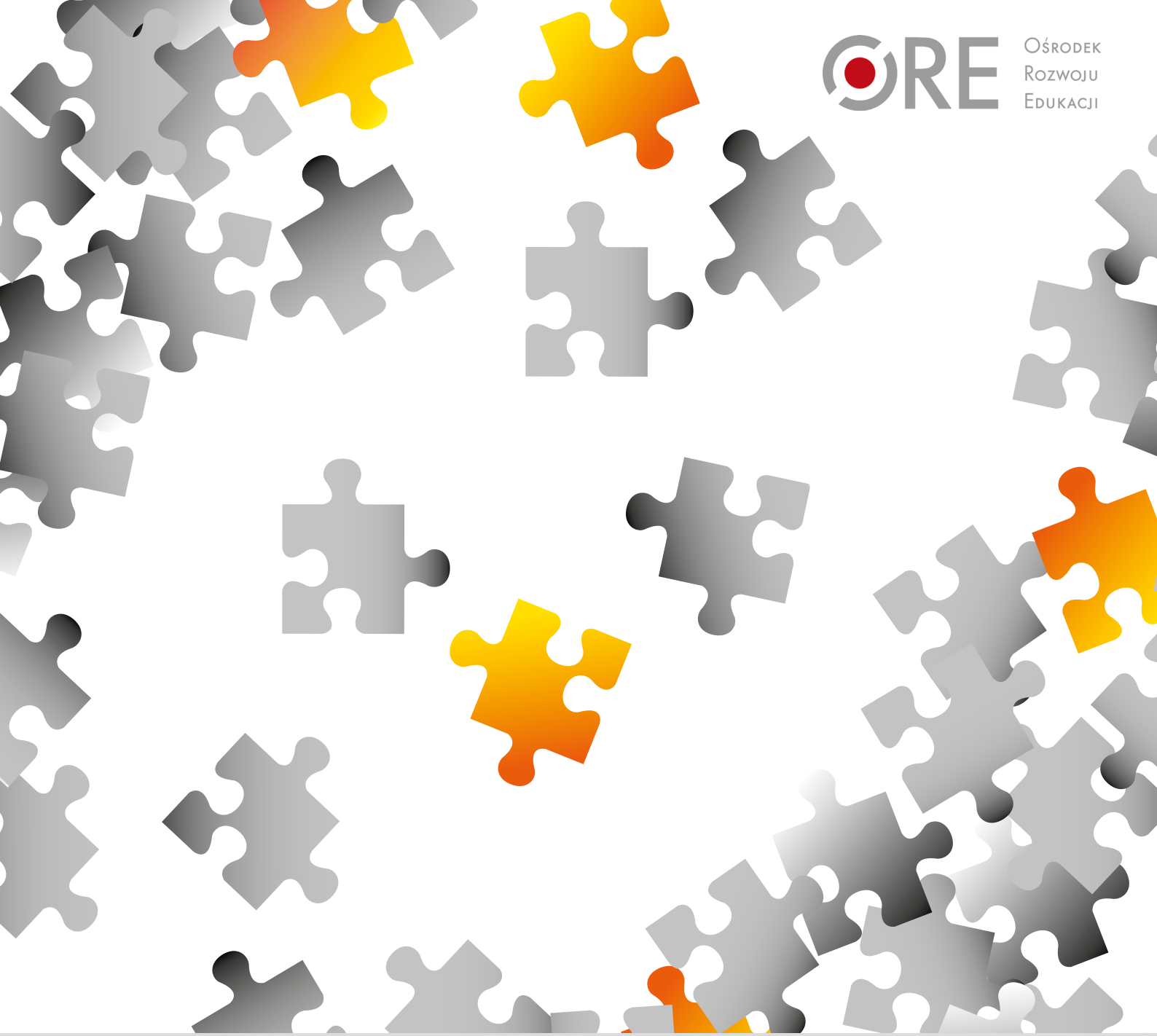


Edukacja włączająca w praktyce szkoły ogólnodostępnej.

Zaangażowanie personelu pedagogicznego i niepedagogicznego w realizację zadań sprzyjających budowaniu włączającego przedszkola/szkoły (z uwzględnieniem współpracy całego personelu)

KATARZYNA MALICKA-PĘDZIK

Fundusze Europejskie Wiedza Edukacja Rozwój
Rzeczpospolita Polska
Unia Europejska Europejski Fundusz Społeczny

Edukacja włączająca w praktyce szkoły ogólnodostępnej. Zaangażowanie personelu pedagogicznego i niepedagogicznego w realizację zadań sprzyjających budowaniu włączającego przedszkola/szkoły (z uwzględnieniem współpracy całego personelu)

KATARZYNA MALICKA-PĘDZIK

Fundusze Europejskie Wiedza Edukacja Rozwój
Rzeczpospolita Polska
Unia Europejska Europejski Fundusz Społeczny

Autor
Katarzyna Malicka-Pędzik

Redakcja merytoczna
Zespół ekspertów projektu *Opracowanie Modelu funkcjonowanie SCWEW*

Redakcja językowa i korekta
Editio

Redakcja techniczna i skład
Editio

Projekt okładki, layout
Editio

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Warszawa 2022

Publikacja jest rozpowszechniana na zasadach licencji
Creative Commons Uznanie Autorstwa – Użycie Niekomercyjne (CC BY-NC)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/pl/

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. 22 345 37 00
www.ore.edu.pl

Publikacja opracowana w ramach realizacji projektu
Opracowanie modelu funkcjonowania Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą,
współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.

SPIS TREŚCI

Edukacja włączająca jako przyszłość polskiej edukacji 7
Etapy wdrażania edukacji włączającej w przedszkolu/szkole ogólnodostępnej 12
Diagnoza poziomu akceptacji edukacji włączającej 12
Planowanie zmiany 16
Określenie priorytetów i opracowanie harmonogramu zmiany 18
Filary edukacji włączającej 21
Organizacja przestrzeni szkoły włączającej 23
Uniwersalne projektowanie procesów edukacyjno-wychowawczych 27
Rola dyrektora w budowaniu kultury placówki włączającej 31
Autonomia i odpowiedzialność nauczyciela 36
Rola i zadania kadry niepedagogicznej 38
Komunikacja i ocenianie w edukacji włączającej 42
Tytułem podsumowania 46
Bibliografia 47
Net
ografia 48
Akty prawne 49

Edukacja włączająca jako przyszłość polskiej edukacji

Myśląc o przyszłości, najczęściej zastanawiamy się nad jakością i efektywnością nauczania i wychowania. Warto jednak prześledzić osiągnięcia i trendy, które zwracają się ku ujęciu procesu uczenia się w sposób holistyczny, skupiony na człowieku, a nie systemie, którego jest częścią. Uczeń nie powinien być ujmowany w ramy i wzorce, które powstały w minionych już epokach. Wiemy na czym polega istota uczenia się oraz uświadamiamy sobie wartość edukacji skorelowanej ze środowiskiem i rynkiem pracy. Może, zważając na doświadczenia bliższej i dalszej przeszłości, warto w centrum uwagi postawić człowieka i elementarny szacunek, bez względu, albo właśnie ze względu na unikatowość każdego z nas. Siła i zdolność ludzi do stworzenia cywilizacji i kultury nie wynikała z faktu, że wszyscy dążyli do określonego wzorca, ale z różnorodności, zdolności modyfikacji i tworzenia.

Uczenie się to proces, który nierozerwalnie związany jest z życiem. Wszystkie doświadczenia kształtują bowiem nas, a właściwie nasz mózg, w sposób unikatowy. Z każdą nową obserwacją czy emocją tworzą się nowe połączenia neuronowe. Ta fizyczna zmiana w mózgu przyczynia się do utrwalenia informacji. W zależności od ilości połączeń neuronowych mówimy o trwałym nabyciu umiejętności/wiedzy albo zapominaniu. Zjawiska te zachodzą w ciągu całego życia, najintensywniej w okresie dzieciństwa. Tworzenie połączeń neuronowych, ich utrwalanie bądź zanikanie nazywamy neuroplastycznością mózgu[1]. Odkrycia neurobiologii stanowią podstawę analiz nad skutecznymi metodami pracy, rolą ucznia, rodzica i nauczycieli, pożądanymi formami pracy, kompetencjami jutra, czy szeroko rozumianą jakością edukacji.

Istnieje wiele opracowań na temat kompetencji przyszłości. B. Sobotka w publikacji *Kompetencje jutra. Czyli czego przyszłość będzie wymagała od naszych* dzieci wskazuje, że do kompetencji przyszłości należą: odkrywanie sensu i nadawanie znaczenia, inteligencja społeczna, niekonwencjonalne i adaptacyjne myślenie, kompetencje transkulturowe, myślenie obliczeniowe, umiejętność korzystania z nowych mediów, transdyscyplinarność, myślenie projektowe, zarządzanie obciążeniem kognitywnym, wirtualna współpraca, szerokokontekstowość, autorefleksja, inteligencja emocjonalna, ekologiczność, zmiennoogniskowość, kompetencje równościowe oraz zdolność uczenia się[2].

Kształtowanie większości z wymienionych kompetencji wydaje się trudne bądź niemożliwe w segregacyjnym modelu kształcenia. Jeżeli bowiem uczenie się to doświadczanie i utrwalanie wiedzy bądź zachowań, to poszanowanie różnorodności,

1 B. Sobotka, *Kompetencje jutra*, Wydawnictwo Osompower, Warszawa 2020, s. 131.
2 *Ibidem*, s. 80–101.

wrażliwość na emocje i potrzeby drugiego człowieka czy odrzucanie dyskryminacji powinno odbywać się w środowisku społecznym otwartym na zróżnicowane potrzeby i skłonnym do ich zaspokojenia.

Model edukacji włączającej zakłada tworzenie w najbliższym środowisku dziecka/ucznia – przedszkolu i szkole ogólnodostępnej – grup zróżnicowanych pod względem indywidualnych możliwości i potrzeb dziecka i ucznia. Celem edukacji włączającej jest zatem wzajemne poznanie oraz zrozumienie, że każda jednostka ma swoje mocne i słabe strony, a co za tym idzie niepełnosprawność to jedna z cech osobowych[3], która wcale nie musi definiować ani stygmatyzować.

Ważne!
Warto położyć nacisk na zapewnienie optymalnych warunków funkcjonowania dla wszystkich. Edukacja włączająca postuluje równy dostęp do wszystkich zasobów na zasadzie równości. Skupia się na wspieraniu nie tylko zróżnicowanych potrzeb dzieci czy uczniów, ale całej społeczności – w tym nauczycieli, pracowników, rodziców i partnerów społecznych. Wówczas przedszkole czy szkoła ma szansę stać się miejscem przyjaznym do rozwoju i pracy.

Podstawowym warunkiem wprowadzenia edukacji włączającej jest gotowość nauczycieli do podjęcia takiego wyzwania, zrozumienie jego celowości i utożsamienie się z wartościami, jakie niesie ze sobą inkluzyjność. Jak wynika z badań J. Skibińskiej, ideę edukacji włączającej zdecydowanie popierają nauczyciele, którzy nie byli zaangażowani w pracę w zróżnicowanych zespołach w szkołach ogólnodostępnych – 93% badanych. Wśród dydaktyków pracujących w zróżnicowanych grupach włączanie pozytywnie oceniło 77% badanych[4]. Jak wynika z przedstawionych danych, nauczyciele niemal powszechnie dostrzegają wartość włączania oraz akceptują jego teoretyczne założenia.

Dlaczego zatem praca w grupie zróżnicowanej okazała się dla części z nich trudna? Jako powody badaczka wskazuje na zbyt duże zaabsorbowanie nauczyciela przez ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, albo poczucie nauczycieli, że nie mieli dostatecznej ilości czasu dla tego ucznia. Zwraca uwagę na brak dostosowania przestrzeni edukacyjnej, zbyt liczne klasy, brak specjalistycznego wsparcia metodycznego oraz akceptacji ze strony rówieśników i rodziców. Nie bez znaczenia jest też stereotypowe myślenie o dzieciach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Wśród możliwości lepszego przygotowania się do realizacji edukacji włączającej, nauczyciele wskazali konieczność wcześniejszego przygotowania nauczycieli i rodziców, np.

3 J. Skibińska, *Pronormalizacyjne zmiany w obszarze edukacji włączającej o ocenie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2020, nr 591, s. 63.
4 *Ibidem*, s. 69.

przez zmianę modelu kształcenia, grupy wsparcia dla osób czynnych zawodowo, spotkania integrujące oraz ogólnopolskie kampanie społeczne nakierowane na zmianę podejścia do niepełnosprawności[5].

Skupienie się wyłącznie na kształceniu osób z niepełnosprawnościami zawęża ideę edukacji włączającej i pojęcie zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych. E. Tołwińska-Królikowska zauważa, że: „przedmiotem edukacji włączającej jest już nie tylko uczenie się i nauczanie, ale całościowy rozwój, zaś podmiotem nie tylko dzieci z niepełnosprawnościami, ale wszystkie"[6]. G. Szumski w swojej definicji wskazuje z kolei na następujące cechy edukacji włączającej: dostęp wszystkich uczniów do szkoły, zrównoważone cele kształcenia uwzględniające harmonijny rozwój uczniów, elastyczny system pomocy współpracujących ze sobą specjalistów oraz wspólny program kształcenia[7].

Analizując zróżnicowane potrzeby dzieci i uczniów w polskim systemie oświaty, warto zauważyć, że ostatnie lata dostarczały w tym zakresie nowych wyzwań. Wsparcie dzieci z trudnościami wynikającymi z izolacji spowodowanej pandemią COVID-19, uczniów z doświadczeniem migracji zarobkowej rodziców czy z traumą wojny w Ukrainie (niejednokrotnie połączoną z barierą językową). To wyzwania, które kolejno podejmowała polska szkoła. Należy także wspomnieć o „oswojonych" potrzebach dzieci i młodzieży ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, z chorobą przewlekłą, doświadczających sytuacji trudnych, należących do mniejszości. Z nimi nauczyciele pracują już od wielu lat.

Brakuje zatem jakiejkolwiek racjonalnej przesłanki do wykluczenia z możliwości kształcenia w szkołach ogólnodostępnych osób z niepełnosprawnościami. W myśl art. 24 Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych[8], przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w 2006 r. i ratyfikowanej przez Polskę w 2012 r., takie postępowanie miałoby znamiona dyskryminacji.

Edukacja włączająca promuje różnorodność i szacunek dla każdego. Jest skupiona na eliminowaniu barier utrudniających funkcjonowanie dziecka i ucznia, ale także rodzica, nauczyciela, pracownika szkoły czy członków społeczności lokalnej. To niewątpliwie rzeczywistość oświaty, która będzie przygotowana do wychowania społeczeństwa przyszłości: zdolnego do wykorzystywania potencjału każdego człowieka, kreatywnego w podejmowaniu nowych wyzwań, otwartego na różnorodność – siłę zdolną przeciwstawić się wszelkim stereotypom i uprzedzeniom.

---

5 *Ibidem*, s. 71.

6 E. Tołwińska-Królikowska, *Czy polska szkoła jest włączająca?*, „Dyrektor Szkoły" 2020, nr 4, s. 71.

7 G. Szumski, *Koncepcja edukacji włączającej*, [w:] *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2019, s. 15.

8 Ustawa z dnia 15 czerwca 2012 r. o ratyfikacji Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzonej w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. (Dz.U. 2012, poz. 1169), https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20120001169 [dostęp: 19.04.2022].

Przytoczone na początku ostrożne oceny edukacji włączającej wyrażone przez nauczycieli, nie wynikają z braku akceptacji dla samej idei edukacji włączającej. Są one raczej podyktowane obawami o możliwości dostosowania szkół ogólnodostępnych do różnorodnych potrzeb dzieci i młodzieży. Nauczyciele chcieliby zapewnienia każdemu dziecku i uczniowi wsparcia niezbędnego dla jego optymalnego rozwoju. Jednocześnie w pełni rozumieją, że podjęcie wyzwania edukacji inkluzyjnej będzie przedsięwzięciem wymagającym zaangażowania całej społeczności szkolnej, trudnym i długofalowym.

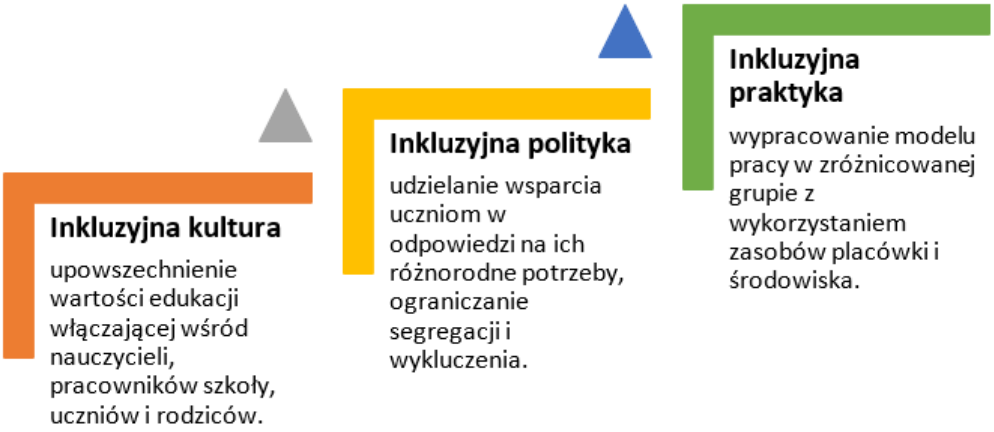
Tworzenie szkoły włączającej zostało opisane w publikacji *Przewodnik po edukacji włączającej. Rozwój kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły,* którą opracowali T. Booth i M. Ainscow[9]. Została ona wydana przez Ośrodek Badań nad Edukacją Włączającą i opisuje tworzenie organizacji inkluzyjnej na bazie szkół angielskich. Poradnik został udostępniony w formie publikacji online, przetłumaczonej na wiele języków, w tym polski. Warto podkreślić, że model wprowadzania edukacji włączającej rozłożony jest w czasie i podzielony na etapy. Jak podkreślają autorzy *Przewodnika...* nie stanowi recepty, a raczej inspirację do indywidualnego wykorzystania poszczególnych etapów bądź pojedynczych rozwiązań. W zależności od potrzeb szkoły i jej gotowości na zmianę, warto pokusić się o analizę barier oraz zasobów na drodze budowania edukacji włączającej.

Pierwszy etap to poznanie i uświadomienie społeczności tego, czym jest edukacja włączająca i jakie są korzyści z jej budowania. Autorzy poradnika ten etap określili mianem „tworzenia inkluzyjnej kultury". Cechuje się on działaniami zmierzającymi do stworzenia wspólnoty podzielającej wartości edukacji włączającej i utożsamiającej się z nimi. Wartości te są wspólne dla wszystkich pracowników szkoły (nauczycieli i pracowników niepedagogicznych), uczniów oraz rodziców. Są one podstawą podejmowania decyzji zarówno na etapie pracy dydaktycznej i organizacyjnej, jak też koncepcji rozwoju szkoły.

Kolejny etap to „tworzenie inkluzyjnej polityki", która zakłada zmianę postaw wszystkich pracowników szkoły, aby wesprzeć różne potrzeby uczniów. Polityka szkoły zmierza do zmniejszenia segregacji i wykluczenia, zgodnie z zasadami edukacji włączającej. Modyfikacji ulegają wówczas procedury i dokumentacja.

Wreszcie, dochodzimy do „rozwoju inkluzyjnych praktyk", czyli opracowania sposobu kształcenia odpowiadającego na potrzeby zróżnicowanej grupy. Założeniem tego etapu jest zaangażowanie uczniów w kształcenie, bazowanie na ich doświadczeniach oraz zasobach społeczności lokalnych.

9 *o*, oprac. T. Booth, M. Ainscow, http://www.olimpiadyspecjalne.pl/sites/default/files/olimpiadyspecjalne/simple-page/attachments/2012edukacjawlaczajaca.pdf [dostęp: 20.04.2022].



Rysunek 1. Etapy wdrażania edukacji włączającej.

Etapy wdrażania edukacji włączającej w przedszkolu/ szkole ogólnodostępnej

Diagnoza poziomu akceptacji edukacji włączającej

Budowanie placówki włączającej warto rozpocząć od diagnozy poziomu wiedzy na temat zasad funkcjonowania grup zróżnicowanych. Podstawą upowszechnienia tego modelu pracy będzie powszechna znajomość i akceptacja wartości, które leżą u podstaw edukacji włączającej. Będzie ona punktem wyjścia do zaangażowania się całej społeczności w opracowanie, wdrożenie i utrwalenie zmiany. Tylko w ten sposób teoria ma szansę na skuteczne wcielenie w życie, a zmiany będą użyteczne i dostosowane do potrzeb społeczności. Istnieje wiele znakomitych rozwiązań prawnych i metodycznych, które dla pewnej części placówek pozostały martwymi literami, nie przyczyniającymi się do poprawy jakości ich pracy. Edukacja równych szans, integracja społeczna, poszanowanie praw dziecka – choć nikt nie kwestionuje ich zasadności, nie zawsze są realizowane w praktyce. Znajduje to odzwierciedlenie w skargach kierowanych do kuratorów oświaty bądź Rzecznika Praw Dziecka.

Aktualne dane znajdziemy w *Raporcie statystycznym. Edukacji włączającej w Polsce*[10], który prezentuje stan przygotowania placówek publicznych do wdrożenia edukacji włączającej. Niepokojący wydaje się fakt, że większość skarg rozpatrywanych w organach nadzoru pedagogicznego w zakresie nieprawidłowej organizacji kształcenia specjalnego była zasadna. W mniejszym stopniu potwierdzały się zarzuty składane w związku z łamaniem praw dziecka i ucznia.

Z drugiej strony, mamy rozwiązania nowatorskie, dobre praktyki i mistrzów zawodu nauczycielskiego, którzy w centrum uwagi stawiają ucznia. Zapewniają swoim podopiecznym wsparcie, szacunek i możliwość odkrywania wartości i wiedzy we własnym tempie, w poczuciu unikatowości i przynależności do grupy.

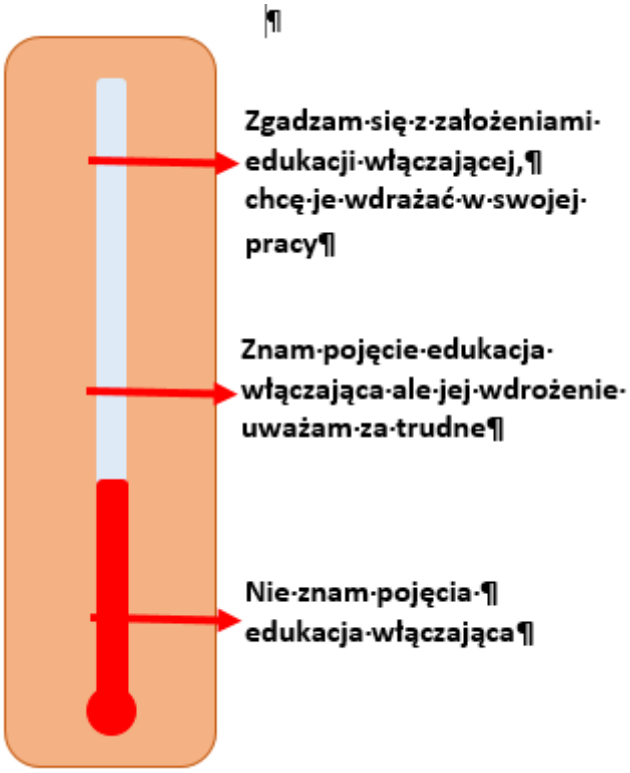
Jak zatem wykorzystać potencjał nauczycieli i pracowników niepedagogicznych dla realizacji idei stworzenia przedszkoli/szkół przyjaznych dla wszystkich członków społeczności?

Celowym wydaje się przeprowadzenie badań w formie ankiety bądź przy użyciu innych metod badawczych. W cytowanym *Przewodniku po edukacji włączającej. Rozwój kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły* zawarto przykładowe ankiety opracowane dla różnych grup

10 M. Mroczek, *Raport statystyczny. Edukacja włączająca w Polsce*, https://www.ore.edu.pl/2021/10/raport-edukacja-wlaczajaca-w-polsce/ [dostęp: 16.04.2022].

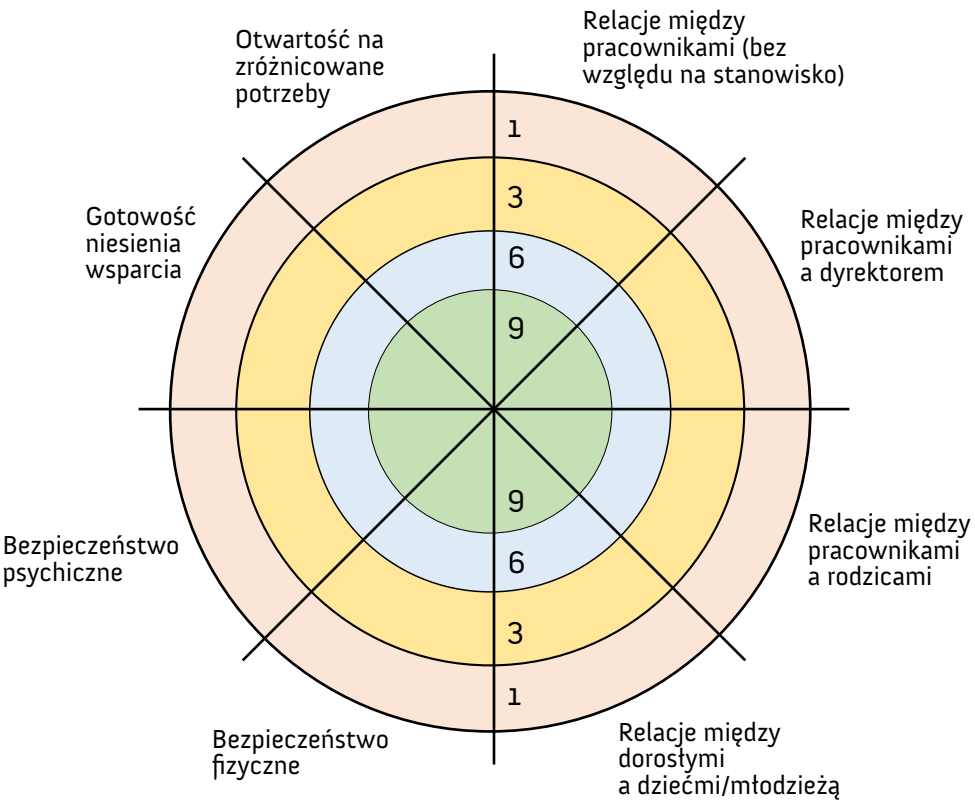
respondentów. Dla usprawnienia procesu zbierania i analizy danych można skorzystać z aplikacji do testowania (np. Microsoft Forms, Kahoot), które umożliwiają zbieranie danych w formie elektronicznej oraz porządkują dane sumarycznie, co znacznie usprawnia sam proces diagnozy.

Polecaną metodą może być również wywiad z dziećmi, rodzicami, pracownikami administracji i obsługi czy nauczycielami. Nauczyciele mogą ponadto przeanalizować swoją wiedzę i gotowość wdrożenia edukacji włączającej w zespołach przedmiotowych, przy okazji doskonalenia zawodowego lub w grupie łączonej nauczycieli i pracowników. Punktem wyjścia do rozmowy może być „tarcza strzelnicza" lub „termometr" jako wizualne metody badawcze.



Rysunek 2. Narzędzie „termometr" do badania stanu wiedzy o edukacji włączającej (opracowanie własne).

Założeniem tej metody jest indywidualny namysł nad analizowanym problemem. Następnie badany określa swoją pozycję anonimowo na skali. Rozkład wyników jest analogiczny do wzrostu temperatury – im wyższy, tym bardziej pożądany. Po zebraniu danych niezbędne jest zespołowe omówienie wyników, wnioskowanie i próba podjęcia rekomendacji. Z wykorzystaniem tej metody zazwyczaj badamy opinie w jednej sprawie.



Rysunek 3. Narzędzie „tarcza strzelnicza" – pytania o atmosferę i relacje w placówce (opracowanie własne).

„Tarcza strzelnicza" pozwala na szybkie zebranie informacji w kilku obszarach albo pogłębione badanie jednego obszaru. Wskazania na polach skrajnych to najniższe wyniki, im bliżej środka tym bardziej pozytywna opinia na badany temat. Warto przed przystąpieniem do zaznaczania punktów wyjaśnić intencję, sposób punktacji i zadać kilka pytań pomocniczych. Badanie powinno dotyczyć działań, na które nauczyciele i pozostali pracownicy szkoły mają wpływ i mogą przyczynić się do zmiany w analizowanym obszarze (np. zmiana sytuacji rodzinnej dziecka jest niemożliwa, ale zapewnienie wsparcia emocjonalnego czy skierowanie na zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze już tak). Oto przykłady pytań pomocniczych do wykorzystania:

- **relacje między pracownikami** (bez względu na stanowisko) – Czy zawsze mogę liczyć na wsparcie ze strony pracowników szkoły? Czy spotykam się z życzliwością w sekretariacie, księgowości i kadrach? Czy w sytuacji trudnej nauczyciele i pracownicy obsługi służą mi pomocą? Czy prośba o pomoc przyjmowana jest ze zrozumieniem?;
- **relacje między pracownikami a dyrektorem** – Czy mogę liczyć na radę i pomoc? Czy dyrektor publicznie gratuluje pracownikom, którzy odnoszą sukcesy? Czy sukcesy są celebrowane? Czy nowy pracownik jest przedstawiany i wprowadzany do społeczności? Czy osoby odchodzące z pracy (np. emeryci) są honorowane?;

- **relacje między pracownikami a rodzicami** – Czy istnieją różne kanały komunikacji z rodzicami? Czy staram się przekazywać rodzicom informacje o osiągnięciach dziecka i jego mocnych stronach, czy może koncentruję się na niepowodzeniach? Czy wskazuję zakres i rodzaj wsparcia jakiego rodzice mogą udzielić dziecku? Czy pytam o postępy, zbieram informacje zwrotne?;
- **relacje między dorosłymi a dziećmi/młodzieżą** – Czy podmiotowo traktuję wszystkich uczniów, zwracam się do nich z szacunkiem i życzliwością? Czy mam ulubieńców? Czy zachowuję obiektywizm, oddzielam osobę od zdarzenia? Czy w równy sposób traktuję dzieci należące do subkultur, mniejszości, z obniżonymi możliwościami fizycznymi lub poznawczymi? Czy stawiam wszystkim wysokie wymagania? Czy lituję się i pobłażam zamiast wspierać? Czy daję przyzwolenie na zadawanie pytań, a błędy traktuję jak okazję do uczenia się? Czy daję wspierające informacje zwrotne wskazując obszary do dalszej pracy?;
- **bezpieczeństwo fizyczne** – Czy mam wiedzę o incydentach agresji słownej lub fizycznej? Czy wspieram uczniów, którzy są skonfliktowani, wskazując na konstruktywne metody rozwiązywania sporów? Czy pracownicy znają procedury zachowania w sytuacjach kryzysowych i potrafią reagować? Czy zwracam uwagę na potencjalne niebezpieczeństwa (np. poluzowane gniazdko elektryczne) i reaguję?;
- **bezpieczeństwo psychiczne** – Czy mam wiedzę o incydentach psychicznego znęcania się lub hejtu internetowego, których ofiarą byli uczniowie lub pracownicy? Czy w czasie pełnienia dyżuru zwracam uwagę na uczniów wyobcowanych, czy zdarza mi się podejść do nich i zapytać o samopoczucie? Czy nowi uczniowie mogą liczyć na pomoc, wprowadzenie do wspólnoty? Czy uczniowie potrafią prosić kolegów i dorosłych o pomoc? Jak ja reaguję na takie prośby? Czy sukcesy uczniów są promowane i celebrowane?;
- **gotowość niesienia wsparcia** – Czy działa wolontariat młodzieżowy, organizowane są akcje pomocowe bądź społeczne? Czy mam gotowość osobistego udzielania pomocy, zaangażowania się w działalność społeczną? Czy nawiązuję współpracę z kolegami z zespołów zadaniowych i przedmiotowych w zakresie pracy dydaktycznej lub wychowawczej? Czy ustalam z nimi wspólne oddziaływania lub strategie? Jak wygląda moja otwartość na proszenie o pomoc w sytuacjach trudnych wychowawczo? Czy mam gotowość wsparcia nowych nauczycieli? Czy szanuję pracę pracowników obsługi i administracji? Czy okazuję to? Czy zdarza mi się to w obecności uczniów?;
- **otwartość na zróżnicowane potrzeby** – Czy rozmawiam z uczniami o różnorodności i tolerancji? Czy moje wypowiedzi miewają zabarwienie ksenofobiczne? Czy mam wiedzę o przypadkach dyskryminacji ze względu na płeć, stan zdrowia, status materialny? Czy moja postawa i zachowanie wyrażają bezwzględną akceptację dla

różnorodnych możliwości i potrzeb uczniów? Czy myśląc o zajęciach, myślę w kategorii realizacji podstawy programowej, potrzeb klasy czy wsparcia pojedynczego ucznia?

Ze szczególną wrażliwością warto podejść do opinii rodziców i uczniów. Zakres ich obserwacji bardzo często pokrywa się z opiniami o szkole funkcjonujących w środowisku. Żeby mówić o pełnej akceptacji wartości edukacji włączającej warto poznać zdania i obawy dzieci i ich opiekunów. Priorytetowym działaniem będzie przygotowanie ich na skutki edukacji włączającej. Zróżnicowane grupy i nowa organizacja pracy bez uprzedniego wyjaśnienia korzyści dla wszystkich interesariuszy, mogą wywoływać niechęć rodziców dzieci sprawnych. Rodzice zwykle deklaratywnie uznają prawo do równego traktowania wszystkich, ale bez „obniżania poziomu" dla ich dzieci. Trudno im odwołać się do własnych doświadczeń, ponieważ większość wyrosła w segregacyjnym modelu kształcenia. W praktyce pojawiają się niestety sytuacje, kiedy rodzice postulują przeniesienie do innej klasy dziecka, które uznali za „nieodpowiednie towarzystwo" lub „zagrożenie" dla swoich pociech.

Diagnoza wiedzy i akceptacji wartości włączenia powinna objąć całą społeczność placówki. Tylko zaangażowanie całej społeczności daje szansę na budowanie klimatu akceptacji różnorodności i kreowanie trwałych zmian na drodze do wysokojakościowej edukacji dla wszystkich.

Warto zauważyć oczywistą prawdę – każdy rodzic i pracownik dysponuje unikatową wiedzą i potencjałem w zakresie identyfikowania barier i możliwości ich eliminowania. Doświadczenia osób z administracji w zakresie sytuacji trudnych komunikacyjnie bądź organizacyjnie, znakomita orientacja pracowników obsługi w architekturze i stanie technicznym budynku, analiza komentarzy pod wpisami ze szkolnych wydarzeń przez moderatora strony www, informacje zwrotne rodziców kierowane do wychowawców: to tylko niektóre przykłady.

Planowanie zmiany

Kolejnym etapem będzie zaprojektowanie i konsekwentna realizacja zmiany w organizacji jednostki dydaktycznej.

W analizie skuteczność kolejnych prób reformowania polskiego systemu edukacji, B. Śliwerski zauważył, że wyjście z rutyny jest trudne[11]. Założywszy, że zmiana dostępności posłuży wszystkim członkom społeczności, warto wyjść z utartych schematów i zmodyfikować starą rzeczywistość.

Dyrektor, jako lider zmiany (niezależnie czy wynika ona z wniosków z nadzoru, czy jest efektem wdrażania nowych regulacji prawnych), jest odpowiedzialny za takie zaplanowanie

11 B. Śliwierski, *Jak zmieniać szkołę?*, Oficyna Impuls, Kraków 1998, s. 24.

działań, żeby służyły one całej społeczności. Nie powinien przy tym podejmować decyzji autorytarnie. Już na etapie precyzowania celu warto przedyskutować ze wszystkimi pracownikami placówki możliwości i zadania do realizacji. Wyznaczanie celu rozwojowego może być także znakomitą okazją do zaproszenia rodziców do współdecydowania o kierunku i zakresie przekształceń. Współautorstwo zmiany, która zapewni wysoką jakość wychowania, kształcenia i opieki nad uczniami, może być motywujące dla wszystkich pracowników i partnerów. Zaangażowanie w ten proces ma szansę dać poczucie satysfakcji z uczestnictwa w czymś ważnym.

Zebranie pomysłów na wprowadzenie edukacji włączającej może przebiegać w sposób dotychczas praktykowany w przedszkolu/szkole i uznany za najskuteczniejszy. Można także posłużyć się sprawdzonymi metodami badań ewaluacyjnych[12]. Na początku poszukiwane są odpowiedzi na jedno z poniższych pytań:

- Jakie działania promujące wartość edukacji włączającej można podjąć w naszej szkole?;
- W jaki sposób upowszechnić wiedzę o korzyściach wynikających z edukacji włączającej wśród rodziców i uczniów?;
- W jaki sposób promować osiągnięcia wszystkich uczniów?;
- Które miejsca/jakie opinie wpływają na negatywne postrzeganie naszej szkoły? Jak to zmienić?;
- Jak zadbać o atmosferę i jakość relacji międzyludzkich w naszej szkole?

Możemy wykorzystać następujące metody:

gadająca ściana – anonimowa metoda zbierania danych bądź propozycji rozwiązań. Polega na wywieszeniu w ogólnodostępnej przestrzeni interaktywnego plakatu albo wyznaczeniu miejsca do przypinania notatek w odpowiedzi na postawione pytanie. Zebrane pomysły mogą posłużyć do opracowania planu działań, który będzie akceptowany i możliwy do realizacji;

fotorelacja/wideorelacja – metoda szczególnie atrakcyjna dla uczniów, polega na utrwaleniu na zdjęciu lub filmie miejsc utrudniających dostęp do budynku albo korzystanie z pomieszczeń. Zebrany materiał może być bazą z propozycjami zmian;

wywiad fokusowy – polega na rozmowie na określony temat z grupą 8–12 osób, reprezentujących społeczność szkolną. Może odbywać się w grupie zróżnicowanej (np. nauczyciele, pracownicy administracji i obsługi, rodzice, partnerzy społeczni) albo być prowadzony odrębnie w każdej z tych grup, a wyniki zebrane i porównane. Zaletą wywiadów fokusowych w zróżnicowanych grupach jest zestawienie wielu punktów widzenia. Łatwo zebrać dane i pogłębić wywiad o próbę jakościowej analizy przyczyn i o propozycje powszechnie akceptowanych rozwiązań. Oczywiście, początkowo w grupie zróżnicowanej

12 Wymienione metody zostały opisane na podstawie praktyki autorki na stanowisku wizytatorki ds. ewaluacji oraz wicedyrektorki szkoły.

istnieje pewna niechęć do zaangażowania się i wyrażania szczerych opinii. Na ogół jednak doświadczenie udziału w wywiadach fokusowych postrzegane jest jako pozytywne, ważne i dające poczucie wpływu;

ogląd placówki – metoda, którą może zastosować dyrektor, czy wyznaczona grupa. Polega na przygotowaniu arkusza oglądu i następnym zlustrowaniu placówki. Na przyjętej skali arkusza oznaczamy subiektywną ocenę przedszkola/szkoły. Warto także zapewnić miejsce na uwagi. Trudnością może być jednak wypracowanie nowego spojrzenia na znajomą przestrzeń. Pewną modyfikacją jest stworzenie grup ds. oglądu. Każda dysponująca arkuszem grupa wciela się w wyznaczoną rolę – np. nauczyciela poszukującego pracy, nowego ucznia lub rodzica, chcącego zapisać dziecko do placówki – możliwości jest wiele i powinny nawiązywać do prawdopodobnych sytuacji. Jeżeli jest taka możliwość, warto zaprosić do oglądu partnerów szkoły i opiekunów dzieci o zróżnicowanych potrzebach. Elementem podsumowania oglądu jest spotkanie grup, dzielenie się spostrzeżeniami „na gorąco", zebranie obserwacji i wniosków oraz wspólne określenie priorytetów działań zmierzających do poprawy zaobserwowanych sytuacji.

Każda jednostka dydaktyczna jest unikatowa i funkcjonuje w konkretnym środowisku. Proces wprowadzenia edukacji włączającej może w związku z tym przebiegać inaczej. Niektóre placówki nie spotykają się bezpośrednio z osobami ze zróżnicowanymi potrzebami. W takim przypadku mogą starannie i bez pośpiechu przygotować się na zapewnienie edukacji włączającej i likwidowanie istniejących barier. W inkluzyjnym kształceniu chodzi przecież o zapewnienie wszystkim dzieciom edukacji i wychowania najwyższej jakości. Otwartość, akceptacja różnorodności, szacunek i wrażliwość na drugiego człowieka to postawy oczekiwane w każdej społeczności. Kształtowanie ich wśród uczniów, rodziców oraz wszystkich pracowników wynika z wartości, promowanych chociażby w Konstytucji, Konwencji Praw Człowieka czy Konwencji Praw Dziecka.

Ważne!
Gruntowna analiza zasobów i barier występujących w środowisku pracy jednostki ogólnodostępnej możliwa jest jedynie dzięki stworzeniu partnerstwa. Zaangażowanie pracowników pedagogicznych i niepedagogicznych, uczniów, rodziców, partnerów oraz specjalistów gwarantuje pełną syntezę wiedzy.

Określenie priorytetów i opracowanie harmonogramu zmiany

Ważne!

Jeżeli w czasie badania wartości i relacji panujących w placówce stwierdzono przypadki naruszania bezpieczeństwa fizycznego lub psychicznego uczniów, to działania w zakresie wyeliminowania przemocy mają absolutny priorytet – zarówno w formie doraźnej interwencji jak i modyfikacji działań wychowawczych i profilaktycznych!

Znakomitym punktem wyjścia do określenia kierunków rozwoju jest zebranie informacji o akceptacji dla wartości i gotowości zmiany postaw wobec zróżnicowanych potrzeby. By przeanalizować wyniki również pod kątem efektywności i skuteczności działań, warto odpowiedzieć na następujące pytania:

- Które wyniki są najbardziej niepokojące pod względem bezpieczeństwa fizycznego lub psychicznego uczniów?;
- Które działania w największym stopniu mogą przyczynić się do stworzenia przyjaznego środowiska?;
- Które działania są możliwe do zrealizowania w najbliższym czasie i z udziałem wspólnoty szkolnej?;
- Do jakich działań konieczne jest pozyskanie dodatkowych środków lub sojuszników?;
- Na które zmiany społeczność szkolna jest już gotowa?;
- Jakie wsparcie powinno być zapewnione?;
- Na czym szczególnie zależy rodzicom i uczniom?;
- W jaki sposób najskuteczniej i najatrakcyjniej promować wartości edukacji włączającej i pracy w zróżnicowanych grupach?

Etapy budowania edukacji włączającej warto zaplanować w bliższej i dalszej perspektywie. Konieczne do tego jest oszacowanie realnych możliwości zespołu. Należy uwzględnić obciążenie pracą, już przydzielone zadania i okres urlopowy, co pozwoli przyjąć realny harmonogram pracy. Być może w przedszkolu/szkole podejmowano już działania, które można rozwinąć, zmodyfikować bądź poszerzyć o kolejne grupy odbiorców?

Ideą edukacji włączającej nie jest performatywność, ale trwałe przeorganizowanie struktury, która będzie przyjazna każdemu dziecku i pracownikowi. Zmiana postaw wymaga czasu. Warto zacząć od działań, które przez zdecydowaną większość są postrzegane jako potrzebne.

Akceptacja inkluzyjnej edukacji, jak wynika z przytoczonych badań, może być powszechna, ale nie zawsze idzie za nią gotowość do aktywnych działań. Warto je jednak podjąć, ponieważ każda zmiana zaczyna się od pierwszego kroku, pierwszego sukcesu i pierwszej satysfakcji.

Początkiem mogą być szkolenia dla kadry pedagogicznej i niepedagogicznej. Rzetelna, pozbawiona schematów i stereotypów wiedza na temat zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych i form wsparcia powinna być podstawą wdrażania edukacji włączającej. Nauczyciele mogą potrzebować doskonalenia w zakresie metod pracy

w zróżnicowanej grupie oraz zasad uniwersalnego projektowania zajęć. Oprócz wsparcia doradczego specjalistów SCWEW, warto zaoferować szkolenia na temat poszczególnych niepełnosprawności, chorób przewlekłych i specyficznych trudności w nauce. Jeszcze ważniejsza będzie wiedza i wskazówki praktyczne w zakresie dostosowania warunków i metod pracy do indywidualnych potrzeb dziecka funkcjonującego w grupie. Doskonalenie zawodowe nauczycieli powinno być organizowane w odpowiedzi na realne potrzeby.

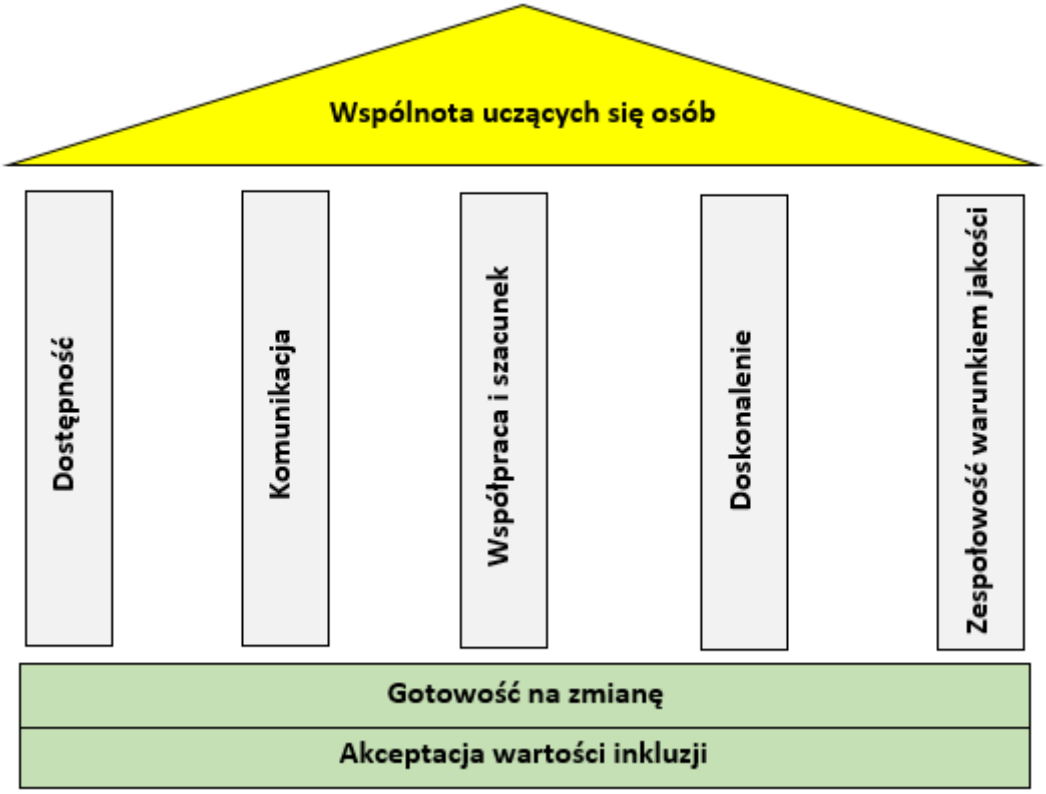
Szkoląc kadry przedszkola czy szkoły, nie wolno zapominać o pracownikach niepedagogicznych. Ich wsparcie organizacyjne, wkład w zapewnienie sprawnego funkcjonowania i bezpieczeństwa jest znaczny. Pracownicy administracji – np. specjaliści czy referenci zatrudnieni w sekretariacie – będą jako pierwsi mieli kontakt z rodzicem dziecka. Powinni posiadać podstawową wiedzę na temat organizacji zajęć, warunków pobytu i możliwości wsparcia oferowanego w placówce. Pierwsze wrażenie i wstępna ocena jednostki dydaktycznej będzie zależeć od otwartości, taktu czy wreszcie gotowości do zmiany utartych schematów i postrzegania własnej roli w budowaniu jakości pracy całej organizacji.

Pracownicy obsługi potrzebują doskonalenia zawodowego w zakresie postępowania w sytuacjach zagrażających życiu i zdrowiu, które mogą wynikać ze zróżnicowanych potrzeb uczniów. Praca ta wymaga znajomości procedur bezpieczeństwa i szybkiego reagowania. Zakresy obowiązków pracowników niepedagogicznych często odnoszą się przecież do zapewniania uczniom bezpieczeństwa, pomocy w codziennych czynnościach samoobsługowych, porządkowych i organizacyjnych. Innym obszarem rozwoju pracowników niepedagogicznych powinno być doskonalenie w zakresie znajomości i akceptacji wartości edukacji włączającej. Powinni współtworzyć standardy oczekiwanych zachowań uczniów i wzajemnych relacji całej społeczności szkolnej. Postawa pracowników, którzy będą reagować na wszelkie przejawy nietolerancji i agresji, będzie ogromnym wsparciem dla realizacji założeń edukacji włączającej i budowania klimatu otwartości.

Filary edukacji włączającej

Jeżeli wyobrazić sobie model edukacji włączającej w kształcie domu, to jego fundamentem byłaby akceptacja dla wartości kształcenia inkluzyjnego oraz gotowość podjęcia wyzwania w całej społeczności. Kolejne filary to zapewnienie dostępności, budowanie i utrzymanie atmosfery współpracy, komunikacja oparta na szacunku, zespołowość jako zasada podtrzymania zmiany i zapewnienia jakości oraz gotowość do uczenia się. Ukoronowaniem wysiłku całej społeczności będzie stworzenie miejsca pracy i nauki przyjaznego dla wszystkich.

Ważne!
Określenie zasobów i dróg rozwoju, wzajemnych oczekiwań i harmonogramu wdrażania niezbędnych modyfikacji jest punktem wyjścia każdej zmiany. Wydaje się to możliwe jedynie wówczas, gdy wartości płynące z tworzenia wspólnoty kierującej się szacunkiem, pełną akceptacją dla wszystkich jej członków oraz nastawieniem na wszechstronny rozwój i wsparcie będą przeważać nad koniecznością włożenia wysiłku we wdrożenie zmiany.



Rysunek 6. Schemat budowania placówki włączającej w kształcie domu.

Realizacja założeń edukacji włączającej w sposób najpełniejszy możliwa jest po gruntownym przygotowaniu całej społeczności. Diagnoza ilościowa, pogłębiona o jakościowy namysł, pozwoli na wdrożenie działań w zakresie budowania pełnego poparcia dla wdrożenia edukacji włączającej. Wszyscy członkowie społeczności powinni posiadać gruntowne przekonanie, że działania te przyniosą korzyść im wszystkim.

Założenia pracy placówki ogólnodostępnej realizującej model edukacji włączającej:

- każdy człowiek jest niepowtarzalny i ma pełne prawo do rozwoju, wsparcia i samorealizacji w przedszkolu/szkole najbliższej jego miejsca zamieszkania;
- otwartość, życzliwość, aktywność, odpowiedzialność i gotowość do podejmowania wyzwań oraz odpowiedzialności za ich realizację, to wartości, które są promowane w przedszkolu/szkole;
- wszyscy pracownicy współpracują ze sobą dla dobra całej społeczności i okazują sobie wzajemny szacunek;
- pracownicy przedszkola/szkoły angażują się w realizację swoich obowiązków, znają ich zakres. W przypadku trudności mogą liczyć na wsparcie zespołu, udział w doskonaleniu zawodowym, konsultacje oraz superwizje edukacyjne specjalistów SCWEW;
- wsparcie wynikające z potrzeb dziecka udzielane jest bez stygmatyzowania i pobłażania;
- dzieci dostrzegają talenty, predyspozycje i bariery. Rozumieją ich różnorodność;
- nauczanie odwołuje się do doświadczeń uczniów i zasobów środowiska;
- jeżeli zachodzi taka potrzeba, nauczyciele i uczniowie dysponują środkami technicznymi i pomocą, niwelującymi bariery w funkcjonowaniu i uczeniu się (sprzęt można będzie wypożyczyć z zasobów SCWEW, gdzie specjaliści będą wspomagać przedszkola i szkoły ogólnodostępne w zakresie wyboru najlepszych środków, urządzeń, metod i technik);
- specjaliści SCWEW wspierają nauczycieli w zakresie pracy z grupą zróżnicowaną, właściwego doboru podręczników, przygotowania programów i adaptacji materiałów odpowiednich do potrzeb wszystkich uczniów, a także w przypadku edukacji zdalnej bądź hybrydowej.

Realizacja zadań musi zatem być traktowana jako wspólna odpowiedzialność całej społeczności. Od likwidacji barier mentalnych oraz szeroko pojętej otwartości na współpracę zależeć będzie powodzenie edukacji włączającej w placówce ogólnodostępnej. Rolą nauczycieli będzie zapewnienie wysokiego poziomu wsparcia edukacyjnego, modyfikacja materiałów dydaktycznych i metod pracy w grupie zróżnicowanej. Pracownicy niepedagogiczni, współtworzący kulturę szkoły włączającej, zapewnią bezpieczeństwo, ograniczenie barier architektonicznych oraz wsparcie organizacyjne.

Zainspiruj się!
Żeby nie powielać stereotypów warto sięgnąć po rzetelną wiedzę. Fundacja „Integracja" wydaje dostępne online poradniki, które można wykorzystać do doskonalenia dorosłych oraz jako pomoc dla dzieci i uczniów w różnym wieku. Wśród publikacji wymienić można: *Savoir-vivre wobec osób z niepełnosprawnością* lub książkę *Fakty i Mity o osobach z niepełnosprawnością* D. Gorajewskiej.

Od powszechnego utożsamienia się z wartościami edukacji włączającej zależeć będzie zaangażowanie w pracę na rzecz społeczności i poszczególnych uczniów.

Organizacja przestrzeni szkoły włączającej

Jednym z pierwszych etapów zmiany powinna być identyfikacja zasobów i barier w dostępie fizycznym, informacyjnym, organizacyjnym oraz cyfrowym.

Bariery mogą mieć różnorodny charakter: niechęć w środowisku czy wśród społeczności szkolnej, utrwalone stereotypy albo bariery fizyczne. Tymi ostatnimi warto zająć się w pierwszej kolejności, ponieważ przedszkole/szkoła, która będzie fizycznie niedostępna nie ma zbyt wielu szans na dalsze działania.

Stan prawny w zakresie zapewniania dostępności przez placówki publiczne:

Dnia 19 lipca 2019 r. wydana została ustawa o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami[13], która wraz z ustawą z 4 kwietnia 2019 r. o dostępności cyfrowej stron internetowych i aplikacji mobilnych[14] reguluje kwestie obowiązków podmiotów publicznych w zakresie równej dostępności obiektów i zasobów dla wszystkich obywateli. Wymienione ustawy miały przyczynić się do zauważenia problemu niedostępności placówek publicznych (w szczególności urzędów, szkół, placówek kultury) dla osób ze szczególnymi potrzebami i doprowadzić do likwidacji barier. Stan dostępności placówek publicznych w skali kraju na dzień 1 stycznia 2021 roku został szczegółowo przeanalizowany w Raporcie Ministerstwa Funduszy I Polityki Regionalnej[15].

Ustawa o zapewnieniu dostępności zobowiązuje podmioty publiczne do raportowania o stanie dostępności raz na cztery lata. Pierwsze dane zebrano do 31 marca 2021 r., w oparciu o audyt i samoocenę wyrażoną w standaryzowanej ankiecie. Wyniki pokazały, że

13 Ustawa o zapewnieniu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami (Dz.U. 2020, poz. 1062), https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20200001062 [dostęp: 18.04.2022].

14 Ustawa z dnia 4 kwietnia 2019 r. o dostępności cyfrowej stron internetowych i aplikacji mobilnych (Dz.U. 2019, poz. 848), https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190000848 [dostęp: 18.04.2022].

15 *Raport o stanie zapewniania dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami przez podmioty publiczne w Polsce*, https://www.gov.pl/web/fundusze-regiony/raport-o-dostepnosci-podmiotow-publicznych?fbclid=IwAR3thBGcfh4txARmgrdqnDpJ-6el6DTgqGPkbKbtoVkEDLQPGVEtoKzQszo [dostęp: 18.04.2022].

najlepiej dostosowane są zasoby cyfrowe, co można wyjaśnić stosunkowo niskimi kosztami wprowadzania i zmian zdigitalizowanych materiałów. Dostępność architektoniczna jest znacznie trudniejsza do zapewnienia. Mniej niż 30% podmiotów publicznych zapewniało wolne od barier poziome i pionowe przestrzenie komunikacyjne, dostęp do pomieszczeń, czy informację na temat rozkładu budynków. Placówki w nieco wyższym stopniu umożliwiają ewakuację osób ze szczególnymi potrzebami oraz asystę psów przewodników. Poważną barierą okazała się również komunikacja i przekazywanie informacji, w szczególności osobom z wadami wzroku, słuchu lub mowy.

Dostępność edukacji także została poddana analizie. Wskazano, że w Polsce w 2021 r. było niemal 200 tys. niepełnosprawnych dzieci w wieku do 15 lat, co stanowi ok. 3% całej grupy wiekowej. Wsparcie w zakresie poprawy dostępności oceniono jako niewystarczające do skali potrzeb. Do barier, z którymi spotykają się dzieci, uczniowie i studenci zaliczono:

- bariery architektoniczne i komunikacyjne;
- niedostępność niektórych zajęć lub programów dla osób z niepełnosprawnościami;
- niedostosowanie materiałów dydaktycznych.

Przyczyn upatrywano w infrastrukturze oświatowej, starych i niekiedy zabytkowych budynkach, które nie uwzględniają wszystkich potrzeb współczesnych użytkowników. Zauważono sukcesywne wysiłki zmierzające do poprawy dostępności architektonicznej, ale ograniczały się one często do uwzględnienia potrzeb osób poruszających się na wózkach, z pominięciem innych potrzeb. Kolejny zauważony problem to ograniczone możliwości udziału osób ze zróżnicowanymi potrzebami w zajęciach wychowania fizycznego oraz niedostosowanie materiałów dydaktycznych. Podręczniki czy inne materiały przeznaczone są, na ogół, dla osób pełnosprawnych. Zauważono konieczność udostępnienia tych materiałów w formie dostosowanej do potrzeb determinowanych np. stanem zdrowia czy możliwościami percepcji.

Twórcy raportu podkreślili wkład państwa w przygotowanie placówek oświatowych do wdrożenia edukacji włączającej. Przywołano model funkcjonowania Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW), które mają wspierać jednostki merytorycznie, organizacyjnie, ale także w zakresie niezbędnego sprzętu. W projekcie pilotażowym założono przetestowanie przyjętego modelu wsparcia przedszkoli i szkół ogólnodostępnych w zakresie wdrożenia inkluzyjnego kształcenia.

Kolejnym działaniem podejmowanym przez państwo w zakresie wprowadzania dostępności jest promowanie postaw otwartości i troski o potrzeby innych. Zadanie to realizuje między innymi konkurs skierowany do uczniów szkół podstawowych „Zostań uDOSTĘPniaczem!". W ramach konkursu, dzieci uczestniczą w zajęciach na temat

dostępności oraz wykonują pracę związaną z tą tematyką (np. proponują zmianę w swojej szkole, która wyeliminuje barierę w dostępności)[16].

Przytoczone dane i działania potwierdzają, że włączenie społeczne osób ze zróżnicowanymi potrzebami jest w kręgu zainteresowania wielu środowisk – administracji rządowej i samorządowej, oświaty i nauki oraz kultury. Uwagę społeczną warto zainteresować faktem, że każdy może na pewnym etapie życia potrzebować szczególnych warunków w dostępie do usług publicznych. Mogą to być osoby starsze, osoby mające trwale lub czasowo ograniczoną sprawność (np. ludzie poruszający się przy pomocy kul, niesłyszący, niedowidzący, z trudnościami manualnymi i poznawczymi, osoby z wózkiem dziecięcym).

Podstawowym dostosowaniem powinno być **projektowanie uniwersalne**. Jest ono określone w Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych. Uniwersalne projektowanie polega na stworzeniu takich rozwiązań, które są użyteczne dla wszystkich bez konieczności adaptacji. Przykładem może być obniżenie krawężników przy przejściach dla pieszych albo przejścia bez krawężników, które umożliwiają komunikację zarówno osobom na wózkach inwalidzkich, rowerach i rolkach, jak też rodzicom z wózkami dziecięcymi.

W przypadku istniejących rozwiązań częściej stosuje się **racjonalne usprawnienia**, czyli konieczne i stosowne modyfikacje, nie pociągające za sobą nieproporcjonalnych i niepotrzebnych utrudnień. W przypadku racjonalnych usprawnień warto zasięgać opinii środowiska osób ze zróżnicowanymi potrzebami. Niektóre popularne usprawnienia, np. schodołazy (wymagające przesiadania się z wózka inwalidzkiego na krzesełko urządzenia) postrzegane są przez użytkowników jako utrudnienie i budzą niekiedy poczucie dyskomfortu, co kłóci się z ideą unikania niepotrzebnych utrudnień.

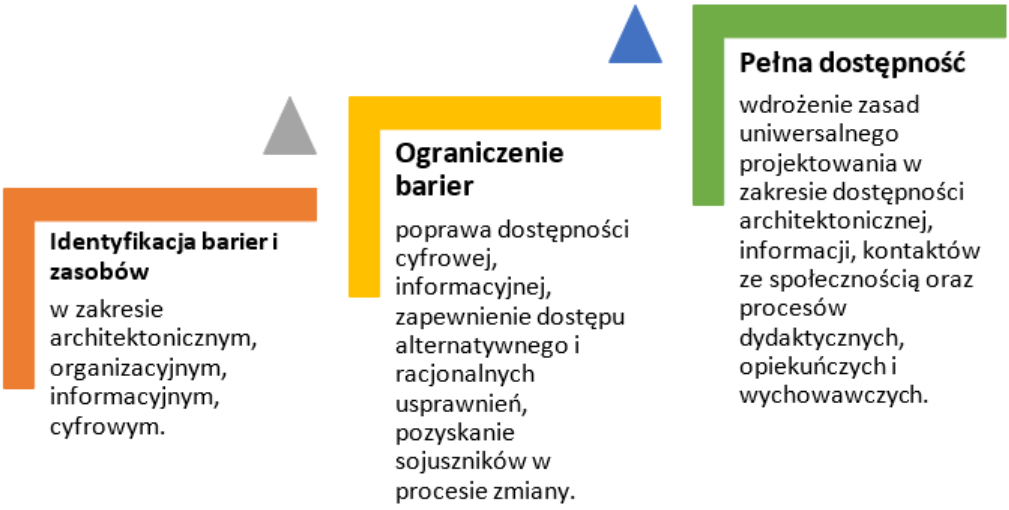
Dostęp alternatywny to takie działania i rozwiązania, które pozwalają na skorzystanie z oferty instytucji publicznej, chociaż nie na zrównują dostępu osób niepełnosprawnych z pełnosprawnymi. Przykładem może być pomoc pracownika jednostki w pokonaniu barier. W wielu miejscach można spotkać dzwonki przywołujące kogoś do pomocy w dostaniu się do budynku lub w sprawunkach. Coraz częstszym rozwiązaniem w tym zakresie jest świadczenie usług online.

Nie wszystkie z omówionych rozwiązań mogą być realizowane w przedszkolu czy szkole. Dostęp alternatywny będzie zasadny w sekretariacie szkoły, ale nie jest rozwiązaniem dla ucznia, który powinien być włączony w życie grupy na zasadzie równych szans z innymi dziećmi.

16 Konkurs dla uczniów klas II-III szkół ponadpodstawowych „Zostań uDOSTĘPniaczem!", Dostępność Plus, https://udostepniacze.mfipr.gov.pl/strony/o-konkursie/ [dostęp: 17.04.2022].

Omawiane przepisy nakładają na placówki publiczne systemu oświaty następujące obowiązki:

- zapewnienia pełnej dostępności budynków do potrzeb wszystkich użytkowników;
- czytelnego i bezpiecznego oznakowania ciągów komunikacyjnych i wszystkich pomieszczeń dla ułatwienia poruszania się po budynku;
- pełnej i dostępnej informacji o rozkładzie pomieszczeń, oferowanych świadczeniach z uwzględnieniem potrzeb osób z utrudnioną percepcją bądź komunikacją;
- podmiotowego, nieprotekcjonalnego traktowania wszystkich członków społeczności;
- zapewnienia pełnego bezpieczeństwa, w tym warunków ewakuacji dostosowanych do szczególnych potrzeb każdego użytkownika obiektu oświatowego.



Rysunek 4. Etapy wprowadzania dostępności architektonicznej przedszkola/szkoły ogólnodostępnej.

Praktycznym rozwiązaniem w zakresie poprawy dostępności architektonicznej, które funkcjonuje w jednej z kieleckich szkół, jest „linia samodzielności”[17]. Jej celem jest poprawienie bezpieczeństwa i ułatwienie nawigacji po budynku szkoły uczniom klas III, którzy wkrótce mieli samodzielnie poruszać się między pracowniami przedmiotowymi w klasie IV. Ważne, że rolę przewodników po budynku pełnili starsi koledzy. Nauczyciele przydzielali zadania np. uzyskania pieczątki w sekretariacie lub wyszukania informacji w bibliotece. Polecenie realizowały zespoły uczniowskie, poruszające się po specjalnie zaprojektowanych w tym celu „stópkach”. Był to pomysł na integrację, ograniczenie stresu związanego z przejściem do klasy IV, nawiązanie przyjaźni ze starszymi uczniami. „Stópki” okazały się projektem uniwersalnym, ponieważ w poruszaniu się po budynku korzystają z nich np. uczniowie z Ukrainy. Być może zamiast napisów i numerów sal stópki powinny być wyposażone w piktogramy, ale i tak są przydatne.

Zainspiruj się!
Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych realizuje projekt Ośrodek Wsparcia Architektury Dostępnej, który pozwala podmiotom publicznym uzyskać pomoc w audycie dostępności architektonicznej. W projekcie upowszechniane są dobre praktyki w zakresie zapewniania dostępności pod nazwą „Biblioteka wiedzy na temat dostępności”.
Ministerstwo Rozwoju uruchomiło portal Budowlane ABC, który publikuje wytyczne oraz dobre praktyki w zakresie zapewnienia dostępności budynków publicznych w zakładce Standardy projektowania budynków dla osób z niepełnosprawnościami. Szczególnie cenny jest przykład adaptacji budynku Zespołu Szkół z Oddziałami Integracyjnymi nr 41 w Warszawie.

Uniwersalne projektowanie procesów edukacyjno-wychowawczych

Kolejnej modyfikacji może wymagać organizacja procesów dydaktyczno-wychowawczych. Odpowiedzialnością i wyzwaniem dla każdego nauczyciela będzie praca w zróżnicowanej grupie. Doskonalenie siebie jako osoby i profesjonalisty, wiąże się z trudnym procesem oduczenia się starych nawyków i wypracowanie metod odpowiadających na potrzeby dzieci. Pomocne w tym procesie może być „badanie w działaniu”. A. Borek podkreśla, że zaletą tej metody jest efektywności i szybkość przeprowadzanych modyfikacji, ponieważ: „szkoła jest dynamicznym środowiskiem (...) nie może sobie pozwolić na długie badanie, a uczniowie nie

17 „Linia samodzielności” powstała jako zmiana w ramach studiów podyplomowych „Akademia Liderów Oświaty Szkoły Uczącej Się – ALO SUS w 2019 r.”.

mogą długo czekać na pozytywne zmiany”[18]. Istotą badania w działaniu jest analiza obszarów, które nauczyciel sam wybiera i ma na nie wpływ[19]. Analizie podlegać może zaobserwowany problem, czyli rozbieżność oczekiwań od osiąganych efektów. Analiza skuteczności i atrakcyjności proponowanych uczniom metod edukacji i ich efektów, oparta na zebranych faktach, ma pomóc nauczycielowi wdrożyć do swoich działań niezbędne modyfikacje.

J. Hattie, który dokonał około 900 metaanaliz w zakresie szeroko pojętych badań oświatowych, w oparciu o nie zredagował zestawienie skuteczności działań podejmowanych przez nauczycieli[20]. Ustalił, że niektóre czynności mają istotne znaczenie dla „widocznego uczenia się” dzieci, a inne nie. Uwzględniając wnioski z tych badań, opracował sześć zasad osiągnięcia doskonałości w edukacji:

- „Nauczyciele są jednym z najistotniejszych czynników wpływających na uczenie się.
- Nauczyciele muszą wskazać uczniom kierunek, wywierać na nich wpływ, z troską i entuzjazmem aktywnie angażować się w proces nauczania i uczenia się.
- Nauczyciele muszą zdawać sobie sprawę z tego, co każdy z ich uczniów myśli i wie, muszą być w stanie budować znaczenia i istotne doświadczenia w świetle tych informacji, muszą także posiadać wiedzę i zrozumienie swojej dziedziny nauczania wystarczające do zapewnienia istotnych i właściwych informacji zwrotnych, pozwalających każdemu uczniowi notować rozwój i pokonywać kolejne progi wskazane w programie nauczania.
- Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie muszą znać cele uczenia się i kryteria pozwalające ocenić, czy uczeń odnosi na lekcji sukces, muszą wiedzieć, jak poszczególni uczniowie radzą sobie ze spełnianiem tych kryteriów, oraz, co dalej, w świetle luki między obecną wiedzą i rozumieniem uczniów a kryteriami sukcesu związanymi z pytaniami: ››Dokąd zmierzam?‹‹, ››W jaki sposób do tego dochodzę?‹‹, ››Jakie są następne kroki?‹‹.
- Nauczyciele muszą przejść od jednej do wielu idei oraz łączyć i rozwijać je tak, by uczniowie budowali i modyfikowali swoją wiedzę i rozumienie poznawanych pojęć. Fundamentalne znaczenie mają tu nie tyle wiedza i pojęcia, co fakt, czy i jak sami uczniowie budują je w swoich umysłach
- Szkolni liderzy muszą tworzyć w szkołach, pokojach nauczycielskich i klasach środowisko, w którym popełnianie błędów jest postrzegane jako dobra okazja do uczenia się, śmiało porzuca fałszywą wiedzę i nieprawidłowy sposób rozumowania, a nauczyciele czują się na tyle bezpiecznie, że mogą i chcą wciąż się uczyć, pogłębiać swoją wiedzę i rozumienie.

18 A. Borek, *Nauczyciel badacz, nauczyciel profesjonalista*, [w:] *Jak być jeszcze lepszym*, red. Mazurkiewicz G., Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 325.

19 *Ibidem*, s. 327.

20 J. Hattie, *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*, Wydawnictwo CEO, Warszawa 2015, s. 32.

- Nauczyciele pracują zespołowo. Siła oddziaływań może się zmieniać, ale stała poprawa osiągnięć uczniów zależy od „nieustającego skoncentrowania wszystkich osób w szkole na konkretnych celach”[21].

Cele wdrażania zmian są określone – wdrożenie w placówce idei edukacji włączającej, wsparcie indywidualnych potrzeb każdego ucznia w zróżnicowanej klasie oraz przeciwdziałanie zniechęceniu i wypaleniu zawodowemu nauczycieli. Drogą do wsparcia ich realizacji jest stworzenie i podtrzymywanie przyjaznych relacji między pracownikami oraz zapewnienie doskonalenia zgodnego z potrzebami.

System kształcenia inkluzyjnego zapewnia przedszkolom i szkołom ogólnodostępnym szczegółową informację na temat funkcjonowania ucznia dzięki diagnozie funkcjonalnej, którą dziecko uzyska w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Podopieczni posiadają również opinie i orzeczenia wydawane przez publiczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Ponadto, na każdym etapie pracy nauczyciele szkół ogólnodostępnych mogą liczyć na wsparcie specjalistów SCWEW, zarówno w zakresie diagnozy potrzeb, doradztwa metodycznego, jak i indywidualnego w formie superwizji pedagogicznej.

Nauczyciele szkoły włączającej, oprócz gotowości na przyjęcie wsparcia zewnętrznego, powinni także przemodelować zasady współpracy w ramach samej placówki i „kulturę solistów” zamienić na harmonijną współpracę w zespole. Zadaniem dyrektora jest zbudowanie klimatu zaufania w środowisku pracy i ogólnopracowniczego poczucia bezpieczeństwa. Jedną z możliwości jest w tym zakresie wsparcie szkoleniowe dopasowane do potrzeb zespołu. Sposobem na motywowanie może być także: zasada zespołowego wyznaczania celów organizacji i zadań do realizacji, zaangażowanie pracowników do ważnych zadań, docenianie ich wysiłków na forum publicznym, motywowanie finansowe, zespołowe metody doskonalenia jakości pracy. Jedną z metod godnych polecenia w zakresie zespołowego doskonalenia jakości pracy, jest spacer edukacyjny. Założenia tego badania, a jednocześnie działania projakościowego zostały opisane w dostępnej online publikacji *Centrum Edukacji Obywatelskiej* autorstwa M. Dobrzyńskiej ze znakomitymi rysunkami D. Sterny. Jak opisuje autorka, spacer edukacyjny jest „narzędziem demokratyzującym funkcjonowanie szkoły. Dzięki współpracy nauczycieli zapewnia szeroką i długofalową poprawę uczenia się i nauczania”[22]. Zakłada celowe i ściśle zaplanowane obserwacje koleżeńskie, których celem jest znalezienie prawidłowości w skali placówki, nie zaś ocena pojedynczej osoby. Omówienie wyników obserwacji ma doprowadzić do zespołowego planowania działań zmierzających do podnoszenia jakości pracy jednostki dydaktycznej.

21 *Ibidem*, s. 46–48.

22 M. Dobrzyńska, *Spacer edukacyjny*, https://as.ceo.org.pl/sites/as.ceo.org.pl/files/spacer_edukacyjny_dobrzynska_as1_tak.pdf [dostęp: 1.06.2022].

Spacer edukacyjny może pomóc w określeniu, czy warsztat pracy nauczycieli odpowiada na wyzwanie edukacji włączającej. Zespołowa analiza wyników oraz wsparcie szkoleniowe i konsultacyjne powinny przełożyć się na wprowadzenie edukacji wysokiej jakości dla wszystkich uczniów.

Planując zajęcia w zróżnicowanej grupie, można wykorzystać zasady projektowania uniwersalnego, które z dziedziny architektury zostały zaadoptowane do dydaktyki. Jednym z podstawowych założeń projektowania uniwersalnego jest zaangażowanie w proces zdobywania i porządkowania wiedzy różnych zmysłów, co wspomaga uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami. Różnorodne metody i środki przekazu (np. fragmenty filmów, praca z tekstem, planszą demonstracyjną, modelem, obserwacja w terenie, doświadczenie i eksperyment) mogą być wykorzystywane w zależności od warunków, możliwości oraz potrzeb uczniów. Im bardziej różnorodne i ciekawe metody wprowadzenia nowego materiału, tym większa szansa, że każdy uczeń znajdzie kanał przekazu, który najbardziej mu odpowiada.

Nie mniej ważnym zagadnieniem jest zróżnicowanie aktywności na zajęciach oraz form kontrolowania wiadomości i umiejętności uczniów. Kluczowe w tej kwestii jest pozostawienie wszystkim dzieciom możliwości wyboru. Opracowanie sprofilowanych kart pracy czy umożliwianie wyboru rodzaju oceniania jedynie dla uczniów z niepełnosprawnościami czy specyficznymi trudnościami w uczeniu się, odbierane jest jako niesprawiedliwe i stygmatyzujące. Podejście uniwersalnego projektowania nie wyróżnia żadnego dziecka. Wszyscy mogą wybierać spośród propozycji zaproponowanych przez nauczyciela. Podopieczni ze zróżnicowanymi potrzebami są częścią zróżnicowanej grupy i funkcjonują w niej na równych zasadach.

Podkreślić należy, że (z wyjątkiem uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym) wszystkie dzieci realizują podstawę programową kształcenia ogólnego. Modyfikacje wynikające ze zróżnicowanych potrzeb nie mogą dotyczyć treści, a jedynie form pracy.

Inną strategią wspierania nauczycieli pracujących w grupach zróżnicowanych jest, co już wielokrotnie podkreślono, współpraca w zespołach. Zespoły przedmiotowe, nauczycieli jednego oddziału, wychowawczy, do spraw opracowania i modyfikacji wielospecjalistycznych ocen poziomu funkcjonowania ucznia (WOPFU) oraz indywidualnych programów terapeutycznych (IPET) to przykłady zespołów, których powołanie wynika z przepisów prawa. Rzecz nie polega zatem na tworzeniu dodatkowych jednostek, a raczej na zmianie kultury współpracy. Kooperacja nauczycieli powinna koncentrować się na dziecku, uwspólnianiu wyników przeprowadzonych diagnoz, obserwacji i informacji pozyskiwanych od rodziców. Spotkania powinny dotyczyć analizy skuteczności metod pracy w konkretnej grupie, uwspólniania zasad motywowania, modyfikacji w zakresie aranżacji przestrzeni uczenia się czy radzenia sobie z zachowaniami trudnymi. Bardzo ważne dla

budowania klimatu współpracy i integracji zróżnicowanej grupy jest ujednolicenie przez wszystkich nauczycieli oddziaływań wychowawczych, egzekwowanych zasad i pełna zgodność w zakresie promowanych wartości. Wszelkie uzgodnienia w tym zakresie powinny być poczynione w zespole nauczycieli. Harmonijna współpraca i jednolite zasady stosowane przez wszystkich nauczycieli wzmacniają wartości edukacji włączającej i dają uczniom poczucie bezpieczeństwa. Jasne, spójne zasady i wymagania wspierają procesy uczenia i wychowania.

Rola dyrektora w budowaniu kultury placówki włączającej

Myśląc o relacjach w placówce oświatowej, mamy bardzo różne wyobrażenia i doświadczenia. Wiele w nich niesprawiedliwych stereotypów dyrektora, nauczyciela, woźnego czy sekretarza szkoły.

W ostatnich latach wiele napisano o przywództwie edukacyjnym, starano się upowszechnić różnorodne style zarządzania. Najczęściej były one zapożyczone z dziedziny biznesu. Warto jednak zdać sobie sprawę z niezwykłej specyfiki oświaty. Dyrektor placówki przyjmuje odpowiedzialność za bezpieczeństwo, warunki i efekty pracy, jej planowanie i rozliczanie, a jednocześnie zarządza autonomicznymi w swoich działaniach nauczycielami.

B. Tołwińska w swoim artykule *„Mosty zamiast murów" – droga ku przywództwu* analizuje różne teorie zarządzania w odniesieniu do badań opinii nauczycieli na temat ich relacji z dyrektorami. Jeżeli przywództwo rozumie się jako tworzenie środowiska, w którym pracownicy odkrywają swoje możliwości i mierzą się z trudnymi zadaniami, są przy tym należycie wspierani i szanowani, to wygląda na to, że właśnie przywództwo to oczekiwany model zarządzania szkołą włączającą[23].

Zanalizowawszy teorie przywództwa oraz relacje między dyrektorami i nauczycielami, autorka wskazała „konstrukcje łączące" z perspektywy nauczycieli. Są to:

- pozytywne postrzeganie przez nauczycieli cech osobowości dyrektorów;
- poczucie zadowolenia z relacji międzyludzkich panujących w szkole;
- partnerski charakter relacji z dyrektorem;
- bardzo wysoka wartość nadawana przez nauczycieli rozmowom z dyrektorem (dyrektorzy byli dla nauczycieli źródłem wspierających informacji zwrotnych: zachęty, wskazówek, pochwał, aprobaty pracy, motywacji do dalszej pracy, okazywania zainteresowania, wspierania w dążeniach do osiągnięcia celu, wiary w sukces, etc.);

23 B. Tołwińska, *„Mosty zamiast murów" – droga ku przywództwu*, [w:] *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, red. S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak, Wydawnictwo Wolters Kluwers, Warszawa 2014, s. 225–226.

- nauczyciele byli przekonani, że w sytuacji problemowej istnieje możliwość otrzymania wsparcia;
- umiejętność dyrektora przyznania się do błędu[24].

Wprowadzenie istotnej zmiany, jaką jest przejście z tradycyjnego (segregacyjnego lub integrującego) modelu pracy do edukacji włączającej zgodnie z ideą przywództwa edukacyjnego, przebiega w następujących etapach:

- Wyznaczenie kierunku i wizji dla społeczności;
- Proces motywowania, inspirowania i wspierania;
- Monitorowanie i wprowadzanie zmian w sposób zorganizowany i kreatywny;
- Świadomość konieczności ustawicznego uczenia się;
- Uczenie się jest w centrum przedsięwzięcia.

Żadna zmiana, szczególnie tak powszechna i szeroko zakrojona, nie uniknie wywołania pewnego znużenia i obniżenia motywacji u realizatorów. Jest to zjawisko naturalne i to kolejne wyzwanie dla dyrektora. Swoimi działaniami powinien wspierać osoby zaangażowane, podkreślać nawet najmniejsze sukcesy, przekazywać nauczycielom i pracownikom niepedagogicznym informacje od rodziców i ze środowiska na temat postrzegania wprowadzanych zmian. Bez takich wzmocnień i zaangażowania dyrektora trudności związane z wdrażaniem edukacji włączającej mogą skłaniać niektóre osoby do wycofania się i powrotu do mniej wymagających działań schematycznych. Warto, żeby dyrektor miał świadomość, że każda zmiana przebiega w określonych etapach. D. Martin odnotował na przestrzeni pięciu lat wprowadzania zmiany trzy następujące po sobie etapy:

- Etap rozpoznawania i rozwoju zawodowego, wsparty zmianami w programie nauczania;
- Etap kreatywności i krytycznej refleksji, rozwoju umiejętności społecznych i moralnych, zmiany w relacjach;
- Etap regeneracji i trwałości. Więcej spójności w celach i działaniach, silniejsza kultura wewnętrzna pozwalająca wchodzić w relacje z podmiotami zewnętrznymi[25].

Zadanie dyrektora wdrażającego edukację włączającą wiąże się zatem z ogromnym wyzwaniem dla niego samego i prezentowanego przez niego stylu zarządzania zespołem. Rozległe zmiany narzucane zespołowi, bez przekonania co do ich celowości, zapewne wywołają opór i odrzucenie najbardziej przemyślanej koncepcji. Prawdziwe w tym wypadku

24 *Ibidem*, s. 233.

25 T. Davies, D. Martin, *Przywództwo i zarządzanie w edukacji wobec globalnych przemian*, [w:] *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Warszawa–Kraków 2014, s. 45.

jest stwierdzenie, że zmianę organizacyjną dyrektor musi zacząć od wglądu w siebie i ewentualnej zmiany swojej koncepcji zarządzania na przywództwo edukacyjne.

Zdecydowana większość dyrektorów realizuje również pensum dydaktyczne, co pozwala im nie tylko kierować zmianą, lecz także jednocześnie być jej realizatorem. Dyrektor może dzielić z nauczycielami doświadczenia, wątpliwości, porażki i wreszcie sukcesy. Staje się wówczas wiarygodnym partnerem dla współpracowników.

Warto w tym miejscu wspomnieć o konieczności wypracowania dokumentów wewnątrzszkolnych, zredagowania zapisów statutu, procedur zapewniania dostępności, bezpieczeństwa, reagowania w sytuacjach trudnych. Pozostaną one bezużyteczne bez systematycznego doskonalenia wszystkich pracowników w zakresie gruntownej znajomości zakresu odpowiedzialności i oczekiwanych działań.

Nawet jeżeli skupimy wokół idei włączenia liczne grono zwolenników, zaplanujemy ważne, racjonalne, realne i akceptowane zmiany, to i tak nie ma gwarancji, że nie spotkamy się z trudnościami w realizacji. Mogą one wynikać z nadmiaru obowiązków, przyczyn niezależnych (choćby osobistych) czy zwykłego znużenia i chęci powrotu do „bezpiecznej rutyny". Badaczka E. McEwan, która w swoich publikacjach zajmowała się kwestiami przełamywania trudności we współpracy z nauczycielami i rodzicami, radzi, jak postępować z „wyczerpanymi nauczycielami"[26]. Oto wybrane i nieco zmodyfikowane do polskiej rzeczywistości rady dla dyrektora kierującego długofalową zmianą w placówce ogólnodostępnej:

żadnych założeń – dyrektor nie powinien domyślać się przyczyn trudności w realizacji przyjętych działań. Powinien być wyczulony na sygnały ze strony pracowników i wówczas zaprosić ich do szczerej rozmowy na temat postępów prac, odczuć i potrzeb jakie pracownik ma w związku z realizowanym zadaniem;

właściwa hierarchizacja – dyrektor powinien skupiać w swoich rękach jedynie rzeczy najważniejsze, pozostałe powinien delegować na zespół zgodnie z kompetencjami. Dyrektor nie może i nie powinien „wspierać" poszczególnych osób przez przejmowanie ich zadania;

bądź animatorem – dyrektor animator powinien mieć głowę na karku, energię, motywację, entuzjazm oraz zaraźliwie dobry humor. Albo przynajmniej próbować wdrażać te cechy do swojego życia zawodowego;

samotna walka musi odejść w przeszłość – podnoszenie wymagań i osiąganie lepszych wyników zakłada koordynację działań. Zadaniem dyrektora jest wspomaganie nauczycieli w budowania zespołu, dostarczanie im wiedzy na temat tego, jak zespół powinien wyglądać. Warto w kontekście pracy używać słów „my", „nasze" i „nam";

26 E. McEwan, *Jak pracować z nauczycielami, którzy pracują źle, bo są zmęczeni, wypaleni, zaburzeni albo zwyczajnie niekompetentni*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2016, s. 95–101.

słuchaj – żaden komentarz nauczycieli nie może pozostać bez rozważenia i próby wdrożenia słusznych postulatów do praktyki;

chwal i nagradzaj aprobujących – optymizm nauczycieli aprobujących zmiany jest bardzo cenny. Warto doceniać ich pracę, chwalić i nagradzać. Ich sposoby na pokonywanie trudności mogą stać się inspiracją dla całego zespołu;

planujcie razem – realizacja długofalowej zmiany wymaga przypominania sobie celu głównego. Zespołowo analizujcie postępy i dokonujcie potrzebnych modyfikacji;

zachęcaj – przekonanie pracowników, że realizują ważne i trudne zadania, ale które nie przekraczają ich możliwości, może motywować do osiągania kolejnych celów;

bądź ufny – pewność dyrektora, że wspólnie z pracownikami może pokonać każdą przeszkodę, może być źródłem inspiracji dla podwładnych;

konfrontacja negatywnego myślenia – nie jesteśmy w stanie uniknąć negatywnych myśli wypowiadanych w złych intencjach, w przypływie zniechęcenia czy pod wpływem emocji. Zdaniem McEwan warto te myśli gromadzić, żeby zespołowo poszukiwać możliwości wyjścia z tych myślowych pułapek.

Oto dwa przykłady myślenia stereotypowego, które może ulec zmianie dzięki wzmocnieniu zespołowemu:

Myślenie w trudnościach	Myślenie negatywne	Myślenie wzmocnione
Rodzice wciąż nie przyjmują do wiadomości, że to oni są końcowo odpowiedzialni za edukację swoich dzieci.	Jeżeli rodzice są nieodpowiedzialni, to ja nie jestem w stanie zmienić życia dziecka.	Możemy mieć ogromny wpływ na życie dzieci. Zobaczcie, co już osiągnęliśmy. Nawet niewspółpracujący rodzice robią, co potrafią. Może jeśli będziemy ich regularnie chwalić i zachęcać, zamiast wzywać na dywanik, będą czuć się lepiej nastawieni. Spróbujmy do najbardziej opornych opiekunów wykonać pięć pozytywnych telefonów raz w miesiącu.
Nasze społeczeństwo kreuje zbyt wiele nieprzystosowanych dzieci, w klasie jesteśmy bezradni.	Niemożliwym jest, żeby klasa zachowywała się dobrze i skoncentrowała się na nauce.	Jeżeli rozbijemy materiał na mniejsze porcje i podzielimy je między nauczycieli, w połączeniu z programem wychowawczym podkreślającym rolę właściwych postaw, sądzę, że możemy szybko odbudować kondycję naszej szkoły.

Do dyskusji o przyczynach zniechęcenia można także zastosować opracowany przez McEwan „arkusz norm kultury szkolnej”[27]. Praca z arkuszem przebiega w kilkuosobowych grupach, które analizują wskazaną „normę”. Każdy arkusz powinien zostać opracowany w formie plakatu i omówiony na z całym zespołem.

W dążeniu do stworzenia p włączającej można ustalić, w którym miejscu wdrażania dostępności zespół jest w danej chwili. Do pracy warto zaprosić także zaangażowanych we wprowadzanie zmiany pracowników niepedagogicznych.

27 *Ibidem*, s. 179.

Arkusz norm kultury szkolnej
Norma:.....
Jakie działania warunki w naszej placówce obecnie wzmacniają tę normę?
Jakie działania i warunki osłabiają tę normę?
Jak wyglądałaby ta norma w swojej najlepszej wersji?
Jakie szczególne zalecenia (warunki) trzeba spełnić, aby rozwinąć tę normę?
Co chcielibyście zrobić, aby utrwalić tę normę?

Propozycje „norm" można zaczerpnąć z Modelu Dostępnej Szkoły opracowanego przez Fundację Fundusz Współpracy.

Przykład 1 – standard dzielenia się wiedzą i rozwiązaniami w zakresie zwiększania dostępności i pracy z różnorodną grupą uczniów[28].

Jako organizacja ucząca się, szkoła tworzy zasoby wiedzy przez nieustanny rozwój i dzielenie się wiedzą z innymi podmiotami. Pogłębianie wiedzy i jej upowszechnianie następuje m.in. przez:

- wizyty studyjne i konsultacje w szkole (przynajmniej raz w roku);
- zdobywanie informacji zwrotnych od środowiska lokalnego;
- spotkania z ekspertami;
- przeprowadzanie doświadczeń i eksperymentów oraz szukanie nowych sposobów na rozwiązywanie problemów;
- dzielenie się dobrymi praktykami, innowacjami wdrażanymi przez szkołę na zewnętrznych seminariach, konferencjach, szkoleniach i warsztatach (przynajmniej raz w roku);
- organizowanie spotkań otwartych, seminariów i szkoleń, w czasie których szkoła dzieli się dobrymi praktykami/innowacjami wdrażanymi przez szkołę (przynajmniej dwa razy w roku).

Przykład 2 – standard zatrudniania specjalistów[29]

Szkoła zapewnia minimum 2 etaty specjalistów (psycholog, pedagog specjalny, logopeda itp.) na 200 uczniów. Poziom zatrudnienia specjalistów umożliwia szkole zapewnienie wsparcia opiekunom oraz najbliższemu otoczeniu ucznia (rodzeństwu, dziadkom).Wśród form pomocy znajdują się m.in.: grupy wsparcia dla rodzeństwa uczniów z niepełnosprawnościami, grupy wsparcia dla dziadków współuczestniczących w wychowaniu i opiece nad uczniem z niepełnosprawnościami, zajęcia rozwijających

28 Model Dostępnej Szkoły, https://cofund.org.pl/upload/model-doste-pnej-szko%C5%82y.pdf [dostęp: 20.04.2022].
29 *Ibidem*, s. 161.

zainteresowania i kompetencje interpersonalne, spotkania i warsztaty dla dziadków z ukierunkowaniem na rozwój i wsparcie.

Przykład 3 – standard współdzielenia zasobów[30]

Organ prowadzący uruchamia wypożyczalnię specjalistycznego sprzętu, której działania monitoruje koordynator dostępności, przy ścisłej współpracy z liderem dostępności danej szkoły. Organ prowadzący określa zasady współdzielenia pomiędzy szkołami, w tym: czas, warunki, przeglądy i konserwacje, monitoring przekazywania, odbioru i stanu technicznego sprzętu.

Autonomia i odpowiedzialność nauczyciela

Dyrektor w polskim systemie oświaty ma stosunkowo niewielki wpływ na skład rady pedagogicznej. W czasie swojej pracy zawodowej, nauczyciele sporadycznie zmieniają miejsce zatrudnienia. Czasem dla utrzymania etatu zdobywają nowe kwalifikacje. W takich stabilnych zespołach zmiany nie są szczególnie oczekiwane. Szansą na wdrożenie edukacji włączającej w tych zespołach będzie wskazanie korzyści, jakie może ona przynieść dla całej organizacji oraz poszczególnych nauczycieli. Motywujące może być poczucie realizacji działań nowatorskich, wpisanych w ogólnoświatowy ruch ochrony praw człowieka i budowania nowoczesnego społeczeństwa. Istotnym argumentem będzie także oparcie zasad współdziałania na wartościach i poszanowaniu dobrostanu każdego członka społeczności, w tym również edukatorów. Wreszcie, placówka zapewniająca wysoki poziom kształcenia, wychowania i opieki będzie cieszyła się prestiżem w społeczności lokalnej, co może przełożyć się na jej funkcjonowanie i stabilną pracę nauczycieli.

Dyrektor ma tutaj do odegrania istotną rolę. Powinien z dużą wrażliwością podchodzić do obaw nauczycieli. Ich przekonanie, że na drodze zmiany będą mogli liczyć na wsparcie, pomoc szkoleniową i doradztwo, może być kluczowe dla podjęcia wyzwania edukacji włączającej. Podmiotowe traktowanie, troska o dobrostan i harmonogramy wprowadzania zmiany powinny zapewnić jej trwałości. Jak już wspomniano, kolejne etapy wprowadzania edukacji włączającej to:

- diagnoza poziomu akceptacji dla wartości edukacji włączającej;
- diagnoza „na wejście" czyli określenie zasobów i barier;
- wspólne ustalenie celów i harmonogramu działań;
- wdrażanie zmiany;
- monitorowanie podjętych działań, wsparcie i modyfikacje podejmowane w razie potrzeby.

30 *Ibidem*, s. 163.

Ogromną rolę w budowaniu edukacji włączającej mogą odegrać specjaliści SCWEW. Nauczyciele szkolnictwa specjalnego wiele lat temu wypracowali wysokie standardy pracy z uczniami niepełnosprawnymi. Stałe doskonalenie zawodowe, zróżnicowane metody pracy i poszukiwanie sposobów wsparcia każdego ucznia, pozwoliło im na zdobycie unikatowych, niejednokrotnie, doświadczeń i kwalifikacji. Niekiedy wymagało to nawiązywania kontaktów w Polsce i poza jej granicami, np. gdy choroba dziecka była szczególnie rzadka. Takt, empatia, ogromna wiedza i doświadczenie w zakresie wspierania uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami są niewątpliwie ogromnymi atutami specjalistów SCWEW. Dzięki temu mogą zaoferować praktyczne wsparcie wszystkim nauczycielom, którzy zechcą zmierzyć się w wyzwaniem inkluzyjnego kształcenia.

Edukacja włączająca wymaga zmierzenia się z zupełnie nową koncepcją szkoły. Nową w wymiarze pedagogicznym, dydaktycznym i psychologicznym. Taka zmiana „wymaga głębokiej refleksji nad samym sobą i swoim działaniem. Włączenie wszystkich dzieci/uczniów może niekiedy dotykać osobistych doświadczeń nauczycieli, ich przeszłości, czy życiowych wyborów”[31]. Początek zmiany musi być uzgodniony na drodze porozumienia. Pomysłem na aktywizację potencjału zdobywania wiedzy przez nauczycieli jest, zdaniem Hammerschidta, system wsparcia polegający na stworzeniu tandemów. Nauczyciele tworzący zespół mają za zadanie prowadzenie wzajemnych obserwacji, udzielania sobie informacji zwrotnych, wzmocnień pozytywnych. Działanie tandemu zaplanowane jest na dwa/trzy lata.

Model ten jest modyfikacją metody „krytycznego przyjaciela”, z tą różnicą, że zamiast doraźnej konsultacji zaplanowano stałą i długofalową współpracę, celem utrwalenia pożądanych zmian. Wzajemne wsparcie, które zapewniają sobie nauczyciele, pozwala im współdecydować o kierunku i tempie wprowadzania zmiany, a także wzmacnia poczucie bezpieczeństwa i sprawczości. Takie doświadczenie osobistej zmiany, zgodnej z kierunkiem realizowanym przez całą organizację, tworzy szansę na zbudowanie otwartej wspólnoty osób uczących się.

Dodać należy, że praca w tandemach nie jest nowością w polskim systemie edukacji. Wprowadzanie do zawodu nauczyciela odbywa się przecież przy wsparciu opiekuna stażu, który pełni rolę przewodnika i mistrza. Może warto skorzystać z tego modelu, czy to w formie zaproponowanej przez Hammerschmidta, czy też innej wynikającej z dotychczasowych doświadczeń współpracy nauczycieli. Tandem, zespół lub obserwacje koleżeńskie mogą być istotnym wsparciem we wdrażaniu do pracy nowych standardów.

W myśl polskiego prawa oświatowego, nauczyciele w wielu miejscach zobowiązani są do współpracy. Tworzą jeden z najważniejszych organów – radę pedagogiczną, która ma

31 U. Hammerschmidt, *Wspieranie samodzielności i odpowiedzialności nauczycieli – zadanie dyrektora szkoły*, [w:] *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Warszawa–Kraków 2014, s. 70-71.

dosyć szerokie kompetencje stanowiące i opiniodawcze. Jednocześnie, w ramach swojej pracy mają bardzo szeroką autonomię w kreowaniu procesu dydaktyczno-wychowawczego czy budowania relacji z uczniem i jego rodzicami. Każda lekcja i każdy rok pracy to autorski pomysł na realizowanie podstawy programowej, przekazywanie kompetencji kluczowych, wartości i postaw. Kluczowe jest zatem przekonanie nauczycieli do wartości edukacji włączającej w taki sposób, żeby mogli się z nimi utożsamić.

Rola i zadania kadry niepedagogicznej

Klimat przedszkola/szkoły to nieuchwytne często relacje i subiektywnie oceny jakości pracy, poczucia bezpieczeństwa i norm społecznych, które wypracowano. To poczucie wspólnoty i dumy z przynależności do niej. To właśnie ten nastrój wspomina się po latach. Atmosferę współtworzą wszyscy członkowie społeczności. Wzajemne relacje oparte na szacunku, troska o poszanowanie obowiązujących reguł, promowanie wspólnych wartości i utożsamianie się ze społecznością, to tylko niektóre wyznaczniki klimatu szkoły. Nastrój jest wyjątkowy, tak samo jak unikatowa jest sama społeczność, która go tworzy. Jest także znakiem rozpoznawczym, „marką", która często świadczy o pozytywnym bądź negatywnym postrzeganiu placówki. Klimat nie jest związany z przestrzenią i wyposażeniem, to autorskie dzieło całej wspólnoty. Na pozytywny odbiór przedszkola/szkoły duży wpływ ma podmiotowe traktowanie wszystkich osób, gotowość pełnej akceptacji każdego członka społeczności, jasne i powszechnie obowiązujące reguły, otwartość na wyzwania, podejmowanie ciekawych aktywności i gotowość udzielenia wsparcia każdemu potrzebującemu. Wiele tu przestrzeni dla działań nauczycieli, specjalistów w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej, ale również dla pracowników niepedagogicznych. Woźni, pomoce nauczyciela i konserwatorzy to osoby, które dobrze znają uczniów i ich środowisko. Niejednokrotnie są świadkami trudności dzieci i wysłuchują zwierzeń, które czasami dotyczą niepowodzeń dydaktycznych albo relacji koleżeńskich czy rodzinnych. Od wrażliwości i doświadczenia pracowników niepedagogicznych zależy niejednokrotnie udzielenie uczniowi potrzebnego wsparcia. Przepisy o pomocy psychologiczno-pedagogicznej bardzo szeroko definiują katalog osób, które mogą zgłosić potrzebę objęcia dziecka pomocą. Każdy pracownik szkoły, który ma wiedzę o trudnej sytuacji dziecka, powinien zawiadomić wychowawcę klasy bądź dyrektora. Rozpoznanie szczegółów i ostateczna decyzja należeć będzie do specjalistów oraz rodziców, ale nie warto ignorować żadnych niepokojących sygnałów.

W szkole prowadzącej edukację włączającą szczególne miejsce powinno zajmować szeroko rozumiane bezpieczeństwo. Ogromne zadanie w tym zakresie spoczywa na pracownikach administracji i obsługi. Ich troska o stan techniczny budynku i staranność

wykonywania obowiązków w znacznej części przekłada się na zapewnienie bezpiecznych i higienicznych warunków nauki i wychowania.

Regulacje prawa, określające te czynniki, to paragraf 21 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej I Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach. Mówi on o obowiązku przeszkolenia wszystkich pracowników szkoły lub placówki w zakresie udzielania pierwszej pomocy[32]. Pozostaje to w związku z zapisem art. 162 Kodeksu karnego, który nakłada obowiązek niesienia pierwszej pomocy w sytuacji zagrażającej zdrowiu lub życiu innego człowieka i przewiduje konsekwencje w przypadku jej nieudzielenia[33]. Jak wynika z przytoczonych przepisów: niezależnie od zajmowanego stanowiska, każdy pracownik powinien reagować w sytuacji zagrożenia zdrowia i życia. Obowiązek ten oraz szczegółowy model postępowania w danej placówce, regulują procedury dotyczące bezpieczeństwa, w tym sposobów działania w sytuacjach trudnych i kryzysowych. Obowiązek ich wydania wynika z Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek[34]. W kontekście zwiększenia dostępności szkoły, warto przeanalizować istniejące regulacje, aby przygotować cały zespół na udzielanie niezbędnego wsparcia każdemu, kto będzie go potrzebował. Niezwykle ważna jest powszechna znajomość procedur, aby zastosować je niezwłocznie i z pomyślnym skutkiem w sytuacji stresowej. Pojawia się tutaj postulat objęcia systematycznym doskonaleniem zawodowym w zakresie udzielania szeroko rozumianej pomocy (np. reagowania na ataki wynikające ze stanu zdrowia), nie tylko pierwszej pomocy przedmedycznej.

Zainspiruj się!
Opracowany w Departamencie Wychowania i Kształcenia Integracyjnego Ministerstwa Edukacji Narodowej dokumenty projektu „Bezpieczna Szkoła" mogą posłużyć jako materiały szkoleniowe.
Procedury reagowania w przypadku wystąpienia wewnętrznych i zewnętrznych zagrożeń fizycznych w szkole **– zbiór rekomendacji i wytycznych dla dyrektorów szkół i organów prowadzących szkoły, do realizacji począwszy od września 2017 r. Bezpieczna Szkoła: Procedury reagowania w przypadku wystąpienia wewnętrznych i zewnętrznych zagrożeń fizycznych w szkole [dostęp: 14.04.2022].**

32 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej I Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz.U. 2020, poz. 1604), https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20200001604 [dostęp: 14.04.2022].

33 Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 grudnia 2021 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy - Kodeks karny (Dz. U. 2021 poz. 2345), https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20210002345 [dostęp: 14.04.2022].

34 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz.U. 2017, poz. 1611), https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001611 [dostęp: 14.04.2022].

Zagrożenia i zalecane działania profilaktyczne w zakresie bezpieczeństwa fizycznego i cyfrowego uczniów **– broszura sporządzona po konsultacji z innymi resortami, ekspertami i instytucjami odpowiedzialnymi za bezpieczeństwo we wrześniu 2019 r. Stanowi zbiór rekomendacji i wytycznych dla dyrektorów szkół i organów prowadzących szkoły.**
Bezpieczna Szkoła: Zagrożenia i zalecane działania profilaktyczne w zakresie bezpieczeństwa fizycznego i cyfrowego uczniów [dostęp: 14.04.2022].

Kolejna, poruszana już kwestia, to zadania w zakresie poprawy dostępności szkoły oraz wspieranie dostępu alternatywnego przez pracowników obsługi, zaangażowanych np. do pomocy osobie ze zróżnicowanymi potrzebami. Pracownicy niepedagogiczni potrzebują szkoleń do podniesienia swoich kompetencji w zakresie udzielania pomocy i reagowania na różnorodne potrzeby. Po przydzieleniu takich obowiązków należy przeszkolić pracownika nie tylko w obrębie metodach wsparcia, ale też zasad komunikacji i savoir-vivre'u wobec osób ze zróżnicowanymi potrzebami. Nieumiejętna pomoc, nawet przy najlepszych intencjach, może zostać źle odebrana, co będzie trudnym doświadczeniem zarówno dla osoby potrzebującej wsparcia, jak też dla działającego w dobrej wierze pracownika.

Zmianie ulec powinna także współpraca i wzajemne postrzeganie obowiązków poszczególnych pracowników szkoły ogólnodostępnej. Model Dostępnej Szkoły[35] przewiduje zatrudnianie asystentów ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (ASPE).
W założeniu Modelu Dostępnej Szkoły czytamy: „Asystent wspierający ucznia wpisany jest w proces edukacyjno-wychowawczy, ze szczególnym uwzględnieniem funkcjonowania ucznia w obszarze pozaszkolnej realizacji podstawy programowej, tj. wyjściach klasowych, kulturalno-oświatowych, warsztatach, itp. Towarzyszenie asystenckie, ma na celu zapewnienie kompleksowego wsparcia w czynnościach codziennych związanych z funkcjonowaniem w całym procesie edukacji – dotarcie ucznia do szkoły, poruszanie się w szkole, powrót do domu itp.".

Realizowany obecnie projekt Asystent ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych – pilotaż[36] ma na celu opracowanie standardów usług asystenckich. Wyniki projektu posłużą między innymi do przygotowania założeń prawnych oraz opisu kwalifikacji asystenta, która ma zostać włączona do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji. W projekcie do pracy z dziećmi i młodzieżą zostanie przygotowana grupa 640 asystentów (ASPE). Zgodnie z założeniami projektu, do zadań asystentów należeć będzie:

- zapewnienie dziecku włączenia w środowisko przedszkola/szkoły;
- wspieranie integralnego rozwoju;

35 Model Dostępnej Szkoły, *op. cit.*
36 *Założenia projektu*, Asystent ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych – pilotaż, [dostęp: 19.04.2022].

- budowanie samodzielności i kształtowania poczucia własnej wartości dziecka (na miarę jego możliwości).

Placówki z całej Polski mogły ubiegać się o zatrudnienie asystenta w ramach konkursu grantowego na okres 10 miesięcy. Szczegółowe informacje dostępne są na stronie projektu[37].

W dokumencie *Raport merytoryczny Edukacja włączająca – bilans otwarcia 2020* opracowanym przez D. Podgórską-Jachnik we współpracy z Pracownią Doradczo-Badawczą EDBAD, znaleźć można gruntowną analizę w zakresie przygotowania systemu oświaty na edukację włączającą[38]. W zakresie liczby osób zatrudnionych na stanowiskach niepedagogicznych, które świadczą dodatkowe wsparcie wobec dzieci, badaczka uznała, że zatrudnienie jest duże, ale „adekwatne do wielkości populacji". Na chwilę obecną analizie poddano zatrudnienie pomocy bez projektowanego stanowiska ASPE. Rekomendacje w zakresie pomocy asystenckiej obejmują m.in.: zagwarantowanie doskonalenia zawodowego w zakresie kompetencji pomocy nauczyciela, „co pozwoli na dowartościowanie pracy na tym stanowisku oraz podniesienie jakości wsparcia". Autorka raportu stwierdza, że osoby zatrudnione na stanowiskach asystenckich stanowią ważny składnik „doskonalącego się systemu edukacji włączającej i jako takie powinny być uwzględniane w działaniach doskonalących". Interesująca jest także sugestia, żeby w sposób systemowy podejść do wykorzystania w roli ASPE studentów kształcących się na kierunkach pedagogicznych, psychologicznych i medycznych (np. fizjoterapeutów). Z pewnością zaangażowanie tych osób – chociażby w ramach praktyk czy ćwiczeń – byłoby cennym wsparciem dla placówek oświatowych. Doświadczenie to zapewne rozwijałoby także empatię i wrażliwość społeczną studentów. Przed podjęciem ostatecznych decyzji warto jednak rozważyć kwestię związków emocjonalnych, jakie tworzą się między dziećmi i asystentami. Konieczna i wynikająca z toku studiów rotacja studentów może być pewnym obciążeniem mentalnym, szczególnie dla dzieci ze spektrum autyzmu.

Współpraca między nauczycielami a pracownikami wspierającymi, zatrudnionymi na stanowiskach niepedagogicznych (ASPE, pomoc nauczyciela), powinna opierać się na szacunku, efektywnej komunikacji oraz poszanowaniu zakresu obowiązków. Współpraca nakierowana na wzajemne wsparcie zagwarantuje rzetelną wymianę informacji, ujednolicanie oddziaływań i wsparcie ucznia w jego potrzebach.

37 *O projekcie*, Asystent ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych, https://asystentspe.pl/o-projekcie/ [dostęp: 19.04.2022].

38 *Raport merytoryczny Edukacja włączająca – bilans otwarcia 2020*, oprac. D. Podgórska-Jachnik, https://www.ore.edu.pl/2021/10/raport-edukacja-wlaczajaca-w-polsce/ [dostęp: 20.04.2022].

Komunikacja i ocenianie w edukacji włączającej

Postulowane wyżej budowanie relacji między przedstawicielami społeczności szkolnej i tworzenie unikatowego klimatu, nie jest możliwe bez efektywnej komunikacji. Dialog jest podstawą wypracowania akceptowanych przez strony rozwiązań oraz najlepszym sposobem na wyjaśnienie nieporozumień. Kwestią kluczową jest powszechna znajomość i przestrzeganie zasad, które kierują prawidłową komunikacją. Badacz J. Kuźma do podstawowych warunków dialogu zalicza:

- regułę dobrej woli do podjęcia dialogu;
- regułę uznania, że druga strona może mieć swoje racje i argumenty;
- regułę zapewnienia stronom dialogu prawa krytykowania, jak też obowiązku poddawania się krytyce;
- obowiązek uzasadniania własnych sądów i opinii;
- regułę wiarygodności stron, zgodności głoszonych słów i idei z własnym postępowaniem i czynami;
- kulturę prowadzenia dialogu zgodnie z zasadami etyki, jak też fair play, bez zbędnych emocji i wykorzystywania uprzywilejowanych pozycji[39].

Zastosowanie proponowanych reguł wymaga od rozmówców znajomości osobistych kompetencji, szacunku wobec siebie, rzetelnego przygotowania się do prowadzenia dialogu oraz woli wejścia w partnerską relację. Szczególna jest tutaj rola nauczycieli, którzy powinni profesjonalnie kierować rozmową dla zapewnienia uczniowi optymalnego rozwoju. Ważnym narzędziem, którym powinien posługiwać się każdy nauczyciel, jest aktywne słuchanie. Dialog oparty na założeniu realnego partnerstwa, poświęcony wypracowaniu konsensusu z jednoczesnym zachowaniem prawa do posiadania odrębnych opinii – to droga budowania partycypacji i włączenia dzieci oraz ich rodziców w proces współdecydowania oraz współodpowiedzialności za poczynione ustalenia.

Szczególnego znaczenia nabiera dialog prowadzony z uczniem. Powinien on opierać się na zrozumieniu i empatii wobec dziecka, stawianiu mu osiągalnych wymagań i zachowaniu postawy asertywności. Szczerość tej relacji powinna prowadzić do wytworzenia związku między nauczycielem a uczniem. Dziecko powinno czuć, że edukator wierzy w jego możliwości, oczekuje wysokich rezultatów i jest gotowy wspierać wychowanka w każdej trudności. Wspierać, nie wyręczać i nie pobłażać – stąd konieczna doza asertywności.

Ż. Tempczyk-Nagórka w artykule *Między odrzuceniem a akceptacją –w stronę komunikacji inkluzyjnej* dokonała analizy stanu badań nad jakością komunikacji między

39 J. Kuźma, *Kultura dialogu nieodzownym warunkiem edukacji społeczeństwa demokratycznego*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace Socjologiczne II" 1994, nr 162, s. 121–126.

nauczycielami a uczniami. Zauważa, że przekazy wykluczające, czyli zawierające osądzanie, poniżanie i przemoc obniżają motywację do pracy oraz samoocenę ucznia. Ten destrukcyjny wpływ może być na tyle trwały, że determinuje również funkcjonowanie w dorosłym życiu. Zdaniem autorki komunikaty wykluczające „budują w dziecku jego nieadekwatny obraz, skoncentrowany na braku umiejętności, słabości, niezaradności czy nawet głupocie”[40].

Szkoła włączająca zdecydowanie powinna odrzucić taki model komunikacji. Celem zbudowania wysokiej jakości edukacji w zróżnicowanej klasie jest zapewnienie każdemu dziecku poczucia bezpieczeństwa oraz przekonania, że ma wpływ na swoją edukację. Sprawdzonym modelem przyjaznej komunikacji jest ocenianie kształtujące. To nie tylko filozofia oceniania wspierająca uczenie się, ale również porozumiewanie się i relacje między uczniami i nauczycielami. Celem oceniania kształtującego jest wsparcie samodzielnego planowania uczenia się i przejmowania odpowiedzialności za jego efekty. Nie polega na rywalizacji z innymi uczniami, dlatego doskonale wpisuje się w model pracy w zróżnicowanej klasie.

Podstawą planowania uczenia się jest określenie przez nauczyciela celów kształcenia oraz kryteriów sukcesu. Pomagają one w samodzielnym ustaleniu przez ucznia na jakim etapie się aktualnie znajduje. Wprowadzenie oceniania kształtującego wymaga także stworzenia w klasie kultury dopuszczającej popełnianie błędów. Tylko wówczas uczniowie mogą podejmować kolejne wyzwania bez obaw o stygmatyzowanie czy wykluczenie z grupy. Takie podejście rozwija umiejętność uczenia się, co jest kompetencją niezbędną przez całe życie.

Zadaniem nauczyciela na tym etapie jest udzielanie uczniom wspierających informacji zwrotnych oraz wskazówek, w jaki sposób mogą poprawić skuteczność własnego uczenia się. Centrum Edukacji Obywatelskiej oferuje szkolenia oraz materiały poświęcone wdrażaniu oceniania kształtującego. Witryna Pomagaj się uczyć! zawiera wiele nagranych szkoleń oraz gotowych materiałów do wykorzystania przez nauczycieli na zajęciach[41].

Ocenianie kształtujące nie zastępuje stopni, które są nieuniknione w polskim systemie oświaty. Pozwala jednak na świadome planowanie i doskonalenie nauczania i uczenia się uczniów. D. Sterna proponuje następujące techniki zapewnienia oceny kształtującej[42]:

„Sygnalizowanie samooceny”

Technika polega na poproszeniu uczniów o samoocenę swojego zrozumienia zagadnienia. Może to być: technika świateł: wszystko rozumiem – zielone; mam pewne wątpliwości – żółte; nie rozumiem – czerwone; wskazywanie ręką: kciuk do góry – rozumiem i potrafię to

40 Ż. Tempczyk-Nagórka, *Między odrzuceniem a akceptacją – w stronę komunikacji inkluzyjnej*, „Forum Pedagogiczne” 2017, nr 1, s. 125.

41 *Biblioteka materiałów dla nauczycieli i uczniów*, Pomagaj się uczyć!, https://pomagajsieuczyc.ceo.org.pl/materialy/ [dostęp: 1.06.2022].

42 D. Sterna, 9 technik zapewniania oceny kształtującej, https://osswiata.ceo.org.pl/2021/02/12/9-technik-zapewniania-oceny-ksztaltujacej/ [dostęp: 20.04.2021].

wyjaśnić własnymi słowami; ręka machająca – nie jestem do końca pewien i wątpię, czy potrafię to wyjaśnić; kciuk do dołu – jeszcze nie rozumiem i nie potrafię tego wyjaśnić.

Samoocena może być niestety zawodna, gdyż uczniowie mogą nie móc ocenić swojej wiedzy prawidłowo. Dlatego warto wylosować uczniów, którzy deklarują zrozumienie, aby wyjaśnili zagadnienie innym uczniom.

Wybór

Nauczyciel przedstawia uczniom kilka stwierdzeń lub pytań i prosi o wybranie prawdziwej lub właściwej odpowiedzi. Ta technika jest szczególnie skuteczna w sprawdzaniu wcześniejszej wiedzy uczniów lub przy określaniu, przed rozpoczęciem nowego tematu, potencjalnych nieporozumień i mylnych koncepcji uczniów. Nauczyciel przedstawia stwierdzenia i prosi uczniów o zdecydowanie, czy są one prawdziwe, czy fałszywe. Nauczyciel zadaje uczniom pytania z przygotowanymi odpowiedziami i prosi uczniów o wybranie właściwej odpowiedzi.

Wizualizacja

Nauczyciel prosi uczniów, aby utworzyli wizualną lub symboliczną reprezentację tego, czego się nauczyli i przygotowali się do wyjaśnienia jej innym. Technika jest szczególnie przydatna, przy sprawdzaniu, czy uczniowie rozumieją różnego rodzaju powiązania. Przykład: Narysuj wizualną sieć czynników wpływających na wzrost roślin.

Błąd

Jednym z najbardziej wydajnych i skutecznych sposobów kontroli zrozumienia jest poszukiwanie przez uczniów błędów. Nauczyciel przedstawia uczniom błędne stwierdzenie lub często popełniany błąd i prosi uczniów o znalezienie go w tekście, wyjaśnienie na czym on polega i poprawienie go. Przykład: Przedstawienie uczniom tekstu z błędami lub źle rozwiązanego zadania i poproszenie ich o zidentyfikowanie i poprawienie.

Podsumowanie

Podsumowywanie przez uczniów tego, czego się nauczyli. Poproszenie uczniów o sformułowanie refleksji na dany temat. Technika zapewnia nauczycielom wgląd w to, czy uczniowie naprawdę rozumieją ważne kwestie.

Zastosowanie

Zrozumienie ujawnia się, gdy uczniowie mogą przenieść to czego się nauczyli na inne dziedziny. Dlatego dobrym sposobem sprawdzenia zrozumienia jest poproszenie uczniów o zastosowanie wiedzy w nowym kontekście. Przykład: Znajdź przykłady symetrii w budynku szkolnym lub na boisku.

Nauczanie innych

Wiemy, że najlepiej się człowiek uczy, gdy naucza innych. W tej technice nauczyciel prosi uczniów, aby opracowali – jak będą nauczać ucznia, który nie był obecny na lekcji. Przykład: Opracuj pięciominutową lekcję, aby nauczyć młodszego ucznia, jak podaż i popyt mogą wpływać na ceny towaru.

Analogia

Technika polega na opracowaniu przez uczniów analogii lub metafory w celu zilustrowania nowo poznanej koncepcji lub umiejętności. Może to być również prośba o znalezienie podobieństw lub różnic. Przykład: _____ jest jak _____, ponieważ _____.

Karta wyjścia

Technika polega na poproszeniu uczniów na koniec lekcji o zapisanie refleksji lub dokończenia zdania. Przykład: dokończ zdanie: Dziś nauczyłem się _____"[43].

Omówione techniki pozwalają uczniom na refleksję na temat efektów swojego uczenia się, ale dają również ważną informację zwrotną nauczycielowi. Te dane mogą być wykorzystywane do oceny efektywności i atrakcyjności wybranych metod pracy oraz podejmowania decyzji w sprawie ich ewentualnych modyfikacji.

Ocenianie kształtujące może być jedną z możliwości budowania kultury współpracy społeczności szkolnej, której podstawowym celem jest stworzenie jednostki włączającej dla wszystkich uczniów. Znanymi i stosowanymi w wielu placówkach elementami oceniania kształtującego są: światła, patyczki do wskazywania aktywności (zasadą pracy jest udział w zajęciach wszystkich uczniów, którzy w każdej chwili mogą zostać wylosowani do zabrania głosu), wzajemny szacunek i uczenie się dzieci przez pracę w parach czy grupach.

Podczas budowania kultury szkoły włączającej warto jednak pokusić się o wprowadzenie jeszcze jednego elementu oceniania kształtującego, czyli informacji zwrotnej. Tej funkcji nie pełnią zdawkowe dopiski „popraw ortografię" czy „nie opanowałeś tabliczki mnożenia". Takie wpisy niczego w sytuacji ucznia ni zmieniają, utwierdzają go jedynie w przekonaniu, że jego kompetencje są niskie. Zasadą konstruowania informacji zwrotnych jest wskazanie uczniowi (w odniesieniu do znanych celów i kryteriów sukcesu) mocnych stron i elementów do rozwoju, ze wskazaniem sposobu pracy nad ich opanowaniem. Dopiero taka informacja realizuje podstawowy cel, jakim jest umożliwienie każdemu dziecku rozwoju we własnym tempie, bez konieczności rywalizacji z innymi uczniami. Takie odwrócenie sytuacji otwiera na współpracę i współtworzy klimat akceptacji dla różnorodności.

43 *Ibidem*.

Tytułem podsumowania

Na zakończenie propozycja refleksji – wiersz Jana Twardowskiego *Kiedy mówisz*[44]:

Kiedy mówisz
Nie płacz w liście
nie pisz że los ciebie kopnął
nie ma sytuacji na ziemi bez wyjścia
kiedy Bóg drzwi zamyka – to otwiera okno
odetchnij popatrz
spadają z obłoków
małe wielkie nieszczęścia potrzebne do szczęścia
a od zwykłych rzeczy naucz się spokoju
i zapomnij że jesteś gdy mówisz że kochasz

Poeta mówi o trudnościach i nadziei na znalezienie najwłaściwszego rozwiązania, o zróżnicowaniu, często niełatwym, które jest jedyną drogą do szczęścia. Wiersz ten znakomicie oddaje starania o zbudowanie edukacji wysokiej jakości dla tych wszystkich, którzy w szkole segregującej mieli poczucie beznadziei i znajdowania się w sytuacji bez wyjścia.

44 J. Twardowski, *Kiedy mówisz*, [w:] *idem*, *Kochać człowieka by zdążyć do Boga. Dawne i nowe myśli o miłości*, Wydawnictwo Księgarni Świętego Wojciecha, Poznań 2002, s. 43.

Bibliografia

Borek A., *Nauczyciel badacz, nauczyciel profesjonalista*, [w:] *Jak być jeszcze lepszym*, red. Mazurkiewicz G., Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

Davies T., Martin D., *Przywództwo i zarządzanie w edukacji wobec globalnych przemian*, [w:] *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, red. Mazurkiewicz G., Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Warszawa–Kraków 2014.

Hammerschmidt U., *Wspieranie samodzielności i odpowiedzialności nauczycieli – zadanie dyrektora szkoły*, [w:] *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, red. Mazurkiewicz G., Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Warszawa–Kraków 2014.

Hattie J., *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*, Wydawnictwo CEO, Warszawa 2015.

Kuźma J., *Kultura dialogu nieodzownym warunkiem edukacji społeczeństwa demokratycznego*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace Socjologiczne II"1994, nr 162, s. 121–126.

McEwan E., *Jak pracować z nauczycielami, którzy pracują źle, bo są zmęczeni, wypaleni, zaburzeni albo zwyczajnie niekompetentni*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2016.

Skibińska J., *Pronormalizacyjne zmiany w obszarze edukacji włączającej o ocenie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2020, nr 591, s. 63.

Sobotka B., *Kompetencje jutra*, Wydawnictwo Osompower, Warszawa 2020.

Szumski G., *Koncepcja edukacji włączającej*, [w:] *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2019.

Śliwierski B., *Jak zmieniać szkołę?,* Oficyna Impuls, Kraków 1998.

Tempczyk-Nagórka Ż., *Między odrzuceniem a akceptacją – w stronę komunikacji inkluzyjnej*, „Forum Pedagogiczne" 2017, nr 1, s. 125.

Tołwińska B., *„Mosty zamiast murów" – droga ku przywództwu*, [w:] *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, red. Kwiatkowski S.M., Madalińska-Michalak J., Wydawnictwo Wolters Kluwers, Warszawa 2014.

Tołwińska-Królikowska E., *Czy polska szkoła jest włączająca?*, „Dyrektor Szkoły" 2020, nr 4, s. 71.

Twardowski J., *Kiedy mówisz*, [w:] *idem*, *Kochać człowieka by zdążyć do Boga. Dawne i nowe myśli o miłości*, Wydawnictwo Księgarni Świętego Wojciecha, Poznań 2002.

Netografia

Biblioteka materiałów dla nauczycieli i uczniów, Witryna CEO „Pomagaj się uczyć!", z materiałami na temat oceniania kształtującego, szkoleniami i materiałami do wykorzystania na lekcjach https://pomagajsieuczyc.ceo.org.pl/materialy/ [dostęp: 1.06.2022 r.].

Dobrzyńska M., *Spacer edukacyjny*, https://as.ceo.org.pl/sites/as.ceo.org.pl/files/spacer_edukacyjny_dobrzynska_as1_tak.pdf [dostęp: 1.06.2022].

Konkurs dla uczniów klas II-III szkół ponadpodstawowych Zostań uDOSTĘPniaczem!Konkurs dla uczniów klas II-III szkół ponadpodstawowych „Zostań uDOSTĘPniaczem!", Dostępność Plus, https://udostepniacze.mfipr.gov.pl/strony/o-konkursie/ [dostęp:17.04.2022].

Model Dostępnej Szkoły opracowany przez Fundację Fundusz Współpracy przy wsparciu ze strony Fundacji Instytutu Rozwoju Regionalnego, https://cofund.org.pl/upload/model-doste-pnej-szko%C5%82y.pdf [dostęp: 20.04.2022].

Mroczek M., *Raport statystyczny. Edukacja włączająca w Polsce*, https://www.ore.edu.pl/2021/10/raport-edukacja-wlaczajaca-w-polsce/ ORE, Warszawa 2021 [dostęp: 16.04.2022].

O projekcie, Strona projektu Asystent ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych, – pilotaż realizowanego w okresie 04.05.2020 roku do 31.03.2023 roku. https://asystentspe.pl/o-projekcie/ [dostęp: 19.04.2022].

Przewodnik po edukacji włączającej: rozwój kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły, oprac. Booth T., Ainscow M., http://www.olimpiadyspecjalne.pl/sites/default/files/olimpiadyspecjalne/simple-page/attachments/2012edukacjawlaczajaca.pdf [dostęp: 20.04.2022].

Raport merytoryczny Edukacja włączająca – bilans otwarcia 2020, oprac. D. Podgórska-Jachnik, https://www.ore.edu.pl/2021/10/raport-edukacja-wlaczajaca-w-polsce/ 2020 [dostęp: 20.04.2022].

Raport o stanie zapewniania dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami przez podmioty publiczne w Polsce, https://www.gov.pl/web/fundusze-regiony/raport-o-dostepnosci-podmiotow-publicznych?fbclid=IwAR3thBGcfh4txARmgrdqnDpJ-6el6DT9qGPkbKbt0VkEDLQPGVEtoKzQsz0 [dostęp: 18.04.2022].

Sterna D., *9 technik zapewniania oceny kształtującej*, https://osswiata.ceo.org.pl/2021/02/12/9-technik-zapewniania-oceny-ksztaltujacej/portal osswiata.ceo.org.pl, [dostęp: 20.04.2021].

Założenia projektu, Asystent ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych- pilotaż, [dostęp: 19.04.2022].

Akty prawne

Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 grudnia 2021 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy - Kodeks karny (Dz. U. 2021 poz. 2345), https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20210002345 [dostęp: 14.04.2022]. Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny (Dz. U. z 2021 r. poz. 2345 t.j.) [dostęp: 14.04.2022]

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz.U. 2017, poz. 1611) https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001611 [dostęp: 14.04.2022].

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej I Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz.U. z 2020, poz. 1604 t.j.), https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20200001604 [dostęp: 14.04.2022].

Ustawa o zapewnieniu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami (tekst jednolity Dz.U. z 2020, poz. 1062), https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20200001062 [dostęp: 18.04.2022].

Ustawa z dnia 15 czerwca 2012 r. o ratyfikacji Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzonej w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. (Dz.U. z 2012, poz. 1169), https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20120001169 [dostęp: 19.04.2022].

Ustawa z dnia 4 kwietnia 2019 r. o dostępności cyfrowej stron internetowych i aplikacji mobilnych (Dz.U. z 2019, poz. 848), https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190000848 [dostęp: 18.04.2022].

Fundusze Europejskie
Wiedza Edukacja Rozwój

Rzeczpospolita Polska

Unia Europejska
Europejski Fundusz Społeczny