



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

IBE  *entuzjaści
edukacji*

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



RAPORT TEMATYCZNY Z BADANIA

Realizacja badania ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów – I Runda



Autorzy:

Paweł Grzelak

Paweł Kubicki

Marta Orłowska

Redakcja językowa:

Anna Roman

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.

Broszura 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

Streszczenie	4
Wprowadzenie	5
Rozdział 1. Koncepcja badania ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów	6
Rozdział 2. Metodyka badania ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów	10
2.1. Główne wyniki analiz – ankieta rodzica	13
2.1.1. Podstawowe dane na temat badanych uczniów z niepełnosprawnością i ich rodziców	13
2.1.2. Opinia rodziców na temat szkoły	16
2.1.3. Klasyfikacja rodzin uczniów z niepełnosprawnością – pierwsze podejście	18
2.2. Główne wyniki analiz – dyrektorzy szkół	21
2.2.1. Podstawowe dane na temat dyrektorów	21
2.2.2. Dostępność szkoły i dostosowanie do potrzeb osób z niepełnosprawnością	22
2.2.3. Regulacje prawne i finansowe	24
2.2.4. Opinie na temat edukacji uczniów z niepełnosprawnościami	26
Rozdział 3. Podsumowanie	28
Bibliografia	29

Spis skrótów

CAPI (*Computer Assisted Personal Interviewing*) – wywiad indywidualny wspomagany komputerowo

IPET – indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny

OzN – osoby z niepełnosprawnością

UzN – uczniowie z niepełnosprawnością

SEON – Badanie ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów

Streszczenie

Niniejsza broszura zawiera wybrane wnioski płynące z pierwszej rundy *Badania ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów* (SEON). Badaniem objęto zarówno rodziców uczniów z niepełnosprawnością¹ (UzN) z szóstych klas szkół podstawowych i trzecich klas gimnazjum, jak też dyrektorów szkół, do których chodzili wylosowani uczniowie. Pierwsza runda badania terenowego została zrealizowana w okresie od 4 grudnia 2013 roku do 15 maja 2014. Druga runda planowana jest na początku roku szkolnego 2014/2015. Szczegółowe i bardziej pogłębione analizy opisujące wyniki obu rund znajdą się w raporcie, który ukaże się w 2015 roku.

Celem projektu prowadzonego przez Instytut Badań Edukacyjnych jest rozpoznanie uwarunkowań dostępu UzN do edukacji, w tym wpływu rodziców i opiekunów prawnych na edukację dzieci z niepełnosprawnościami. Badanie SEON obejmuje przede wszystkim zagadnienia dotyczące kształtowania się ścieżek edukacyjnych UzN, począwszy od momentu zdiagnozowania niepełnosprawności poprzez sytuację obecną aż do planów edukacyjnych i zawodowych uczniów. W ramach badania pytano także o sytuację społeczno-ekonomiczną rodzin, rozważano czynniki stymulujące i ograniczające obecność dzieci z daną niepełnosprawnością w poszczególnych typach szkół i formach nauczania (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 z niepełnosprawnością,

¹ W badaniu przez uczniów z niepełnosprawnością rozumiano uczniów i absolwentów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z tytułu niepełnosprawności, wydane przez odpowiednią poradnię psychologiczno-pedagogiczną.

Wprowadzenie

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

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 wypowiedzi dyrektorów na temat dostosowania szkół do potrzeb UzN, jak też oferowanego dzieciom wsparcia. Warto jednak zwrócić uwagę, że w opinii dyrektorów część szkół nie jest dostosowana do potrzeb uczniów, a około jednej trzeciej rodziców dzieci z podstawowych szkół przeniosło swoje dzieci 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.

Wprowadzenie

Polska dzięki ratyfikacji Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych oraz członkostwie w Unii Europejskiej znajduje się w awangardzie państw, których rozwiązania prawne gwarantują osobom z niepełnosprawnością (OzN) respektowanie praw człowieka i podstawowych wolności, w tym prawa do edukacji. Jednocześnie 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.

Doświadczenia zebrane przez organizacje społeczne (Kubicki, 2012, 2013), Rzecznika Praw Obywatelskich (Biuletyn RPO, 2012), wypowiedzi dyrektorów szkół² oraz rodziców na forach internetowych³, wnioski pokontrolne Najwyższej Izby Kontroli⁴ (NIK, 2012), dyskusje prowadzone w ramach Ośrodka Rozwoju Edukacji Ministerstwa Edukacji Narodowej

² Patrz wybrane wątki Forum Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Kadry Kierowniczej Oświaty. Pozyskano z: <http://oskko.edu.pl/forum/>.

³ Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych. Dostępne w Internecie pod adresem: <http://www.rpo.gov.pl/pl/content/zasada-r%C3%B3wnego-traktowania-prawo-i-praktyka-nr-3-r%C3%B3wne-szanse-w-dost%C4%99pie-do-edukacji-os%C3%B3b-z>

⁴ Kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Pozyskano z: <http://www.nik.gov.pl/plik/id,4585,vp,5892.pdf>.

1. Koncepcja badania ścieżek edukacyjnych...

(MEN)⁵, jak też wywiady eksperckie zrealizowane w ramach jednego z projektów badawczych Instytutu Badań Edukacyjnych⁶ wskazują, że uczniowie z niepełnosprawnościami wciąż napotykać wiele barier związanych z realizacją swoich praw, w szczególności w odniesieniu do edukacji włączającej. Bariery te powodują, że w Polsce wiele osób – także rodziców dzieci z niepełnosprawnościami – rozważając właściwe warunki do nauki dziecka z niepełnosprawnością, bierze pod uwagę szkoły specjalne i segregacyjny model edukacji, a w dalszej kolejności także – segregacyjny rynek pracy opierający się na zatrudnieniu w zakładach pracy chronionej. To ogranicza zarówno integrację osób z niepełnosprawnościami ze społeczeństwem, jak i realny wybór pomiędzy różnymi gwarantowanymi przez prawo formami wsparcia oraz przeczy pełnemu i równemu korzystaniu ze wszystkich praw człowieka i podstawowych wolności przez wszystkie osoby niepełnosprawne.

Aby zweryfikować te opinie dotyczące napotykanym przez uczniów barier, oparte przede wszystkim na badaniach jakościowych, umożliwić oszacowanie skali i rodzaju wyzwań związanych z edukacją UzN oraz zbadać uwarunkowania ścieżek edukacyjnych, postanowiono w ramach Instytutu Badań Edukacyjnych zrealizować badania na próbie reprezentatywnej rodziców uczniów z niepełnosprawnościami i dyrektorów szkół. Niniejsze opracowanie zawiera wybrane wnioski z pierwszej rundy badania. Omówiono w nim również koncepcję i metodologię samego badania. Zasadniczą część tekstu stanowi przedstawienie wstępnych wniosków z wywiadów przeprowadzonych wśród rodziców i dyrektorów.

1. Koncepcja badania ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów

Edukacja osób z niepełnosprawnością ma zasadnicze znaczenie dla ich przyszłego funkcjonowania w społeczeństwie i na rynku pracy. Szczególnie istotne są moment przejścia pomiędzy poszczególnymi etapami edukacji oraz mechanizmy decydujące o tym, jaką szkołę i dlaczego właśnie taką wybrało/ma zamiar wybrać dziecko

5 Patrz np. podsumowanie seminarium poświęconego edukacji włączającej. Pozyskano z: http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_content&view=article&id=3884;podsumowanie-seminariumtworzenie-w-szkoach-ogolnodostpnych-warunkow-do-edukacji-dzieci-i-modziew-ze-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnymi&catid=106:specjalne-potrzeby-edukacyjne-aktualnosc&Itemid=1081&Itemid=1081.
6 „Włączający system edukacji i rynku pracy – rekomendacje dla polityki publicznej” – badanie realizowane przez Zespół Edukacji i Rynku Pracy. Pozyskano z: <https://wserp.ibe.edu.pl/>.

1. Koncepcja badania ścieżek edukacyjnych...

z niepełnosprawnością. Zgodnie z danymi Systemu Informacji Oświatowej⁷, o ile na wczesnym etapie edukacji większość uczniów uczy się w przedszkolach ogólnodostępnych, o tyle z każdym kolejnym etapem edukacji wzrasta udział uczniów w szkołach i placówkach specjalnych. W pewnej części jest to prawdopodobnie naturalne zjawisko, wynikające z narastania zaburzeń i coraz większych różnic rozwojowych, jednak w części może to być efekt wypychania takich dzieci z edukacji włączającej w wyniku różnego rodzaju zaniedbań edukacyjnych. Duże znaczenie mają także możliwości i ograniczenia diagnozowania potrzeb edukacyjnych. 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 pomiędzy poszczególnymi etapami edukacyjnymi jest niezbędna przy tworzeniu strategii edukacyjnych. Otwiera to również kolejny obszar do dyskusji, do którego należą preferowanie formy nauczania osób z niepełnosprawnością (ogólnodostępna, integracyjna i specjalna) oraz ich wady i zalety.

Widoczne w statystykach przechodzenie uczniów z edukacji włączającej/ogólnodostępnej do segregacyjnej jest również sprzeczne z założeniami ratyfikowanej przez Polskę 6 września 2012 r. Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych, a w szczególności 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 pamiętać, że w Polsce przez wiele lat dominowało i wciąż przeważa kształcenie UzN w szkołach specjalnych, co powoduje, że szkoły te mają najlepiej wyszkoloną kadrę i są w największym stopniu dostosowane do specyficznych potrzeb wynikających z niepełnosprawności uczniów. Z kolei uniemożliwia to wielu dzieciom z niepełnosprawnościami rywalizację i rozwijanie się ze sprawnymi rówieśnikami.

⁷ Patrz strona z danymi SIO: <http://www.cie.men.gov.pl/index.php/dane-statystyczne/139.html>.

1. Koncepcja badania ścieżek edukacyjnych...

„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 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. Budowa 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.

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

1. Koncepcja badania ścieżek edukacyjnych...

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, s. 11–20). 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 będzie tu również sytuacja rodziny niepełnosprawnego ucznia, 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 i/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, nierzadko łącząc wizerunek niepełnosprawności z biedą, co nie sprzyja budowaniu poczucia własnej wartości wśród osób z niepełnosprawnością, 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.

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

2. Metodyka badania ścieżek edukacyjnych...

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 z perspektywy zarówno rodziców, jak i władz szkoły.

2. Dostarczenie informacji na temat wyborów edukacyjnych i zawodowych⁸ OzN. Zidentyfikowanie mechanizmów leżących u podstaw wyboru placówki 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.

2. Metodyka badania ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów

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

Kolejny etap projektu 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 (VI klasa szkoły podstawowej i III klasa gimnazjum). Wybór tych, a nie innych roczników podyktowany jest z jednej strony logiką i budową systemu edukacji, który jest

⁸ Dotyczy absolwentów gimnazjów w drugiej turze badania.

2. Metodyka badania ścieżek edukacyjnych...

podzielony na poszczególne etapy, a z drugiej chęcią zbadania procesu decyzyjnego i mechanizmów przejścia pomiędzy poszczególnymi etapami uczniów z niepełnosprawnościami, jak i ewentualnych barier ograniczających wybór danej placówki. Dodatkowo argumentem przemawiającym za takim podziałem był fakt, że zarówno orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego i zalecenia tam podane, jak i podstawy programowe i sposób nauczania podzielone są na etapy. Dzieci mają jedno orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego na okres edukacji przedszkolnej, kolejne na lata 1–3, potem 4–6 szkoły podstawowej, gimnazjum itd.

W roku szkolnym 2014/2015 przewidziana jest druga runda badania, którą objęci zostaną rodzice lub opiekunowie prawni tych samych uczniów. Ze względu na panelowy charakter badania jest to wymóg konieczny, umożliwiający poznanie losów uczniów znajdujących się na progu przejścia ze szkoły podstawowej do gimnazjum oraz z gimnazjum do szkoły ponadgimnazjalnej lub na rynek pracy. Powtarzany pomiar ma przybliżyć obraz aktualnych uwarunkowań dostępu dzieci niepełnosprawnością do edukacji, a co za tym idzie – pomoże poprawić funkcjonowanie niepełnosprawnych uczestników systemu edukacji i wyrównać szanse w środowisku szkolnym oraz życiu zawodowym.

Operatem losowania był System Informacji Oświatowej. Na jego podstawie stworzono bazę zawierającą szkoły, w których w klasie piątej (szkoły podstawowej) oraz w klasie drugiej (gimnazja) dyrektorzy tych szkół wykazali obecność uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego z tytułu niepełnosprawności. Przesunięcie to wynikało z braku dostępności w chwili doboru próby zaktualizowanego operatu pozwalającego na bezpośrednie losowanie uczniów klas szóstych szkół podstawowych i trzecich szkół gimnazjalnych. Dokonano losowania warstwowego z uwzględnieniem podziału na makroregiony (Centralny, Południowy, Wschodni, Północno-Zachodni, Południowo-Zachodni, Północny) oraz klasę wielkości miejscowości (wieś, miasto, miasto na prawach powiatu). Losowanie w poszczególnych makroregionach miało charakter proporcjonalny, natomiast w próbie, ze względu na niewielką liczebność, uwzględniono wszystkie szkoły wiejskie oraz dobrano proporcjonalnie brakującą liczbę szkół miejskich.

W pierwszej fazie przeprowadzano wywiad z dyrektorem szkoły. Dyrektorzy tworzyli anonimową listę uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego z tytułu niepełnosprawności, uczących się w zarządzanej przez nich szkole. Na podstawie listy za pomocą siatki Kisha losowano do dalszych badań UzN, których rodzice brali udział

2. Metodyka badania ścieżek edukacyjnych...

w wywiadach. Od typu szkoły uzależniona była liczba uczniów, którzy mogli zostać zaklasyfikowani do badania w ramach jednej placówki:

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

Wywiady z dyrektorami oraz z rodzicami uczniów z niepełnosprawnością realizowano przy użyciu techniki wywiadów wspomaganych komputerowo (CAPI, *Computer Assisted Personal Interviewing*). W pierwszej rundzie badania osiągnięto poziom realizacji 58,6% (najwyższy w szkołach podstawowych ogólnodostępnych – 65,0%, a najniższy w gimnazjach z oddziałami integracyjnymi – 53,6%). W sumie zrealizowano 3202 wywiady z rodzicami UzN oraz 1260 z dyrektorami szkół. W tabeli 1 przedstawiono szczegółowe dane.

Tabela 1.

Liczba przeprowadzonych wywiadów w podziale na typ i rodzaj placówki

Typ szkoły	Rodzice		Dyrektorzy	
	Szkoły podstawowe	Gimnazja	Szkoły podstawowe	Gimnazja
Ogólnodostępne	402	400	310	280
Integracyjne	600	600	208	200
Specjalne	600	600	135	127
Ogółem	1602	1600	653	607
RAZEM	3202		1260	

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badań SEON.

Ankiety dla rodziców 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 osobami z niepełnosprawnością.

Rozmowy z dyrektorami miały na celu poszerzenie kontekstu funkcjonowania uczniów z niepełnosprawnością w środowisku szkolnym. Dotyczyły między innymi edukacji uczniów z niepełnosprawnością, a także zawierały pytania: jak wielu takich uczniów trafia do danej

placówki i jakie są ich dalsze losy. W kwestionariuszu podnoszono również kwestię dostosowania szkoły do potrzeb osób z niepełnosprawnością (w tym aktualnych warunków lokalowych oraz zaplecza kadrowego i potrzeb w tym zakresie).

Runda druga badania SEON pozwoli uzyskać dodatkowe informacje o uwarunkowaniach podejmowanych decyzji, dotyczących kształcenia UzN oraz ich obecności na rynku pracy.

2.1. Główne wyniki analiz – ankieta rodzica

2.1.1. Podstawowe dane na temat badanych uczniów z niepełnosprawnością i ich rodziców

W większości wywiadów na pytania ankiety odpowiadały matki – 88%, w dalszej kolejności byli to ojcowie (8%), resztę stanowili opiekunowie prawni. Prawie 74% rodziców pozostaje w związku małżeńskim, wspólnie wychowując dziecko, 12% jest rozwiedzionych⁹.

Wśród 3202 wywiadów przeprowadzonych z rodzicami uczniów z niepełnosprawnością 1272 z tych uczniów (39,73%) stanowiły dziewczęta, 1930 (60,27%) to chłopcy. Największy odsetek (63,54%) to dzieci z upośledzeniem umysłowym, w tym w stopniu lekkim (40,65%) i umiarkowanym (22,89%). Najmniejszą grupą w badanej populacji były dzieci niewidome – 0,26% (8 osób).

Poniżej przedstawiono procentowy udział UzN w podziale na typ niepełnosprawności:

1. upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim – 41%;
2. upośledzenie umysłowe w stopniu umiarkowanym lub znacznym – 23%
3. niepełnosprawność sprzężona – 8%;
4. niepełnosprawność ruchowa, w tym z afazją – 8%;
5. autyzm, w tym zespół Aspergera – 7%;
6. słabosłyszący – 6%;
7. słabowidzący – 6%;
8. niesłyszący – 1%;
9. niewidomi – 0,26%.

⁹ Wszystkie przedstawione w opracowaniu dane są ważone.

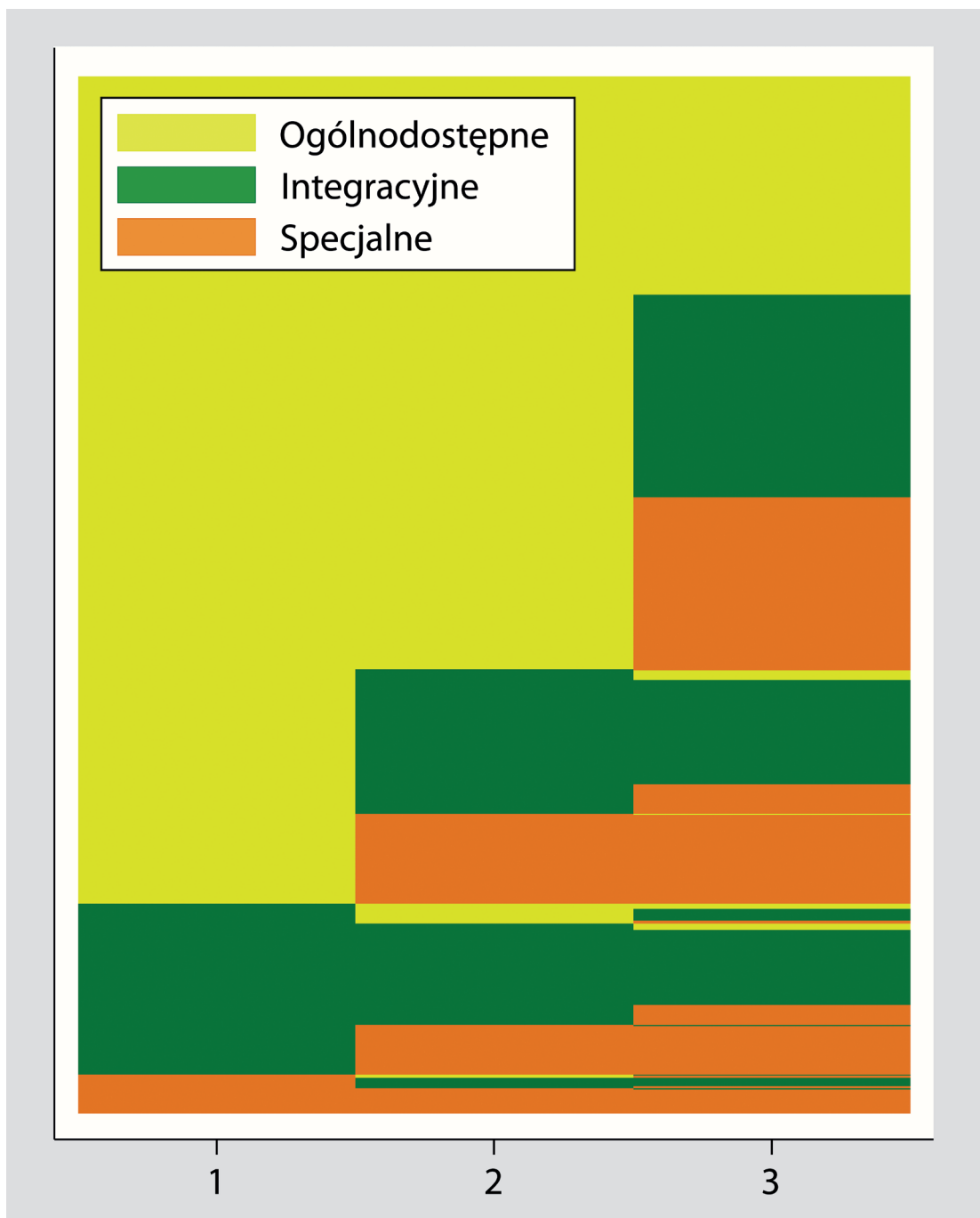
Większość dzieci otrzymuje swoje pierwsze orzeczenie w chwili pójścia do szkoły podstawowej, czyli w wieku 6–7 lat. W wypadku niektórych (ok. 6%) także wtedy, kiedy sama diagnoza o niepełnosprawności została wydana wcześniej, na przykład tuż po porodzie. Świadczy to o pewnej luźności ograniczającej zakres wczesnej interwencji i rehabilitacji dziecka w odniesieniu do dzieci w wieku przedszkolnym, u których pomimo wiedzy o niepełnosprawności dziecka, popartej odpowiednią diagnozą dziecko nie otrzymuje odpowiedniego orzeczenia, a tym samym dodatkowego wsparcia w ramach edukacji przedszkolnej. Natomiast w momencie kiedy niepełnosprawność jest diagnozowana powyżej wieku rozpoczęcia szkoły podstawowej, uczniowie otrzymują orzeczenie zwykle w tym samym czasie co diagnoza.

Należy podkreślić, że o ile większość uczniów rozpoczynała swoją edukację w ramach edukacji ogólnodostępnej, o tyle z każdym kolejnym etapem edukacji coraz większy odsetek uczniów przechodził do szkół integracyjnych i specjalnych¹⁰. Proces przejścia z edukacji włączającej do segregacyjnej wyraźnie widać w przypadku uczniów szkół gimnazjalnych, co zobrazowano na rysunku 1¹¹. Zarówno jeśli porównać go do edukacji przedszkolnej, jak i na poziomie szkoły podstawowej. Kluczowym etapem edukacji są szkoły podstawowe i to na tym etapie dokonuje się dla większości uczniów wybór docelowej ścieżki edukacyjnej. Oś pozioma to oś czasu, pokazuje trzy etapy ścieżki edukacyjnej (1 – przedszkole, 2 – szkoła podstawowa, 3 – gimnazjum). Z kolei każdy punkt na osi pionowej to pojedynczy uczeń, kolory i zmiany kolorów poziomej linii na wysokości tego punktu to jego ścieżka edukacyjna (typ placówki i jego ewentualne zmiany). Jeżeli uczniów o danej ścieżce edukacyjnej jest wielu, to poziomy pas o kombinacji kolorów opisujących tę ścieżkę jest szeroki, i na odwrót.

¹⁰ Szczegółowe dane dotyczące dzieci uczęszczających w roku szkolnym 2013/2014 do szkół podstawowych zaprezentowano w Raporcie Końcowym.

¹¹ Dla celów prezentacyjnych pokazujemy dane surowe (nieważone).

Rysunek 1. Ścieżki edukacyjne uczniów gimnazjów



Źródło: Mateusz Pawłowski, obliczenia własne na podstawie badań SEON.

Wyniki te warto porównać z odpowiedziami na pytanie o to, czy dziecko zmieniało szkołę w trakcie nauki (32% zmieniało). Relatywnie najczęściej

odpowiadano w ten sposób w przypadku uczniów uczących się w ogólnodostępnych szkołach podstawowych. Szczegółowe analizy dotyczące tego zagadnienia zostaną zaprezentowane w Raporcie Końcowym, już teraz można jednak stwierdzić, że zarówno dominujący kierunek zmian (od szkół ogólnodostępnych do integracyjnych i specjalnych), jak i ich częstość wyraźnie wskazują, że wiele szkół ogólnodostępnych nie jest w stanie zapewnić odpowiedniego wsparcia. Głównym argumentem przemawiającym za zmianami było nieradzenie sobie w danej szkole ze względu na niepełnosprawność (35%), kolejnymi: zmiana miejsca zamieszkania (15%) oraz otrzymanie nowego orzeczenia (14%). W tabeli 2 zaprezentowano wyniki dla szkoły podstawowej.

Tabela 2.**Typ szkoły, do której uczęszczali uczniowie szkoły podstawowej przed zmianą na obecną szkołę (%)**

Typ szkoły, do której uczęszczali przed obecną szkołą	Obecna szkoła podstawowa		
	Ogólnodostępna	Integracyjna	Specjalna
Ogólnodostępna	85	83	65
Integracyjna	9	14	19
Specjalna	6	2	15

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badań SEON – dane ważone.

Natomiast w przypadku uczniów gimnazjów tylko 5% z nich uczęszczało do innej szkoły przed trafieniem do obecnej placówki.

2.1.2. Opinia rodziców na temat szkoły

Założono, że wielu rodziców nie będzie zadowolonych z oferowanego przez szkołę wsparcia. Wyniki wywiadów zdają się temu przeczyć. 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, około 60% w integracyjnych i ogólnodostępnych. Warto jednak zwrócić uwagę, że w części przypadków nie są to szkoły pierwszego wyboru (ok. 9% w przypadku szkół podstawowych i 3% w przypadku gimnazjów), a około 18% dzieci trafiło do ocenianej przez nich szkoły z innej, która z różnych powodów nie spełniła ich oczekiwań.

Dane te potwierdza opinia rodziców na temat szkoły najlepiej dopasowanej do potrzeb ich dzieci (tabela 3). Regułą jest, że rodzice najlepiej oceniają te typy 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 szkole podstawowej wolałby, by jego dziecko uczyło się w szkole integracyjnej, a jeden na dwudziestu wskazuje na szkołę specjalną.

Tabela 3.

Pytanie ankiety: Według Pana(i) opinii, jaki typ szkoły jest najlepiej dostosowany do potrzeb dziecka? (%)

Typ szkoły, do której uczęszczali przed obecną szkołą	Obecna szkoła podstawowa		
	Ogólnodostępna	Integracyjna	Specjalna
Ogólnodostępna	64	10	65
Integracyjna	9	14	19
Specjalna	6	2	15

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badań SEON – dane ważone.

Co ciekawe, generalnie pozytywne opinie co do 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)¹². 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.

Według opinii badanych szkoły wywiązują się jednak z realizacji zaleceń zapisanych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. W populacji dzieci uczęszczających do szkół ogólnodostępnych aż

¹² Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach 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 IPET, uwzględniając zalecenia zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego oraz dostosowany do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, a także 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.

83% odpowiedziało, że realizowane są wszystkie zalecenia. W szkołach specjalnych i integracyjnych jest to odpowiednio 88% i 77%.

2.1.3. Klasyfikacja rodzin uczniów z niepełnosprawnością – pierwsze podejście

W Raporcie Końcowym przedstawiona zostanie precyzyjna klasyfikacja badanej populacji, uzyskana za pomocą analizy skupień¹³ z wykorzystaniem możliwie szerokiego zestawu parametrów zmierzonych w badaniu. Wcześniej jednak przeprowadzono uproszczoną analizę w celu zweryfikowania, czy uda się podzielić rodziny na pięć hipotetycznych podgrup pod względem relacji między trzema podstawowymi parametrami, opisującymi sytuację rodziny z dzieckiem z niepełnosprawnością, to jest miejscem zamieszkania, poziomem wykształcenia rodzica oraz typem szkoły, do której uczęszcza dziecko.

Wskazano pięć wyjściowych klas rodzin. Pierwszą byli mieszkańcy wsi i małych miast z wykształceniem podstawowym, których dzieci uczęszczają do szkół ogólnodostępnych, drugą – rodzice z wykształceniem wyższym zamieszkujący wsie i małe miasta, których dzieci chodziły do wszystkich typów szkół, trzecią – rodzice z dużych miast wysyłający uczniów do szkół ogólnodostępnych i integracyjnych, czwartą – rodzice z wykształceniem zawodowym i średnim ze wsi i małych miast, których dzieci chodzą do szkół specjalnych. Ostatnia grupa była analogiczna do czwartej, różniła się jedynie zamieszkiwaniem rodziców w dużych miastach.

Zakwalifikowano w ten sposób tylko te rodziny, które w sposób najbardziej jednoznaczny odpowiadały założonym kombinacjom parametrów. Pozostałych rodziców podzielono na klasy określone przez kombinację tych samych trzech charakterystyk. Każdą z klas przyłączano w sekwencyjnym procesie do tej z pięciu grup, do której okazała się najbardziej podobna – kryterium podobieństwa było kilkanaście łącznie ujętych kluczowych zmiennych w badaniu. Warto zaznaczyć, że poza nielicznymi wyjątkami nie było wątpliwości, w której z grup każda kolejna klasa powinna się znaleźć.

Ostatecznie uzyskano podział całej populacji na pięć grup-segmentów. Okazały się one na tyle interesujące i specyficzne, że można uznać ujawnioną strukturę za potwierdzenie trafności sposobu patrzenia badaczy na tę populację. Konstruując poprzez analizę skupień ostateczną postać segmentacji, starano się utrzymać segmenty

¹³ Ten typ analizy najlepiej odpowiada specyfice zgromadzonych danych.

w obecnej postaci, weryfikując ich spójność i jednorodność, pokazując wzajemne relacje.

Poniżej zaprezentowano ich opis w obecnej postaci.

Włączeni mimo woli (23%) – są to rodzice zamieszkujący na terenie wsi i małych miast, z wykształceniem podstawowym lub zawodowym, matka dość często nie pracuje i zajmuje się domem. Uczniowie z tej grupy uczęszczają przede wszystkim do szkół ogólnodostępnych i mają niepełnosprawność intelektualną w stopniu lekkim. Mogą liczyć na mniejsze wsparcie w edukacji, co przejawia się między innymi: rzadszym od innych grup uczęszczaniem do przedszkola, gorszymi warunkami do nauki (częściej są pozbawieni oddzielnego pokoju, własnego biurka do nauki, komputera, mają mniej książek), mniejszą liczbą dodatkowych aktywności edukacyjno-terapeutycznych. Uczniowie tacy mają za to częstsze kontakty towarzyskie, pochodzą też z liczniejszych rodzin. Należy podkreślić, że edukacja włączająca nie jest tutaj prawdopodobnie świadomym wyborem, ale konsekwencją miejsca zamieszkania i wyboru szkoły najbliższej miejsca zamieszkania.

Aktywni i zaangażowani (16%) – rodzice z wykształceniem wyższym, relatywnie lepszą sytuacją materialną, aktywni zawodowo, wspierający edukację swoich dzieci i stwarzający im do tego warunki. Jest to też grupa najczęściej ze wszystkich zaangażowana w proces tworzenia programów IPET, a także niezadowolona z poziomu realizacji zaleceń. Ich dzieci chodzą do różnych typów szkół, choć nieznacznie częściej od innych grup wybierają oddziały integracyjne, znacznie częściej od innych grup chodziły też do przedszkoli. Uczniowie tacy częściej niż w innych grupach są diagnozowani we wcześniejszym okresie, mają orzeczenia o niepełnosprawności ruchowej, autyzmie czy różnego rodzaju sprzężeniach.

Płynący z prądem (14%) – rodzice z wykształceniem przede wszystkim podstawowym, ale też zawodowym i średnim w wypadku mieszkańców dużych miast. Od pierwszej grupy (włączeni mimo woli) różnią się relatywnie częstszym wyborem przez dzieci szkół specjalnych i integracyjnych, od pozostałych grup zaś – większym odsetkiem związków partnerskich i rzadszym uczestnictwem ojca dziecka w wychowaniu. W ograniczonym stopniu wspierają edukację dzieci, żyją również w relatywnie gorszych warunkach mieszkaniowych (mniejszy metraż, mieszkania komunalne), utrzymują się z niezarobkowych źródeł dochodów. Większość uczniów z tej grupy ma orzeczoną niepełnosprawność intelektualną w stopniu lekkim.

Walczący z barierami (31%) – grupa ta składa się z osób z wykształceniem zawodowym i średnim, zamieszkuje zarówno wsie, jak też małe i średnie miasta z wyłączeniem metropolii powyżej 500 tys. osób. Rodzice starają się zapewnić swoim dzieciom dobre warunki do nauki oraz organizują różnego rodzaju aktywności. Charakterystycznym przypadkiem dla tej grupy jest małżeństwo, gdzie jedno z rodziców zrezygnowało bądź ograniczyło pracę i organizuje terapię, a drugi z partnerów – głównie ojciec – pracuje zawodowo. Uczniowie z tej grupy chodzą do wszystkich typów szkół, choć nieznacznie częściej od innych grup uczą się w szkołach integracyjnych.

Wykluczeni zwolennicy segregacji (16%) – są to rodzice z wykształceniem zawodowym i średnim, zamieszkujący średnie (od 20 tys.) i większe miasta, których dzieci uczą się wyłącznie w szkołach integracyjnych i specjalnych. Podobnie jak płynący z prądem od pozostałych grup odróżniają się większym odsetkiem związków partnerskich i rzadszym uczestnictwem ojca w wychowaniu dziecka. W ograniczonym stopniu wspierają edukację dzieci, żyją również w relatywnie gorszych warunkach mieszkaniowych (mniejszy metraż, mieszkania komunalne), utrzymują się z niezarobkowych źródeł dochodów. To, co ich odróżnia od płynących z prądem, to wyższa niż w innych grupach częstotliwość zmiany szkoły oraz rezygnacja z pracy. Rodzice z tej grupy relatywnie częściej wychowują też dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym.

Podsumowując, można zatem wyróżnić kilka trajektorii życiowych związanych z edukacją i wychowywaniem ucznia z niepełnosprawnością. Pierwszy przypadek to małżeństwa mieszkające na wsi i w małych miastach, które rzadko podejmują dodatkowe działania w związku z niepełnosprawnością swojego dziecka i wybierają bliską domu szkołę ogólnodostępną. Kolejny to głębokie zaangażowanie rodziców w proces edukacji i wsparcia, poparte środkami finansowymi i prawdopodobnie wiedzą o niepełnosprawności. Trzeci może się wiązać z brakiem kompetencji do działań oraz wyborem rekomendowanych rozwiązań dotyczących edukacji własnego potomstwa, ale z ograniczoną własną inicjatywą. Czwarty to postawa aktywna, ale przy mniejszym zapleczu intelektualno-finansowym niż w wypadku grupy aktywnych. Ostatni przypadek polega na postawieniu na wykwalifikowane placówki, które zapewniają codzienne wsparcie w ramach edukacji i ograniczone działania we własnym zakresie. Na zakończenie należy też jeszcze raz podkreślić, że przedstawiona segmentacja ma charakter roboczy i zostanie zweryfikowana po przeprowadzeniu drugiej rundy badań.

2.2. Główne wyniki analiz – dyrektorzy szkół

Wywiady z dyrektorami szkół pozwoliły na poznanie opinii rozmówców na temat dostosowania szkół w Polsce do specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz miejsca uczniów z niepełnosprawnościami w systemie edukacji. Prezentowany podrozdział został podzielony na trzy bloki tematyczne dotyczące dostosowania szkoły do potrzeb UzN, obejmujące: warunki lokalowe i kadrowe, aspekty prawne i finansowe oraz opinie na temat preferowanych form nauczania UzN.

2.2.1. Podstawowe dane na temat dyrektorów

Łącznie w badaniu wzięło udział 1260 dyrektorów, wśród nich trzy czwarte (74%) stanowiły kobiety. Relatywnie najmniej sfeminizowane były placówki ogólnodostępne (72% kobiet), a najbardziej szkoły i placówki specjalne (87%). Jednocześnie dla czterech na pięciu dyrektorów (81%), we wszystkich typach szkół, było to pierwsze stanowisko dyrektorskie w ich karierze. Poszczególne typy szkół różniły się ze względu na swoje położenie. Ponad połowa szkół ogólnodostępnych (60%) była zlokalizowana w gminach wiejskich w porównaniu z co dziesiątą szkołą specjalną. Odzwierciedla to stan faktyczny, gdzie szkoły integracyjne i specjalne zlokalizowane są głównie w miastach powiatowych. Takie rozproszenie sieci szkolnej przekłada się też na proporcje uczniów z niepełnosprawnościami uczących się w poszczególnych typach szkół. Relatywnie większy odsetek uczniów uczy się w ramach edukacji włączającej na terenach wiejskich, gdy w dużych miastach odsetek dzieci z orzeczeniem o niepełnosprawności uczących się w klasach integracyjnych i specjalnych jest relatywnie większy.

Omówione wybrane wyniki potwierdzają przyjęte w badaniu założenie o dużym zróżnicowaniu pomiędzy poszczególnymi typami szkół. 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 pomiędzy szkołami podstawowymi i gimnazjalnymi. Oznacza to, że nie wiek ucznia i program szkolny, ale częstość stykania się danej szkoły z niepełnosprawnością i odsetek takich uczniów, a w konsekwencji poziom dostosowania szkoły mają decydujące znaczenie.

2.2.2. Dostępność szkoły i dostosowanie do potrzeb osób z niepełnosprawnością

Do kategorii dostępności szkoły dla osób z niepełnosprawnościami włączano zarówno brak barier architektonicznych, jak i odpowiednie wyposażenie szkół w sprzęt i pomoce naukowe oraz dostępność odpowiednio wykwalifikowanej kadry. Krótko mówiąc, uznano, że szkoła dostępna to taka, która jest przygotowana na przyjęcie osób z różnymi niepełnosprawnościami.

Dyrektorzy spytani o to, jak ogólnie oceniają dostosowanie swoich szkół do potrzeb UzN, wypowiedzieli się raczej pozytywnie. Widać było jednak istotne różnice pomiędzy szkołami specjalnymi i ogólnodostępnymi. Zdecydowanie dobrze o poziomie dostosowania wypowiedziało się 60% dyrektorów szkół specjalnych, a raczej dobrze 32%, gdy jedynie 2% określiło ten poziom jako zdecydowanie zły. W wypadku dyrektorów ze szkół ogólnodostępnych, mimo że liczba ocen zdecydowanie negatywnych nie różniła się (2%) w porównaniu ze szkołami specjalnymi, jednak połowa (53%) mówiła o raczej dobrym, a jedynie co piąty (18%) o bardzo dobrym dostosowaniu.

Zdecydowanie bardziej pesymistyczne wnioski można wysnuć z rozkładów odpowiedzi w odniesieniu do poszczególnych wymiarów dostępności, takich jak brak barier architektonicznych, posiadanie odpowiednich pomocy naukowych, formy komunikacji (np. piktogramy, język migowy) czy dostępność strony internetowej. Na przykład o placówkach jako o szkołach bez barier architektonicznych wypowiada się jedynie co piąty dyrektor (21%), również co piąty wskazuje, że jego szkoła nie jest wcale dostosowana pod kątem architektonicznym (20%). Znowu relatywnie najlepiej wypadają szkoły specjalne (46% wskazań na pełną dostępność architektoniczną), a najgorzej szkoły ogólnodostępne (16% w pełni dostosowanych). Najniższy deklarowany poziom dostosowania występuje w przypadku form komunikacji, gdzie na pełne dostosowanie do potrzeb UzN wskazuje 6% dyrektorów szkół ogólnodostępnych i 50% szkół specjalnych. Głównym wytłumaczeniem braku dostosowania jest brak takiej potrzeby – zwłaszcza w odniesieniu do szkół ogólnodostępnych może to być zgodne z prawdą w wypadku braku uczniów z daną niepełnosprawnością. Z kolei może to tworzyć swoiste błędne koło, gdzie brak uczniów z niepełnosprawnością generuje brak dostosowania, ale brak dostosowania wpływa też na wybory rodziców i politykę rekrutacyjną szkoły, a tym samym wiąże się z brakiem uczniów z niepełnosprawnością.

Kolejnym ze sposobów na ocenę poziomu dostępności szkoły jest występowanie sytuacji, kiedy szkole zdarza się **nie przyjąć** dziecka niepełnosprawnego do swojej szkoły ze względu na brak możliwości zapewnienia odpowiedniego wsparcia. Sytuacja taka, zgodnie z prawem oświatowym, nie powinna zaistnieć. Mimo to odpowiedzi dyrektorów sugerują, 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. Doszło do takiej sytuacji w 30% szkół ogólnodostępnych, 40% integracyjnych i 23% specjalnych. 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 pomiędzy pozostałymi formami nauczania, w tym ze szkół specjalnych do ogólnodostępnych (21%). Na pytanie, czy zdarza się, że uczniowie z niepełnosprawnością 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. Ze szkół specjalnych odchodzą uczniowie ze względu na przyczyny niezwiązane bezpośrednio z funkcjonowaniem dziecka w placówce, na przykład na skutek indywidualnej decyzji rodzica, po zmianie orzeczenia lub miejsca zamieszkania. Tymczasem głównym motywem 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. I tak do szkół integracyjnych i specjalnych trafiają – w opinii dyrektorów – głównie uczniowie ze szkół, gdzie nie potrafiono zapewnić im 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 placówki integracyjne. Jeśli zestawić to z odpowiedziami rodziców o częstotliwości zmieniania szkół przez ich dzieci, można postawić hipotezę, że za część pozytywnych odpowiedzi obu stron (rodziców i dyrektorów) na temat edukacji uczniów z niepełnosprawnościami 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.

Jednocześnie jednym z argumentów i wyjaśnień dotyczących niedostawienia części szkół są braki odpowiednich pomieszczeń, na przykład do prowadzenia terapii logopedycznej. Taki gabinet mają wszystkie szkoły specjalne, ale 60% ogólnodostępnych. Kolejnym problemem są zgłaszane braki kadrowe – prawie połowa (48%) dyrektorów szkół ogólnodostępnych i znacznie mniej – bo już 28% – dyrektorów ze szkół specjalnych uważa, że by móc w pełni efektywnie pracować z dziećmi z niepełnosprawnością, w szkole powinni być zatrudnieni dodatkowi pracownicy pedagogiczni lub niepedagogiczni.

2.2.3. Regulacje prawne i finansowe

Moduł poświęcony problematyce regulacji prawnych i finansowych rozpoczęto od pytania o ogólną ocenę obowiązujących w kraju przepisów prawa oświatowego, dotyczących zasad wspierania uczniów z niepełnosprawnością. Było to jedno z nielicznych pytań, gdzie odpowiedzi poszczególnych dyrektorów szkół, niezależnie od formy nauczania i typu szkoły, nie różniły się istotnie statystycznie. 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 (Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych, Ustawa o systemie oświaty, dziesięć kluczowych rozporządzeń), o które zapytaliśmy, około połowy respondentów potrafiło spontanicznie wymienić większość z nich. Natomiast zdecydowana większość rozmówców potrafiła przypomnieć je sobie po odczytaniu przez ankietera, czyli w ramach tzw. znajomości wspomaganej. Najczęściej respondenci poproszeni o wymienienie kluczowych przepisów wskazywali spontanicznie ustawę o systemie oświaty (72%) oraz rozporządzenie o pomocy psychologiczno-pedagogicznej (74%), relatywnie najrzadziej zaś Konwencję ONZ (34%). W wypadku znajomości wspomaganej Konwencji nie znało również 18% dyrektorów. Nieco lepszą znajomością wybranych przepisów cechowali się przy tym dyrektorzy ze szkół specjalnych, a dla części rozporządzeń nie wystąpili

różnice istotne statystycznie. Wyniki te oznaczają, że dyrektorzy relatywnie dobrze znają i kojarzą przepisy oświatowe. Wyjątkiem jest tutaj Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, która w świadomości respondentów nie jest przyporządkowana do prawa oświatowego, co niewątpliwie powinno ulec zmianie.

Jednocześnie w co dwudziestej szkole (5%) realizuje się jedynie kluczowe zalecenia z orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego wystawianych przez poradnie. I choć pozostałe 95% deklaruje, że realizuje wszystkie, to aż 40% ma z tym problemy. Widać również, że zdecydowanie najczęściej na brak jakichkolwiek problemów wskazują szkoły specjalne (75% wskazań na brak problemów w realizacji zaleceń), a relatywnie najrzadziej szkoły ogólnodostępne (53%). Należy też podkreślić, że zdecydowana większość szkół (82%) deklaruje, że przeciętny wymiar wsparcia w zakresie rewalidacji wynosi do 2 godzin zajęć rewalidacyjnych tygodniowo.

Również w 5% szkół łamie się prawo oświatowe, nie tworząc dla uczniów indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych. Przy czym wszystkie wskazane przypadki, poza jednym, dotyczą szkół ogólnodostępnych. Warto te wyniki porównać z odpowiedziami rodziców, którzy w znacznej części nie kojarzą IPET, nie są też z nimi zaznajomieni. Może to oznaczać rozbieżność pomiędzy deklarowaną znajomością prawa i teorią a praktycznym wdrażaniem przepisów w życie. Co istotne, to właśnie IPET jest podstawowym dokumentem określającym zarówno sposób realizacji zaleceń z orzeczenia, jak i wymiar wsparcia.

Na tym tle interesująco wyglądają rozkłady odpowiedzi dotyczące regulacji finansowych. Dziewięciu na dziesięciu dyrektorów (87%) wskazało, że otrzymują dodatkowe środki na edukację UzN. Jednak tylko 27% wskazało, że środki te wystarczają na pokrycie pełnych kosztów wsparcia, 43% mówiło o większości, a 15% jedynie o zaspokojeniu niewielkiej części wszystkich wydatków. Przy czym istotnie częściej na lepsze zaspokojenie kosztów wskazywali dyrektorzy ze szkół specjalnych, a relatywnie rzadziej rozmówcy ze szkół ogólnodostępnych. Może to oznaczać albo zbyt optymistyczną wcześniejszą deklarację o realizacji wszystkich zaleceń z orzeczenia, albo o próbach realizacji zaleceń kosztem innych potrzeb szkoły czy też przerzucaniu dodatkowych kosztów na rodziców. Ewentualnie może to świadczyć również o nieuwzględnieniu części potrzeb w orzeczeniu. Z całą pewnością wymaga to dalszych badań o charakterze jakościowym.

Dwóch na pięciu dyrektorów (40%) zadeklarowało, że wie, jaką dodatkową kwotę otrzymuje samorząd z budżetu państwa w ramach subwencji oświatowej na jednego niepełnosprawnego ucznia zgłoszonego przez szkołę do Systemu Informacji Oświatowej. Jednocześnie badani poproszeni o próbę oszacowania, ile wynosi roczna dodatkowa kwota naliczana na ucznia z niepełnosprawnością sprzężoną i autyzmem, gdy dla porównania średnia kwota przypadająca na ucznia pełnosprawnego w 2013 roku (tzw. Standard oświatowy A) wyniosła 5171 zł, w 35% odmówili odpowiedzi, co trzeci (34%) wskazał kwoty w przedziale od 0 do 10 000 złotych, a jedynie 5% respondentów prawidłowo zaproponowało kwotę w okolicach 49–50 tys. złotych. Rozkłady odpowiedzi bardzo wyraźnie wskazują zatem, że zdecydowana większość dyrektorów nie zna zasad podziału środków finansowych z subwencji oświatowej, a także nie wie o skali dodatkowego wsparcia kierowanego na potrzeby UzN. Daje to większą swobodę w podziale środków samorządom, ale może budzić w dyrektorach poczucie frustracji oraz nieadekwatności wyznaczonych prawem zadań do przysługującego im wsparcia. Tym samym może się zwiększać skala krytyki wobec polityki państwa w tym zakresie.

2.2.4. Opinie na temat edukacji uczniów z niepełnosprawnościami

Autorzy badania wyszli z założenia, że jednym z istotnych elementów funkcjonowania danego ucznia w środowisku szkolnym jest przekonanie władz szkolnych, czy powinien on w ogóle zostać do danej szkoły przyjęty. Stąd w kwestionariuszu znalazło się pytanie o wskazanie najbardziej odpowiedniej formy edukacji dla uczniów z danym orzeczeniem o niepełnosprawności bądź UzN jako takich. Rozmówcy mogli wskazać formę ogólnodostępną, integracyjną i specjalną bądź wybrać odpowiedź najbardziej zgodną z Konwencją, że to zależy od indywidualnej sytuacji ucznia. Łącznie respondenci wypowiedzieli się o dziesięciu przypadkach i byli to uczniowie: niepełnosprawni niezależnie od rodzaju niepełnosprawności (1); niesłyszący (2); słabosłyszący (3); niewidomi (4); słabowidzący (5); z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją (6); z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim (7); z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym (8); z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera (9); z niepełnosprawnościami sprzężonymi (10).

Rozmówcy relatywnie najczęściej deklarowali zindywidualizowane podejście w odniesieniu do osób z niepełnosprawnościami, niezależnie od rodzaju niepełnosprawności (64,4%), bądź z niepełnosprawnościami

sprzężonymi (37%). Na edukację w szkołach ogólnodostępnych wskazywano najchętniej w odniesieniu do uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim (49%), słabosłyszących (42%) i słabowidzących (40%). Szkoły specjalne były pierwszym wyborem większości rozmówców w przypadku uczniów niewidomych (67%), z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym (65%), niesłyszących (56%). Natomiast szkoły integracyjne uznano za relatywnie najlepsze w odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnością ruchową (38%) i autyzmem lub zespołem Aspergera (30%).

Należy również podkreślić bardzo duże zróżnicowanie odpowiedzi w zależności od typu szkoły. Największymi zwolennikami szkół specjalnych byli dyrektorzy takich szkół, a za integracją najczęściej optowali dyrektorzy prowadzący oddziały integracyjne. Średnio w połowie przypadków jako najlepszy typ szkoły dla osób z poszczególnymi niepełnosprawnościami wskazywano ten, którym sami kierowali. Z tego trendu wyłamali się dyrektorzy szkół ogólnodostępnych, którzy w miarę proporcjonalnie wskazywali na wszystkie formy nauczania oraz na indywidualne podejście, a co za tym idzie – nie byli tak jednoznacznie przekonani, że akurat szkoła ogólnodostępna jest najlepsza dla uczniów z niepełnosprawnościami. W tabeli 4 zaprezentowano rozkład odpowiedzi dla uczniów z autyzmem i zespołem Aspergera, który dobrze odzwierciedla to zróżnicowanie poglądów.

Tabela 4.

Najbardziej odpowiednia forma nauki dla uczniów z autyzmem (%)

Szkoły	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

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badań SEON: dane ważone.

Dodatkowo poproszono o wskazanie czynników, jakie mają istotny wpływ na radzenie sobie z nauką uczniów z niepełnosprawnością w szkole, różnicując je na związane z samym uczniem, w tym jego niepełnosprawnością, oraz ze środowiskiem szkolnym i rodzinnym.

3. Podsumowanie

Na podstawie analizy wyników stwierdzono, że dyrektorzy ze szkół specjalnych relatywnie częściej podkreślali 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 uczeń z niepełnosprawnością 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. Natomiast wszyscy dyrektorzy dość zgodnie uznali, że jednym z kluczowych czynników są także takie aspekty edukacji, jak wielkość klasy, kwalifikacje nauczycieli czy ogólna sytuacja w rodzinie ucznia

3. Podsumowanie

Zdecydowanie najbardziej istotnym wnioskiem dla realizatorów niniejszego badania były generalnie pozytywne oceny dotyczące tego, jak szkoła radzi sobie z niepełnosprawnością ucznia. I to niezależnie od tego, czy respondentami byli dyrektorzy, czy rodzice uczniów z niepełnosprawnościami. Już zgodnie z przewidywaniami zdecydowanie najlepiej wypadły szkoły specjalne, a najczęściej różnego rodzaju problemy i bariery wskazywano w szkołach ogólnodostępnych.

Należy jednak podkreślić, że po dokładniejszej analizie wyraźnie widać kilka obszarów wymagających dokładniejszego zbadania oraz wskazujących na nie tak oczywisty i pozytywny obraz polskiej edukacji w odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnościami. Za kluczowe wyzwanie należy uznać ograniczenie zarówno stopniowego przechodzenia uczniów z edukacji włączającej do specjalnej, jak i powiązanego z tym procesu selekcji uczniów przez dyrektorów szkół. Tego typu zmiana jest zgodna z podejściem, że to szkoła powinna się dostosować do potrzeb ucznia, a nie uczeń do potrzeb i możliwości szkoły. Szczególnie dokładniejszymi badaniami o charakterze jakościowym powinny być objęte ogólnodostępne szkoły podstawowe.

Kolejnym obszarem wymagającym baczniejszej uwagi jest współpraca szkół i rodziców. Trudno bowiem nie zauważyć, że generalnie pozytywne

Bibliografia

opinie o szkole są jednocześnie powiązane z brakiem wiedzy i zaangażowania rodziców w prace nad podstawowym narzędziem organizacji wsparcia dla ich dzieci, jakim jest IPET. Jednocześnie pracę szkoły relatywnie najczęściej krytykują rodzice posiadający wyższe wykształcenie i zaangażowani w edukację swoich dzieci. Można zatem przypuszczać, że część dobrych opinii jest związana z tym, że rodzice nie wiedzą, iż mogliby od szkoły więcej oczekiwać. W przypadku dyrektorów niewiedza na temat regulacji w mniejszym stopniu dotyczy przepisów dotyczących pracy z uczniem, a w większym zasad jej finansowania.

Należy również podkreślić istniejące różnice pomiędzy szkołami ogólnodostępnymi i specjalnymi w poziomie dostosowania budynków szkolnych, posiadania odpowiedniego zaplecza oraz dostępności wykwalifikowanej kadry. Otwarte pozostaje pytanie, jak wykorzystać potencjał szkół specjalnych we wspieraniu ogólnodostępnych. Ważną kwestią jest również to, co i czy cokolwiek robić ze szkołami i oddziałami integracyjnymi, stojącymi w pół drogi pomiędzy oboma formami nauczania. Znalezienie odpowiednich rozwiązań pozwoli na zwiększenie odsetka zwolenników edukacji włączającej w szkołach.

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>.

Forum rodziców dzieci z niepełnosprawnościami w wątku poświęconym edukacji. Pozyskano z: <http://www.dzieci.org.pl/forum/edukacja/?PHPSESSID=58fd036fb56463361abd14916eb95782>.

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

Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych. Pozyskano z: <http://www.rpo.gov.pl/pl/konwencja-o-prawach-osob-niepelnosprawnych>.

Kubicki, P. (2012). Równy dostęp do edukacji osób z niepełnosprawnościami. W: *Najważniejsze wyzwania po ratyfikacji przez Polskę Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, 10, 34–40.

Kubicki, P. (2013). Bariery edukacji włączającej. *Studia Prawnicze*, 2(194), 63–77.

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.

NIK [Najwyższa Izba Kontroli] (2012). Informacja o wynikach kontroli. Kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Pozyskano z: <http://www.nik.gov.pl/plik/id,4585,vp,5892.pdf>.

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_analazy/Raport_CZESC_1z6_final.pdf.

Podsumowanie seminarium poświęconego edukacji włączającej. Pozyskano z: http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_content&view=article&id=3884:podsumowanie-seminariumtworzenie-w-szkoach-ogolnodostpnych-warunkow-do-edukacji-dzieci-i-modzieyze-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnymi&catid=106:specjalne-potrzeby-edukacyjne-aktualnoci&Itemid=1081&Itemid=1081.

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>.

Włączający system edukacji i rynku pracy – rekomendacje dla polityki publicznej – badanie realizowane przez Zespół Edukacji i Rynku Pracy. Pozyskano z <https://wserp.ibe.edu.pl/>.

Wybrane wątki Forum Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Kadry Kierowniczej Oświaty. Pozyskano z: <http://oskko.edu.pl/forum/>.

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.