola

Tabela 14. Powody odmowy przyjęcia dziecka do przedszkola ze względu na niepełnosprawność (%)

Tabela 15. Główny opiekun dziecka, które nie uczęszczało do przedszkola (jedno wskazanie)

Tabela 16. Skutki dla pracy zawodowej rodzica podejmującego opiekę nad dzieckiem w wieku przedszkolnym

Tabela 17. Przyczyny zmiany szkoły podstawowej w zależności od rodzaju zmienianej

Spis tabel i rysunków

- Tabela 18. Przyczyny nieprzyjęcia dziecka do gimnazjum pierwszego wyboru w sytuacji, gdy istniał wybór (%)
- Tabela 19. Przyczyny wyboru gimnazjum w sytuacji, gdy istniał wybór
- Tabela 20. Ważność wymienionych przyczyn wyboru gimnazjum w sytuacji, gdy istniał wybór
- Tabela 21. Przyczyny nieprzyjęcia dziecka do gimnazjum pierwszego wyboru w sytuacji, gdy istniał wybór
- Tabela 22. Przyczyny zmieniania szkoły podstawowej w zależności od jej typu (główna wymieniona przyczyna)
- Tabela 23. Główny powód ostatniej zmiany gimnazjum w zależności od rodzaju szkoły (%)
- Tabela 24. Przyczyny nieprzyjęcia dziecka do gimnazjum pierwszego wyboru.
- Tabela 25. Deklarowane powody wyboru szkoły po gimnazjum
- Tabela 26. Oczekiwania rodziców wobec przyszłości dziecka
- Tabela 27. Oczekiwania rodziców wobec kontynuacji nauki
- Tabela 28. Przeszkody w osiągnięciu wykształcenia, jakie rodzice chcieliby dla swoich dzieci w podziale na rodzaj szkoły (%)
- Tabela 29. Czynniki wskazywane przez rodziców jako zdecydowanie ważne przy wyborze poziomu wykształcenia, w podziale na rodzaj szkoły, do której uczęszcza dziecko (%)
- Tabela 30. Bariery, jakie może, w opinii rodziców, napotkać na swojej drodze zawodowej uczeń z niepełnosprawnością (%)
- Tabela 31. Rodzaj szkoły, do której uczęszczali uczniowie szkoły podstawowej przed zmianą na obecną szkołę (%)
- Tabela 32. Według Pana(i) opinii, jaki rodzaj szkoły jest najlepiej dostosowany do potrzeb dziecka? (%)
- Tabela 33. Z jakich zaleceń zawartych w orzeczeniach w opinii rodziców szkoła się nie wywiązuje
- Tabela 34. Czy dziecko ma organizowane przez szkołę zajęcia rewalidacyjne lub z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, które wynikają z niepełnosprawności?
- Tabela 35. Liczba godzin tygodniowo zajęć z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz zajęć rewalidacyjnych realizowanych przez szkoły
- Tabela 36. Źródła dochodu gospodarstwa domowego w 2013 roku

Spis tabel i rysunków

Tabela 37. Średnie miesięczne wydatki na edukację uczniów z niepełnosprawnością (%)

Tabela 38. Warunki do nauki dla uczniów z niepełnosprawnością

Tabela 39. Deklarowane sposoby wykorzystania czasu wolnego (%)

Tabela 40. Częstość wykonywania wybranych czynności przez dziecko w wieku 5–12 lat (%)

Tabela 41. Deklarowane częste napotykane bariery w pracy z uczniami z niepełnosprawnościami oraz odsetek wskazań jako jednej z trzech kluczowych barier (%)

Tabela 42. Wskazywane przyczyny trudności w realizacji zaleceń z orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego (%)

Tabela 43. Wskazywane propozycje działań na rzecz rozwiązania problemów – wskazania „tak” (%)

Tabela 44. Najbardziej odpowiednia forma edukacji dla uczniów z niepełnosprawnością według opinii ogółu dyrektorów (%)

Tabela 45. Najbardziej odpowiednia forma nauki dla uczniów z autyzmem według opinii dyrektorów różnych rodzajów szkół (%)

Rysunek 1. Klasyfikacja szkół, do których zaczęli uczęszczać uczniowie szkół podstawowych z pierwszej rundy badania – liczebności uczniów

Rysunek 2. Klasyfikacja szkół, do których zaczęli uczęszczać uczniowie gimnazjów z pierwszej rundy badania – liczebności uczniów

Rysunek 3. Deklarowane przez rodziców trudności w wykonywaniu przez dziecko codziennych czynności lub zadań

Rysunek 4. Trudności w wykonywaniu codziennych czynności lub zadań w podziale na rodzaj niepełnosprawności

Rysunek 5. Moment wykrycia niepełnosprawności u uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na niepełnosprawność – uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim

Rysunek 6. Moment wykrycia niepełnosprawności u uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na niepełnosprawności – uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym

Spis tabel i rysunków

- Rysunek 7. Moment wykrycia niepełnosprawności u uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na niepełnosprawności – uczniowie z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera
- Rysunek 8. Czas uczęszczania dziecka do przedszkola
- Rysunek 9. Odsetek uczniów uczęszczających do przedszkola w zależności od wielkości miejsca zamieszkania
- Rysunek 10. Odsetek uczniów uczęszczających do przedszkola w zależności od poziomu wykształcenia rodzica
- Rysunek 11. Odsetek dzieci uczęszczających do przedszkola w zależności od rodzaju aktualnego orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydanego z uwagi na niepełnosprawność
- Rysunek 12. Średnia liczba przedszkoli w zależności od aktualnego orzeczenia o rodzaju niepełnosprawności
- Rysunek 13. Rozkład rodzajów przedszkoli wśród dzieci chodzących tylko do jednego, w podziale na publiczne i niepubliczne
- Rysunek 14. Wiek, w jakim uczniowie zaczęli naukę w szkole podstawowej
- Rysunek 15. Odsetek rodziców deklarujących możliwość wyboru szkoły podstawowej dla dziecka w zależności od wielkości miejscowości
- Rysunek 16. Odsetek dzieci przyjętych do szkoły zgodnie lub niezgodnie z preferencjami rodziców
- Rysunek 17. Rodzaj szkoły podstawowej pierwszego wyboru, która została zmieniona
- Rysunek 18. Odsetki zmieniających szkołę podstawową (pierwsza zmiana) w kolejnych przedziałach czasowych
- Rysunek 19. Rodzaj szkoły nieudanego pierwszego wyboru
- Rysunek 20. Przyczyna, dla której pierwszy wybór rodzaju szkoły został zmieniony
- Rysunek 21. Ocena idei dostosowania sprawdzianu na koniec szkoły podstawowej do potrzeb uczniów niepełnosprawnych w zależności od rodzaju szkoły
- Rysunek 22. Średnie opinie, czy zmiany form sprawdzianów powinny objąć zmianę treści pytań (skala Likerta, 1..5=„zdecydowanie tak”), w zależności od rodzaju szkoły
- Rysunek 23. Przyjęcie dziecka do wybranego gimnazjum w sytuacji, gdy istniał wybór

Spis tabel i rysunków

Rysunek 24. Przyjęcie dziecka do gimnazjum pierwszego wyboru w sytuacji, gdy istniał wybór

Rysunek 25. Kontynuacja nauki w szkole ponadgimnazjalnej

Rysunek 26. Szkoły ponadgimnazjalne brane pod uwagę przez uczniów przyjętych do gimnazjum

Rysunek 27. Wiek pójścia do szkoły podstawowej

Rysunek 28. Zmiana szkoły podstawowej

Rysunek 29. Deklarowana przez rodziców ważność wyboru szkoły podstawowej w zależności od rodzaju wybranej szkoły

Rysunek 30. Wiek pójścia do gimnazjum

Rysunek 31. Możliwość wyboru gimnazjum w zależności od wielkości miejscowości

Rysunek 32. Przyjęcie dziecka do wybranego gimnazjum

Rysunek 33. Rodzaj zmienianego gimnazjum

Rysunek 34. Ważność powodów wyboru gimnazjum, skala Likerta 1..5 – „zdecydowanie ważne”.
Zróźnicowanie w zależności od rodzaju

Rysunek 35. Brany pod uwagę typ szkoły ponadgimnazjalnej

Rysunek 36. Ważność poszczególnych motywów wyboru szkoły po gimnazjum

Rysunek 37. Przykładowy obraz ścieżki indywidualnej wraz z trendem

Rysunek 38. Bazowe ścieżki indywidualne wraz z trendami

Rysunek 39. Uśrednione ścieżki indywidualne w klasach wraz z trendami – klasyfikacja czteropunktowa

Rysunek 40. Uśrednione ścieżki indywidualne gimnazjalistów w klasach wraz z trendami – klasyfikacja sześciopunktowa

Rysunek 41. Wielkość miejscowości typowa dla ścieżek edukacyjnych

Rysunek 42. Aspiracje edukacyjne rodziców wobec uczniów

Rysunek 43. Skala czynnikowa „wczesności diagnozowania i pierwszych orzeczeń”, średnie na skali czynnikowej $N(0,1)$

Rysunek 44. Specyfika wykształcenia rodzica dla poszczególnych ścieżek edukacyjnych

Spis tabel i rysunków

- Rysunek 45. Odsetek mieszkań dostosowanych do potrzeb dziecka z niepełnosprawnością
- Rysunek 46. Korzystanie z konsultacji w kwestii preferencji zawodowych dziecka
- Rysunek 47. Ocena możliwości edukacyjnych dziecka przez rodzica
- Rysunek 48. Czas spędzany przez dziecko we własnym środowisku, poza domem, średnie na skali czynnikowej $N(0,1)$, utworzonej przy użyciu analizy czynnikowej deklaracji czasu spędzanego na różnych formach aktywności
- Rysunek 49. Czy zdaniem rodzica dziecko uważa się za niepełnosprawne?
- Rysunek 50. Ograniczenia w pracy zawodowej związane z niepełnosprawnością dziecka
- Rysunek 51. Pomoc w ocenie zainteresowań i preferencji zawodowych
- Rysunek 52. Czy dziecko wykazuje zainteresowanie w podjęciu pracy po ukończeniu nauki?
- Rysunek 53. Czy dziecko wierzy w możliwość usamodzielnienia się w przyszłości?
- Rysunek 54. Powód wyboru szkoły podstawowej w zależności od rodzaju ostatecznie wybranej
- Rysunek 55. Sposób organizacji zajęć rewalidacyjnych i innych zajęć o charakterze terapeutycznym
- Rysunek 56. Czy dziecko korzysta ze wsparcia gminy w organizacji dojazdu do szkoły
- Rysunek 57. Na kogo może Pan(i) liczyć w wypadku wystąpienia różnego rodzaju problemów związanych z niepełnosprawnością dziecka?
- Rysunek 58. Opinie dyrektorów o poziomie dostosowania ich szkół do potrzeb uczniów z niepełnosprawnością
- Rysunek 59. Dostosowanie szkoły do potrzeb uczniów z niepełnosprawnością w podziale na rodzaj szkoły
- Rysunek 60. Dostępność architektoniczna
- Rysunek 61. Dostępność pomocy dydaktycznych
- Rysunek 62. Dostosowane formy komunikacji
- Rysunek 63. Dostępność strony internetowej dla osób z niepełnosprawnością
- Rysunek 64. Wybrane elementy szkolnej infrastruktury
- Rysunek 65. Ocena obowiązujących przepisów prawa oświatowego

Spis tabel i rysunków

- Rysunek 66. Średnia roczna kwota subwencji dla jednostki samorządu terytorialnego na ucznia w 2014 roku
- Rysunek 67. Deklarowany poziom realizacji zaleceń z orzeczeń
- Rysunek 68. Czynniki mające bardzo duży wpływ na radzenie sobie z nauką uczniów z niepełnosprawnością w szkole według dyrektorów
- Rysunek 69. Rozkład segmentów w populacji uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na niepełnosprawność oraz ich rodzin
- Rysunek 70. Porównanie rozkładów w segmentach rodzajów szkół uczniów w momencie przeprowadzania badania
- Rysunek 71. Średnia wielkość miejscowości mierzona na skali 1..5 w segmentach
- Rysunek 72. Bliskość miejsca zamieszkania jako powód wyboru szkoły – średnie na skali 1..5
- Rysunek 73. Skala czynnikowa pokazująca, na ile wcześniej nastąpiły diagnoza i pierwsze orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego – średnie na skali czynnikowej $N(0,1)$
- Rysunek 74. Oczekiwanie barier środowiskowych w przyszłej karierze zawodowej – średnie na skali czynnikowej $N(0,1)$
- Rysunek 75. Ocena dostosowania szkoły dokonana przez dyrektora – średnie na skali 1..5
- Rysunek 76. Symulowane wydatki na dom (w złotych)
- Rysunek 77. Symulowane dochody na osobę (w złotych)
- Rysunek 78. Liczba książek w domu – skala 1..6
- Rysunek 79. Symulowane comiesięczne wydatki szkolne (w złotych)
- Rysunek 80. Aktywność indywidualna rodziców – średnie na skali czynnikowej $N(0,1)$
- Rysunek 81. Zróżnicowanie wykształcenia rodziców w segmentach
- Rysunek 82. Poziom bezrobocia opiekuna – średnie na skali 0..2
- Rysunek 83. Ocena szkoły – średnie na skali 1..4
- Rysunek 84. Źródła dochodów: świadczenia socjalne – średnie na skali czynnikowej $N(0,1)$
- Rysunek 85. Pozycja zawodowa opiekuna – średnie na skali 0..5

Spis tabel i rysunków

Rysunek 86. Symulowany dochód gospodarstwa domowego (w złotych)

Rysunek 87. Orzeczenie o upośledzeniu umysłowym – średnie na skali 0..2

Rysunek 88. Indeks pięciu dóbr materialnych wspierających rozwój – średnie na skali 0..2

Rysunek 89. Aspiracje edukacyjne rodzica wobec dziecka

Rysunek 90. Średnia liczba osób w gospodarstwie domowym

Rysunek 91. Ograniczenia w pracy zawodowej, spowodowane niepełnosprawnością dziecka – średnie na skali 0..7

Rysunek 92. Czas spędzany na rozmowach w sprawach dziecka z pracownikami szkoły – średnie na skali 1..7

Rysunek 93. Postrzeganie niepełnosprawności dziecka przez rodzica – średnie na skali 0..1

Rysunek 94. Obawy dotyczące przeszłości dziecka: lęk przed wykluczeniem – średnie na skali czynnikowej $N(0,1)$

Bibliografia

Białek, I., Nowak-Adamczyk, D. (2012). Edukacja włączająca. Budowla o mocnych fundamentach. W: A. Błaszczak (red.), *Równe szanse w dostępie do edukacji osób z niepełnosprawnościami*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, 3, 11.

Brzezińska, A.I., Rycielski, P., Sijko, K. (2010). *Wyzwania metodologiczne. Diagnoza potrzeb i ewolucja wsparcia wśród osób z ograniczeniami sprawności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.

Centrum Informacyjne Edukacji (2014). System Informacji Oświatowej. Pozyskano z: <http://www.cie.men.gov.pl/index.php/dane-statystyczne/139.html>.

Eurostat, Pozyskano z: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=hlth_hlye&lang=en.

Golinowska, S. (2012). Demedykalizacja niepełnosprawności i jej konsekwencje instytucjonalne. *Polityka Społeczna*, 2, 2–5.

GUS [Główny Urząd Statystyczny] (2012). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012*. Warszawa: GUS, 181, Tabl. 7(38) i Tabl. III.11.

GUS [Główny Urząd Statystyczny] (2013a). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2012/2013*. Warszawa: GUS, 217, Tabl. 7(63) i Tabl. IV.11.

GUS [Główny Urząd Statystyczny] (2013b). *Ubóstwo w Polsce w świetle badań GUS*, Warszawa: GUS

GUS [Główny Urząd Statystyczny] (2014). *Kwartalna informacja o rynku pracy – III kwartał 2014*. Warszawa: GUS.

Kołaczek, B. (2012). Stan oraz uwarunkowania uczestnictwa dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w edukacji w Polsce. *Polityka Społeczna*, 2, 38–42.

Kubicki, P. (2015). Rodzice dzieci z niepełnosprawnością. Analiza polityk publicznych we współczesnej Polsce. W: R.E. Hryciuk, E. Korolczuk (red.). *Niebezpieczne związki: macierzyństwo, ojcostwo i polityka*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 133–158.

Kubicki, P., Cichowicz, E. (2005). Rodzina wobec wykluczenia społecznego – analiza „Pamiętników bezrobotnych”. *Polityka Społeczna*, 4, 26–30.

Kubicki, P., Zbieranek, P. (red.) (2011). *Samorząd a edukacja*. Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.

Kurowski, K. (2012). Niepełnosprawność i osoba niepełnosprawna – od medycznego do społecznego modelu niepełnosprawności. W: *Najważniejsze wyzwania po ratyfikacji przez Polskę Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, 10, 8–15.

Bibliografia

Maciejasz, M., Kubicki, P. (2014). Niepełnosprawność i długotrwała choroba – definiowanie, koszty i wyzwania dla lokalnej polityki społecznej. *Polityka Społeczna*, 3, 16–20.

PFRON [Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych] (2009). Badania wpływu kierunku i poziomu wykształcenia na aktywność zawodową osób niepełnosprawnych. Pozyskano z: https://www.pfron.org.pl/ftp/dokumenty/Badania_i_analizy/Raport_CZESC_1z6_final.pdf.

Stańko, I. (bd.). Rola sytuacji ekonomicznej rodzin z dzieckiem niepełnosprawnym w jego rozwoju i rehabilitacji. Pozyskano z: <http://www.far.org.pl/aktualno%C5%9Bci/wywiady/9335-rola-sytuacji-ekonomicznej-rodzin-z-dzieckiem-niepe%C5%82nosprawnym-w-jego-rozwoju-i-rehabilitacji.html>.

Tarkowska, E. (2011). Polska bieda, polscy biedni. *Przegląd Powszechny*, październik. Pozyskano z: <www.przegladpowszechny.pl/2011/10/10/polska-bieda-polscy-biedni/>.

Akty prawne

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. 2007 nr 83, poz. 562).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2013 poz. 532).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 grudnia 2013 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2014 (Dz.U. 2013 nr 0, poz. 1687).

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 2004 nr 256, poz. 2572 z póź. zm.).

Instytut Badań Edukacyjnych

Głównym zadaniem Instytutu jest prowadzenie badań, analiz i prac przydatnych w rozwoju polityki i praktyki edukacyjnej.

Instytut zatrudnia ponad 150 badaczy zajmujących się edukacją – pedagogów, socjologów, psychologów, ekonomistów, politologów i przedstawicieli innych dyscyplin naukowych – wybitnych specjalistów w swoich dziedzinach, o różnorodnych doświadczeniach zawodowych, które obejmują, oprócz badań naukowych, także pracę dydaktyczną, doświadczenie w administracji publicznej czy działalność w organizacjach pozarządowych.

Instytut w Polsce uczestniczy w realizacji międzynarodowych projektów badawczych w tym PIAAC, PISA, TALIS, ESLC, SHARE, TIMSS i PIRLS oraz projektów systemowych współfinansowanych przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa | tel. +48 22 241 71 00
ibe@ibe.edu.pl | www.ibe.edu.pl

Projekt współfinansowany ze środków
Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.