

dialogi

miesięcznik pedagogiczny

Nr 4(285)
kwiecień 2025
Szczecin
ISSN 2300-9691



EDUKACJA WĘZKA

„Dialogi”

Miesięcznik Pedagogiczny
e-mail: portal@palac.szczecin.pl

OKŁADKA

[Iwona Sarnicka](#)

WYDAWCA:

Pałac Młodzieży.
Pomorskie Centrum Edukacji
w Szczecinie

REDAKCJA:

Redaktor naczelna: Ewa Karasińska
Redaktor techniczny: Iwona Sarnicka

ADRES:

al. Piastów 7
70-327 Szczecin
tel. 91 422 52 61 wew. 39
Strona internetowa:
[https://pe.szczecin.pl/
chapter_201347.asp](https://pe.szczecin.pl/chapter_201347.asp)

KOLEGIUM REDAKCYJNE:

Paweł Bartnik
Katarzyna Fenczak
Róża Czerniawska-Karcz

*Zastrzegamy sobie prawo
do skracania, opracowań,
redagowania i adiustacji tekstów oraz
zmiany ich tytułów.
Za treść ogłoszeń odpowiedzialności
nie ponosimy.*

SPIS TREŚCI

EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA	1
1500 tancerzy na parkiecie	3
Edukacja włączająca	4
Jesteśmy różni ale równi	14
Edukacja włączająca w praktyce nauczyciela języka angielskiego – troska, technologia i autorskie rozwiązania	16
Mój plan na samodzielność	19
To nie sprint lecz maraton	24
Wspieramy inkluzję w edukacji	27
O Poetce, która przyjaźniła się z jesionem na ulicy i kasztanem w podwórzu	39

1500 tancerzy na parkiecie



Edukacja włączająca

Tekst ten jest pomyślany jako zbiór pytań i odpowiedzi, by uporządkować wielość wątków związanych z edukacją włączającą. Pokazuje swoistą ewolucję pewnych pojęć i myśli związanej z edukacją włączającą. Jest też – co należy podkreślić – ogromnym skrótem w tym temacie, ale zrobionym po to, by uczynić ten tekst możliwie najbardziej przejrzystym i zrozumiałym.

1. Trochę historii

Postulat sprawiedliwego i równego dostępu do takiego dobra, jakim jest edukacja, ma długą historię. Dobitnie idee te wyłożył już Jan Amos Komeński (1592–1670) w swoim dziele „Wielka dydaktyka” (*Didactica Magna*) „obejmująca całą sztukę nauczania wszystkiego wszystkich (...) „iżby cała młodzież obojga płci bez żadnego wyjątku, mogła się wykształcić w naukach (...) Należy posyłać do szkoły nie tylko dzieci ludzi bogatych, albo dostojnych, lecz wszystkich zarówno, szlachty i mieszczan, bogatych i biednych, chłopców i dziewczęta, w miastach wielkich i małych, w miasteczkach i wsiach”¹.

1 J. A. Komeński. (1883). *Wielka dydaktyka*. Przełożył Henryk Wernic. Warszawa, wstęp, s. 52. Pedagogiczna Biblioteka cyfrowa, <http://pbc.up.krakow.pl/dlibra/doccontent?id=689> (dostęp 14.04.2025 r.).

Źródło: J. A. Komeński. (1883). *Wielka dydaktyka*. Przełożył Henryk Wernic. Warszawa, wstęp.

Źródło: J. A. Komeński. (1883). *Wielka dydaktyka*. Przełożył Henryk Wernic. Warszawa, s. 52.

Kolejnym ważnym krokiem było utworzenie Powszechnej Deklaracji praw Człowieka, która została przyjęta i proklamowana rezolucja Zgromadzenia Ogólnego ONZ 217 A (III) 10 grudnia 1948 r. Artykuł 26 Deklaracji stanowi²:

„1. Każda osoba ma prawo do nauki. Nauczanie powinno być nieodpłatne, przynajmniej w zakresie kształcenia podstawowego. Wykształcenie podstawowe jest przymusowe. Wykształcenie techniczne i zawodowe ma być powszechnie dostępne, a wykształcenie wyższe ma być dostępne na równi dla wszystkich na podstawie rzeczywistych osiągnięć.

2. Nauczanie winno mieć na względzie pełny rozwój osobowości ludzkiej oraz umacnianie poszanowania praw człowieka i podstawowych wolności. Powinno ono służyć popieraniu zrozumienia, tolerancji i przyjaźni między wszystkimi narodami oraz wszystkimi grupami rasowymi lub religijnymi, jak również powinno wspierać działalność Narodów Zjednoczonych dla utrzymania pokoju.

3. Rodzice korzystają z prawa pierwszeństwa, jeśli chodzi o wybór rodzaju wykształcenia dla swych dzieci.”

Następnie wedle standardów światowych i europejskich (sformułowa-

2 Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (Paryż, 10 XII 1948), <https://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1948.html> (dostęp 14.04.2025 r.)

nych w licznych dokumentach międzynarodowych dotyczących praw człowieka) każdy – a więc i człowiek niepełnosprawny – ma prawo do pełnego uczestnictwa i równych szans w życiu społecznym. Do najważniejszych mówiących o tym dokumentów należą: Konwencja Praw Dziecka (1989), Światowa Deklaracja Edukacji dla Wszystkich (1990), Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych (1993) oraz Deklaracja z Salamanki – Wytyczne dla Działania w zakresie Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych (1994), o której będzie mowa poniżej. Również konstytucja Polski nie tylko gwarantuje prawo do nauki, ale także nakłada obowiązek nauki do 18 r.ż. (Art. 70. 1. Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa).³

2. Kilka słów o „specjalnych potrzebach edukacyjnych”

W 1978 roku Mary Warnock przed parlamentem brytyjskim przedstawiała dokument zatytułowany *Report of the Committee Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People* podsumowujący trzyletnią pracę komisji, której przewodziła.⁴ Od tamtej pory politycy i działacze oświatowi zdali sobie sprawę, że edukacja nie uwzględnia różnicowania potrzeb i możliwości znacznej grupy uczniów. Praca wpro-

3 Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.

4 A. Olechowska. (2016). *Specjalne potrzeby edukacyjne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 24.

wadziła pojęcie „specjalne potrzeby edukacyjne”, które z czasem odegrało tak istotną rolę w edukacji. Określenie „specjalne potrzeby edukacyjne” było odpowiedzią na rosnącą potrzebę indywidualizacji kształcenia. Raport Warnock przedstawił możliwości szerokiego włączenia uczniów z niepełnosprawnościami do zwykłych publicznych szkół i stał się przyczynkiem do szerokiej dyskusji nad innymi grupami uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Kolejnym bardzo ważnym wydarzeniem na drodze wprowadzania edukacji włączającej była międzynarodowa konferencja, która odbyła się w dniach 7-10 czerwca 1994 roku w Salamance w Hiszpanii. Wzięło w niej udział ponad 300 uczestników. Dyskutowano nad ideą edukacji dla wszystkich. Podpisana przez przedstawicieli 92 państw (w tym także Polski) Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych otworzyła perspektywy edukacji dla wszystkich z uwzględnieniem możliwości i potrzeb uczniów mających szczególne potrzeby edukacyjne. Przewodnią zasadą wytycznych jest rekomendacja objęcia edukacją wszystkich dzieci bez względu na ich warunki fizyczne, intelektualne, socjalne, językowe i inne (deklaracja z Salamanki).⁵

Najważniejsze jest to, co zostało w deklaracji zawarte:

5 J. Dyrda. (2017). *Edukacyjna presja norm. Krytyczne uwagi na marginesie pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. [W:] *Ars Educandi*, 14/2017.

„[...] zwykłe szkoły o tak otwartej orientacji są najskuteczniejszym środkiem zwalczania dyskryminacji, tworzenia przyjaznych społeczności, budowania otwartego społeczeństwa oraz wprowadzania w życie edukacji dla wszystkich. Co więcej, zapewniają one odpowiednie wykształcenie większości dzieci oraz poprawiają skuteczność, a także efektywność kosztową całego systemu oświaty”. [...] „Przewodnią zasadą towarzyszącą niniejszym Wytycznym jest przekonanie, że szkoły powinny przyjmować wszystkie dzieci niezależnie od ich warunków fizycznych, intelektualnych, socjalnych, emocjonalnych, językowych czy innych. Dotyczy to dzieci upośledzonych i utalentowanych, dzieci ulicy i dzieci pracujących, dzieci ze społeczności koczowniczych czy odległych, dzieci z mniejszości językowych, etnicznych czy kulturowych oraz dzieci z innych regionów lub grup nierównych szans czy z marginesu”.⁶

W Polsce dopiero 4 lata po konferencji – w 1998 roku pojawił się dokument Ministerstwa Edukacji Narodowej zatytułowany *Reforma systemu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, który z opóźnieniem realizował podpisaną deklarację z Salamanki.⁷

3. Co to jest edukacja włączająca?

Od tego trzeba zacząć, że nie ma jednej definicji czy koncepcji edukacji włą-

czającej. Jest ich wiele, a ponadto rozwijają się one i zmieniają w czasie, tak jak i sama edukacja, która jest zależna od zmian społecznych, gospodarczych czy politycznych. W literaturze możemy znaleźć bardzo wiele prób ujęcia edukacji włączającej. Żeby uporządkować wielość definicji Kerstin Göransson i Claes Nilholm wyodrębnili cztery główne grupy definicji uwzględniając najbardziej istotne cechy zawarte przez różnych autorów⁸:

- edukacja włączająca to przede wszystkim miejsce (wspólna przestrzeń), zatem umieszczenie uczniów ze szczególnymi potrzebami w klasach ogólnodostępnych;
- edukacja włączająca ujmowana z perspektywy koncentracji na uczniach ze specjalnymi potrzebami społecznymi / w uczeniu się, w których wspólna przestrzeń stanowi warunek konieczny. W przypadku tych propozycji podkreślane są wyłącznie potrzeby i sytuacja uczniów z niepełnosprawnością, a pomijana jest kwestia ich wpływu na przebieg edukacji całej klasy i rozwoju pozostałych uczniów;
- edukacja włączająca w perspektywie wszystkich uczniów – uwzględnia zarówno wpływ uczniów pełnosprawnych jak i z niepełnosprawnościami;
- edukacja włączająca jako tworzenie społeczności, której kultura ma opierać się na różnorodności oraz pielęgnowa-

6 The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education - UNESCO Digital Library, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (dostęp 14.04.2025 r.).

7 J. Dyrda, op. cit.

8 K. Göransson, C. Nilholm. (2014) Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. „European Journal of Special Needs Education”, v. 29(3), s. 265-280.

niu równości i sprawiedliwości. Taki rodzaj edukacji ma być edukacją wysokiej jakości dla wszystkich uczniów.

Najbardziej całościową definicję w naszych polskich warunkach proponuje prof. Zenon Gajdzica ze swoim zespołem⁹:

Edukacja włączająca jest ogółem zasobów i procesów służących formułowaniu całokształtu zdolności człowieka, wrażliwym na indywidualne potrzeby każdej osoby (bez względu na jej potencjał rozwojowy i socjalizacyjny) zachodzących w niesegregacyjnych i nieseparacyjnych warunkach, czyli w okolicznościach pozbawionych cech kategoryzowania, z poszanowaniem i uwzględnieniem zróżnicowanych możliwości oraz potrzeb podmiotów edukowanych. Jej istotą jest działanie (nauczanie, uczenie się, wychowanie, korygowanie, kompensowanie) we wspólnym nurcie edukacji, a ważnym zadaniem rozwój wszystkich uczniów oraz zwiększenie ich uczestnictwa społecznego, zwłaszcza osób będących w gorszej sytuacji rozwojowej / społecznej (kulturowej, ekonomicznej). Istotnym elementem edukacji włączającej jest przewidywanie, identyfikowanie i niwelowanie wszystkich barier (mentalnych, kulturowych, architektonicznych) uniemożliwiających / utrudniających procesy konstruowania edukacji

9 Z. Gajdzica, B. Skotnicka, S. Pawlik, M. Bełza-Gajdzica, M. Trojanowska, D. Prysak, S. Mrózek. (2021). Analiza praktyki szkolnej i charakterystyka szkoły efektywnie realizującej edukację włączającą w praktyce – raport z badań. Warszawa: MEiN, s. 7.

wysokiej jakości dla wszystkich uczniów. Przyjrzyjmy się zatem bliżej tej definicji, by zrozumieć jej złożoność. Poszczególne elementy będą omówione w kolejnych częściach.

4. Dlaczego w powyższej definicji edukacji włączającej nie ma mowy o dziecku z niepełnosprawnością? Czyli kilka słów o „szczególnych potrzebach”

W Polsce od kilku lat w aktach prawnych o zapewnianiu dostępności funkcjonuje definicja „osoba ze szczególnymi potrzebami”. Określa ona osobę, która „ze względu na swoje cechy zewnętrzne lub wewnętrzne, albo ze względu na okoliczności, w których się znajduje, musi podjąć dodatkowe działania lub zastosować dodatkowe środki w celu przezwyciężenia bariery, aby uczestniczyć w różnych sferach życia na zasadzie równości z innymi osobami”.¹⁰

Można to odnieść to sfery edukacyjnej, w której od wielu lat stosuje się podobne pojęcie, zawarte w Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. W akcie tym jest napisane, że potrzeba objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną w przedszkolu, szkole i placówce wynika w szczególności z/ze: 1) niepełnosprawności, 2) niedostosowania społecz-

10 Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami, Dz.U. 2019 poz. 1696.

nego, 3) zagrożenia niedostosowaniem społecznym, 4) zaburzeń zachowania lub emocji, 5) szczególnych uzdolnień, 6) specyficznych trudności w uczeniu się, 7) deficytów kompetencji i zaburzeń sprawności językowych, 8) choroby przewlekłej, 9) sytuacji kryzysowych lub traumatycznych, 10) niepowodzeń edukacyjnych, 11) zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi, 12) trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą.

Potrzeby te można zatem nazwać „szczególnymi potrzebami”. Ważne, by mieć świadomość, że lista ta nie jest zamknięta i że jeśli pojawi się jakiś inny problem/potrzeba, to dziecko również powinno zostać objęte pomocą psychologiczno-pedagogiczną. Zatem edukacja włączająca dotyczy się każdego dziecka: zarówno z niepełnosprawnością, ze szczególnym uzdolnieniem czy z trudnościami językowymi z powodu migracji. Po co udziela się pomocy psychologiczno-pedagogicznej? Po to, by wspierać potencjał rozwojowy ucznia i stwarzać warunki do jego aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu przedszkola, szkoły i placówki oraz w środowisku społecznym. Aby pomóc uczniowi należy rozpoznać i zaspokoić indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne ucznia oraz możliwości psychofizyczne i czynniki środowiskowych wpływających na jego

funkcjonowanie w przedszkolu, szkole i placówce. I należy zwrócić uwagę na ostateczne określenie, a mianowicie „czynniki środowiskowe”. Jest to podobne określenie do pojęcia „bariera”.

5. Co to są bariery w edukacji?

Według Ustawy o zapewnianiu dostępności „bariera” to przeszkoda lub ograniczenie architektoniczne, cyfrowe lub informacyjno-komunikacyjne, które uniemożliwia lub utrudnia osobom ze szczególnymi potrzebami udział w różnych sferach życia na zasadzie równości z innymi osobami. Jednak nie ma tu wyróżnionych barier mentalnych tkwiących w środowisku społecznym, a które wynikają ze stereotypów na temat różnych grup osób.

Dlaczego to takie ważne, żeby zrozumieć, że różnego rodzaju potrzeby czy ograniczenia nie tkwią tylko i wyłącznie w samym dziecku, które zostało zaliczone do „specjalnych potrzeb edukacyjnych”. Pomysł zakładający, iż trudności w nauce można pokonać poprzez zaklasyfikowanie niektórych dzieci, jako wymagające „szczególnego traktowania”, ma bardzo duże ograniczenia. Przede wszystkim niesie ze sobą piętno, które może prowadzić do zaniżonych oczekiwań. I jeśli myślimy, że nas to nie będzie dotyczyć, warto spojrzeć w dwa efekty opisane przez psychologów społecznych Roberta Rosenthala i Lenore Jacobson: efekt Pigmaliona (Galatei) oraz efekt Golema. Wspomniani psychologowie przeprowadzili eksperyment, w którym przekazali nauczycielom na początku roku

szkolnego, że niektórzy uczniowie (którzy byli tacy sami jak inni) z ich klasy rokuja na duże osiągnięcia. Informacja przekazana nauczycielom poskutkowała tym, że pod koniec roku wskazani wcześniej uczniowie osiągnęli wyższe wyniki w testach (szczególnie w testach na inteligencję) niż pozostałe dzieci. Powodem tego był fakt, że nauczyciele (słyszając początkową opinię psychologów) wyrobili w sobie względem tych uczniów pozytywne nastawienie i mieli wobec nich optymistyczne oczekiwania, przez co przekazywali im więcej materiału, dostarczali więcej informacji zwrotnych, częściej zadawali pytania i stwarzali przyjazną atmosferę do uczenia się. Zatem efekt Pigmaliona polega na tym, że ludzie starają się sprostać oczekiwaniom, co prowadzi do lepszych wyników. Z kolei efekt Golema to niekorzystna odmiana efektu Pigmaliona. Zjawisko polega na tym, że pod wpływem czyichś negatywnych przekonań bądź zaniżonych oczekiwań zaczynamy zachowywać się zgodnie z tymi oczekiwaniami, nawet jeśli sytuacja tego na nas nie wymuszała. Zjawisko to można tłumaczyć analogicznie do poprzedniego – jeżeli mamy względem kogoś przekonanie o jego małych zdolnościach czy umiejętnościach w jakimś obszarze, uważamy, że nie warto z nim pracować, to prawdopodobnie będziemy nawiązywać z nim bliższego kontaktu i mu pomagać, więc po jakimś czasie uzyskamy potwierdzenie naszych przekonań, ponieważ ta osoba osiągnie niższe osiągnięcia niż inna osoba, której warto

było pomagać.¹¹

Określenie „specjalne potrzeby edukacyjne” odwraca uwagę od trudności doświadczanych przez uczniów, jak również od źródeł trudności tkwiących w relacjach, kulturze, programach nauczania, nauczaniu oraz podejściu do nauczania, w organizacji i polityce szkoły. Przyczynia się do fragmentaryzacji wysiłków, jakie szkoły podejmują w celu odpowiedzi na wyzwanie, jakim jest różnorodność uczniów, pogrupowanych pod różnymi hasłami, a przecież dziecko z niepełnością takim jest autyzm może być uczniem zdolnym, podobnie jak dziecko zdolne może być zagrożone niedostosowaniem społecznym itd. Pojęcie barier w nauce i uczestnictwie można stosować w celu zwrócenia uwagi na to, co należy poprawić w otoczeniu (a nie w dziecku), aby ulepszyć edukację każdego uczestnika. Chcąc zaradzić barierom tkwiącym w programach nauczania stworzono koncept „projektowania uniwersalnego w uczeniu się” (o którym będzie mowa w dalszej części).

6. „Uniwersalne projektowanie” i „racjonalne usprawnienie”

Kolejnymi elementami układanki, jaką jest edukacja włączająca, są pojęcia „uniwersalne projektowanie” i „racjonalne usprawnienie”¹².

11 A. I. Brzezińska, R. Kaczan. (2008). Wychowanie do samodzielności: kluczowy czynnik sukcesu zawodowego osób z ograniczeniem sprawności. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SWPS Academi-ca / EFS., s. 12-13.

12 Konwencja o prawach osób niepełnospraw-

Pierwszy z terminów oznacza „projektowanie produktów, środowiska, programów i usług w taki sposób, by były użyteczne dla wszystkich, w możliwie największym stopniu, bez potrzeby adaptacji lub specjalistycznego projektowania (...) nie wyklucza pomocy technicznych dla szczególnych grup osób niepełnosprawnych, jeżeli jest to potrzebne”. Jest to idea nadrzędna, która ma służyć projektowaniu w miarę możliwości „dla każdego”. Termin „racjonalne usprawnienie” oznacza „konieczne i odpowiednie zmiany i dostosowania, nie nakładające nieproporcjonalnego lub nadmiernego obciążenia, jeśli jest to potrzebne w konkretnym przypadku, w celu zapewnienia osobom niepełnosprawnym możliwości korzystania z wszelkich praw człowieka i podstawowych wolności oraz ich wykonywania na zasadzie równości z innymi osobami”.

Jak wygląda to w praktyce? Na przykład od czasu, gdy weszła w życie wspomniana już w tekście Ustawa o dostępności architekci muszą projektować budynki, które są zgodnie z zasadami dostępności. Na przykład muszą zadbać o architektoniczną dostępność pomieszczeń. Idealnie byłoby, gdyby każdy budynek można było przebudować, by był w pełni dostępny dla osób ze szczególnymi potrzebami, np. z niepełnosprawnością ruchową poruszających się za pomocą wózka, czyli np. bez progów, z podjazdami, które mają barierki i nie są zbyt strome (są opracowane szczegółowe

nych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r.

wytyczne), z włącznikami światła na odpowiedniej wysokości itd. Czasem jest to niemożliwe, a czasem po prostu zbyt drogie. Wówczas stosuje się racjonalne usprawnienie, np. zapewniając dostęp do specjalistów w dostępnym pomieszczeniu na parterze. Idealnie byłoby, gdyby jednak „osoba ze szczególnymi potrzebami” nie odczuwała tych „szczególnych potrzeb”.

A jak „projektowanie uniwersalne” ma się do edukacji włączającej? Ma się bardzo, o czym poniżej.

7. Projektowanie uniwersalne w uczeniu się

Projektowanie uniwersalne w uczeniu się (ang. Universal Design for Learning, UDL) „jest odpowiedzią środowisk edukacyjnych na potrzebę dostępności i rzeczywistej realizacji sprawiedliwości społecznej wyrażającej się w przekonaniu, że każdy uczeń, bez względu na poziom sprawności, stan zdrowia, styl uczenia się, znajomość języka czy posiadane doświadczenia społeczne i kulturowe, powinien mieć równy dostęp do programów, materiałów i aktywności szkolnych”.¹³

Zgodnie z założeniami projektowania uniwersalnego w uczeniu się wszelkie programy nauczania, scenariusze zajęć, karty pracy, ćwiczenia, zadania, teksty itd. powinny być tak projektowane, aby mogły być wykorzystywane przez jak największą grupę uczniów bez potrzeby

¹³ D. Chimicz, A. Prokopiak. (2021). *Koncepcja Projektowania Uniwersalnego w Edukacji. Szkoła Specjalna 1/2021*, s. 31.

szczegółowych dostosowań. Celem tak organizowanej edukacji jest tworzenie elastycznych środowisk edukacyjnych, które zmniejszają bariery w uczeniu się i odpowiadają na zróżnicowane potrzeby wszystkich uczniów.

Idea projektowania uniwersalnego w uczeniu się została opracowana w USA na początku lat 90. XX w. przez zespół klinicystów pracujących z niepełnosprawnymi dziećmi w szpitalu w Massachusetts. W 1984 r. członkowie zespołu założyli organizację o nazwie Center for Applied Special Technology (CAST) w celu zbadania, w jaki sposób specjalne technologie mogą pomóc niepełnosprawnym uczniom w ich edukacji i doszli do wniosku, że wprowadzenie technologii wspomagające uczniów są ważne, to nieelastyczny i niedostosowany do potrzeb program nauczania stwarza poważne bariery w osiąganiu pożądaných i możliwych efektów w nauce. Wynikiem wieloletnich prac było właśnie sformułowanie definicji i zasad projektowania uniwersalnego w uczeniu się [CAST]. W ostatnich latach UDL zyskało pozytywną reputację jako naukowo potwierdzona metoda nauczania.¹⁴

W Polsce na portalu internetowym Ośrodka Rozwoju Edukacji można zapoznać się z koncepcją i funkcjonowaniem Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW). Są tam dostępne między innymi przykładowe scenariusze zajęć z uwzględnieniem

specyfiki pracy w grupie zróżnicowanej i zasad uniwersalnego projektowania. Są także dostępne zasoby do wykorzystania w kontekście planowania i organizacji procesu dydaktycznego w klasie zróżnicowanej na poszczególnych etapach edukacyjnych.

Zakończenie

Edukacja włączająca to proces. Pewnie nigdy się nie zakończy, jak nigdy nie zakończy się rozwój społeczny, gospodarczy czy polityczny, za którymi ona podąża. Jednak już dziś widać wiele rzeczy, które są zaniedbywane. Warto poznać badania, które pokazują, jak wiele jest jeszcze do zrobienia w zakresie edukacji włączającej¹⁵:

prawie co czwarty nauczyciel nie jest przekonany do idei edukacji włączającej; nauczyciele wskazują na trudności w postaci: zbyt licznych klas, brak specjalistycznej kadry czy bariery architektoniczne; tylko w połowie szkół powstają programy nauczania dzieci ze zróżnicowanymi potrzebami;

co drugi nauczyciel uczy, korzystając z programu przeznaczonego dla wszystkich uczniów i stosuje dostosowania wymagań według zaleceń czy orzeczeń;

programy nauczania są dostosowywane ze względu na zróżnicowane potrzeby edukacyjne uczniów najczęściej w szko-

15 B. Czerkawska. (2022). Zasoby i indywidualne potrzeby uczniów w kontekście planowania i organizacji procesu dydaktycznego w klasie zróżnicowanej na poszczególnych etapach edukacyjnych. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 7.

14 K. D. Mavrovic-Glaser. (2017). Teacher Knowledge and Use of Universal Design for Learning. All Capstone Projects, s. 2.

łach specjalnych, następnie integracyjnych, a stosunkowo najmniej programów dostosowują nauczyciele pracujący w szkołach ogólnodostępnych; aż 63% badanych nauczycieli kieruje się swoim doświadczeniem w pracy z danym materiałem i warsztatem pracy, a tylko 40% deklaruje, że szuka materiałów pod kątem zdiagnozowanych potrzeb edukacyjnych konkretnych dzieci; rodzice zauważają w edukacji szkolnej swoich dzieci częsty brak informacji o programie i celach zajęć rewalidacyjnych; co drugi rodzic nie zauważa dostosowania form i metod pracy do zdiagnozowanych deficytów; na brak zaspokojenia potrzeby ruchu u dzieci na terenie szkoły zwraca uwagę 30% badanych rodziców, 43% badanych rodziców zauważa brak sali do wyciszenia się dziecka.

Wiele z powyższych problemów można byłoby rozwiązać już dziś, bo są to zwykłe zaniedbania. Nie należy szukać wymówek, tylko rozwiązań, jak realizować prawa wszystkich dzieci do edukacji włączającej wysokiej jakości.

Dr Joanna Buława-Halasz - doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika zatrudniona w Katedrze Pedagogiki Specjalnej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego, współzałożycielka Centrum Pedagogiczno-Psychologicznego Buława & Halasz oraz Terapeutycznego Punktu Przedszkolnego „Akademia Słonia Trąbalskiego w Szczecinie”, gdzie pełni funkcję wicedyrektorki ds. merytorycznych; pedagog rewalidacyjny i korekcyjny, socjo-

log o specjalności doradca psychospołeczny, certyfikowany diagnosta ADOS-2 i PEP-3-PL, specjalistka ds. wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka, trenerka umiejętności społecznych, autorka książki „Rehabilitacja społeczna i zawodowa dorosłych osób autystycznych. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre a Bourdieu” (Kraków: Impuls, 2017), kilkunastu artykułów naukowych poświęconych osobom autystycznym, a także współautorka materiałów edukacyjno-terapeutycznych „Edu-therapeutica Autyzm” (Ei SYSTEM, 2020).

Bibliografia:

- [CAST]. Universal Design for Learning Guidelines wersja 3.0: <https://udlguidelines.cast.org/> (dostęp 14.04.2025 r.); Centre for Applied Special Technology, <http://www.cast.org>, (dostęp 14.04.2025 r.).
- Chimicz D., Prokopiak A. (2021). Koncepcja Projektowania Uniwersalnego w Edukacji. Szkoła Specjalna 1/2021.
- Czerkawska B. (2022). Zasoby i indywidualne potrzeby uczniów w kontekście planowania i organizacji procesu dydaktycznego w klasie zróżnicowanej na poszczególnych etapach edukacyjnych. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, <https://ore.edu.pl/category/projekty-po-wer/opracowanie-modelu-scwew/> (dostęp 14.04.2025 r.).
- Dyrda J. (2017). Edukacyjna presja norm. Krytyczne uwagi na marginesie pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. [W:] Ars Educandi, 14/2017.
- Gajdzica Z., Skotnicka B., Pawlik S., Bełza-Gajdzica M., Trojanowska M., Prysak D., Mrózek S. (2021). Analiza praktyki szkolnej i charakterystyka

szkoły efektywnie realizującej edukację włączającą w praktyce – raport z badań. Warszawa: MEiN.

Göransson K., Nilholm C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. „European Journal of Special Needs Education”, v. 29 (3), s. 265-280.

Komeński J. A. (1883). Wielka dydaktyka. Przełożył Henryk Wernic. Warszawa: Nakładem Redakcji Przeglądu Pedagogicznego. Pedagogiczna Biblioteka cyfrowa, <http://pbc.up.krakow.pl/dlibra/doccontent?id=689> (dostęp 14.04.2025 r.).

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.

Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r., <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20120001169> (dostęp 14.04.2025 r.).

Mavrovic-Glaser, K.D. (2017). Teacher Knowledge and Use of Universal Design for Learning. All Capstone Projects, 343, <https://opus.govst.edu/capstones/343> (dostęp 14.04.2025 r.).

Olechowska A. (2016). Specjalne potrzeby edukacyjne. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Ośrodek Rozwoju Edukacji: <https://ore.edu.pl/category/projekty-po-wer/opracowanie-modelu-scwew/> (dostęp 14.04.2025 r.).

Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (Paryż, 10 XII 1948), <https://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1948.html> (dostęp 14.04.2025 r.).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Załącznik do obwieszczenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 25 lipca

2023 r. (Dz. U. poz. 1798).

The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education - UNESCO Digital Library, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (dostęp 14.04.2025 r.).

Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami, Dz.U. 2019 poz. 1696.



Testeśmy różni ale równi

Nadrzędnym celem naszego przedszkola jest tworzenie miejsca, w którym każdy wychowanek ma szansę na bezpieczny rozwój, czuje się akceptowany i wyjątkowy. Dlatego też szczególnym wsparciem otaczamy dzieci z trudnościami i niepełnosprawnościami. Tworzymy miejsce, w którym podopieczni ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mają szansę w pełni rozwijać swój potencjał, odkrywać własne mocne strony i talenty, a także pokonywać bariery stojące na drodze do harmonijnego rozwoju. Zespół specjalistów opracowuje dla nich indywidualne plany wsparcia (WOPFU oraz IPET). Dziecko z niepełnosprawnością objęte jest szeregiem zajęć wspierających i rozwijających, które prowadzone są na terenie placówki przez naszych specjalistów. Dodatkowo każdy nauczyciel indywidualizuje pracę z dzieckiem niepełnosprawnym. By wspierać edukację włączającą w przedszkolu, nauczyciele jak i specjaliści systematycznie zwiększają swoje kompetencje poprzez udział w szkoleniach, konferencjach poświęconych tej tematyce. Stale rozwijamy u dzieci postawę akceptacji, tolerancji i zrozumienia tego, czym jest różnorodność. W kwietniu przyłączyliśmy się do akcji zwiększającej świadomość dzieci i dorosłych na temat autyzmu, orga-

nizowanej przez Stowarzyszenie „Synergia” oraz Placówki Terapeutyczne „Dzieńdoberek”. 03.04.2025r. Nasze przedszkole „świeciło na niebiesko”, a wśród dzieci i pracowników wybrzmiewało hasło: „Wszyscy jesteśmy różni, ale równi”.

Psycholog oraz pedagog specjalny prowadzą zajęcia warsztatowe dla wszystkich grup przedszkolnych, mające na celu rozwijanie umiejętności rozpoznawania i konstruktywnego wyrażania emocji, doskonalenie umiejętności społecznych, integrowanie dzieci, uczenie empatii, tolerancji i rozumienia różnic.

Poza warsztatami dla dzieci specjaliści prowadzą również warsztaty szkoleniowe dla rodziców. Opiekunowie mają możliwość zwiększania wiedzy i świadomości na temat rozwoju swojego dziecka. Zyskują wskazówki do pracy z pociechą. Dotyczy to także rodziców dzieci z trudnościami. W naszej ocenie dziecko funkcjonuje najlepiej wtedy, kiedy otrzymuje ono wsparcie kompleksowe - zarówno w przedszkolu jak i w domu. Dlatego też opieramy się na wzajemnym szacunku i zrozumieniu współpracując z rodzicami naszych wychowanków.

Sandra Parfianowicz



Edukacja włączająca w praktyce nauczyciela języka angielskiego

– troska, technologia i autorskie rozwiązania



Jako nauczyciel języka angielskiego w Szkole Podstawowej Nr 23 w Szczecinie, każdego dnia doświadczam, jak wielką wartością, ale i wyzwaniem, jest praca w duchu edukacji włączającej. Uczę w klasach, w których są dzieci neurotypowe i neuroróżnorodne: z ADHD, zespołem Aspergera, niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, niedosłuchem czy epilepsją o podłożu stresowym. Każde z tych dzieci przynosi do sali lekcyjnej swój świat – czasem pe-

łen trudności, ale zawsze wartościowy i godny uwagi. Moją rolą jako nauczyciela jest stworzyć dla każdego z nich przestrzeń, w której może rozkwitnąć.

Metody autorskie – łączenie empatii z technologią

Stawiam na elastyczność, indywidualizację i nowoczesne narzędzia. Jedną z moich autorskich metod jest wykorzystanie okularów VR (virtual reality) - ClassVR, które pozwalają uczniom „przenieść się” do Londynu, Nowego Jorku czy Sydney. Dzieci z trudnościami w koncentracji (np. ADHD) często szybciej się angażują, gdy otaczająca rzeczywistość lekcji staje się immersyjna. Widząc Big Ben, słysząc dźwięki ulicy i odczytując znaki w języku angielskim – uczą się nieświadomie, z zaciekawieniem.

Dla uczniów z zaburzeniami przetwa-

rzania słuchowego wykorzystuję skrypty wizualne, które towarzyszą wypowiedziom nauczyciela. Dzięki nim dziecko może jednocześnie śledzić wypowiedzi wzrokiem i lepiej rozumieć treść lekcji. Uczniowie z nadwrażliwością słuchową mogą na lekcjach zakładać słuchawki wygłuszające. Dzieci z ADHD chętnie zakładają na nóżki krzeselka gumy oporowe (używane zwyczajowo w ćwiczeniach fitness), aby w czasie lekcji rozładowywać nagromadzoną energię poprzez napinanie gumy nogami.

Stosuję wielość wersji sprawdzianów – nie tylko pod względem trudności, ale również formy. Uczeń z zespołem Aspergera dostaje test pozbawiony zadań otwartych i metaforycznych. Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim pracują na arkuszu z dużą czcionką, prostym językiem i piktoqramami. Uczniowie z niedosłuchem otrzymują nagrania z lektorem mówiącym wolniej, wyraźniej, z opcją napisów. Dla uczniów z epilepsją o podłożu stresowym – testy są rozłożone w czasie, z możliwością przerw. Dzieci z Ukrainy otrzymują sprawdziany z poleceniami w języku ukraińskim.

Lekcje inne niż wszystkie

Moje lekcje często przypominają teatralną scenę. Gdy uczymy się słownictwa związanego z emocjami, korzystamy z kart emocji; czasowniki dynamiczne utrwalamy poprzez kalambury. Dzieci odgrywają scenki, ćwicząc mimikę

i gesty, co szczególnie wspiera rozwój społeczny uczniów ze spektrum autyzmu. Często używamy również komiksów edukacyjnych i materiałów interaktywnych – każda lekcja ma wersję cyfrową i analogową.

Wyzwania i współpraca z rodzinami

Nie zawsze jest łatwo. Współpraca z rodzinami bywa trudna – część rodziców nie akceptuje diagnozy dziecka, inni są nieufni wobec proponowanych metod. Zdarza się, że muszę tłumaczyć, czym są adaptacje edukacyjne, że „inny sprawdzian” nie oznacza „łatwiejszy”, tylko „dopasowany”. Wymaga to wielu rozmów, spotkań, uważności i pokory. Jednocześnie, to właśnie relacje z rodzinami są często źródłem największych sukcesów. Otrzymuję wiadomości: „Dziękuję za to, że moje dziecko znowu chce chodzić do szkoły.”, „Nigdy wcześniej nie widzieliśmy u córki takiej pewności siebie na angielskim.”, „Dziękuję za cierpliwość i to, że Pani w nią wierzy.”

Sukcesy mierzone uśmiechem i postępem

Sukcesem nie jest dla mnie tylko ocena, ale moment, gdy dziecko, które dotąd bało się mówić, wstaje i mówi po angielsku: „I like cats!” z błyskiem w oku. Gdy uczeń z epilepsją kończy lekcję bez ataku stresu. Gdy dziecko z Aspergerem i ADHD po lekcji mówi: „jest Pani super! Czy mogę Panią przytulić?”.

Edukacja włączająca to nie przywilej, to konieczność i szansa. Moje metody to połączenie empatii, wiedzy pedagogicznej i otwartości na nowe rozwiązania. To nieustanna droga, ale dzięki niej uczniowie czują się ważni, zaopiekowani i – co najważniejsze – zdolni do rozwoju.

Diana Schnierl
nauczyciel języka angielskiego



Mój plan na samodzielność

„Mój plan na samodzielność”, to autorska innowacja pedagogiczna realizowana w Publicznej Szkole Podstawowej Specjalnej Nr 67 w Szczecinie. Projekt adresowany był do uczniów I etapu edukacyjnego ze zdiagnozowaną niepełnoprawnością intelektualną. Innowacja miała charakter metodyczny, a jej realizacja odbywała się dwa razy w tygodniu. Innowacja „Mój plan na samodzielność” jest moją odpowiedzią na problemy uczniów związane z niską motywacją do nauki oraz niskim poziomem samodzielności w zakresie spędzania wolnego czasu oraz samodzielnej nauki. Techniki stosowania planów aktywności mają istotny wpływ w procesie nabywania nowych umiejętności szkolnych, a także stanowią wyjście naprzeciw wymogom edukacyjnym zawartym w aktualnej podstawie programowej dla I etapu edukacyjnego. Osobom niepełnosprawnym często towarzyszą problemy w zakresie:

- trudności z zagospodarowaniem czasu wolnego;
- trudności z akceptowaniem zaburzonej rutyny;
- braku inicjowania działań bez usłyszanego polecenia;
- w zakresie komunikacji werbalnej;
- niską motywacją do nauki własnej;
- zachowań niepożądanych będących konsekwencją poprzednich deficytów w zakresie samodzielności, komunikacji, motywacji i sferze poznawczej. Utrudniają one skupienie się na lekcji i przyswajanie w sposób jak najbardziej optymalny materiału przekazywanego przez nauczyciela.

Innowacja „Mój plan na samodzielność” została stworzona na potrzeby uczniów jako dodatkowa forma wspierania ich rozwoju. Plany aktywności umożliwiają nabycie kompetencji społecznych i rozwój umiejętności samoobsługowych. Dzięki zastosowanej innowacji możliwe jest dostosowanie materiału do indywidualnych potrzeb ucznia, aby jak najpełniej rozwijać jego kompetencje komunikacyjne, osobiste i społeczne. Zdobyte umiejętności w znacznej mierze ułatwią mu w miarę samodzielne, wartościowe i godne funkcjonowanie, w maksymalnej integracji z innymi członkami najbliższego otoczenia.

W świetle Stosowanej Analizy Zachowania złożone czynności, to takie, które wykonanie wiąże się z wykonaniem kilku pomniejszych czynności w określonej kolejności. Zakończenie jednej czynności, jest sygnałem do rozpoczęcia kolejnej. Technika ta z równym powodzeniem może być wykorzystywana w terapii osób z różnymi zaburzeniami.

System symboli zastosowanych w planach aktywności daje możliwość kontroli ilości i kolejności zadań, można do niego wielokrotnie powracać. Daje dziecku poczucie sprawstwa, budzi wewnętrzną motywację i daje poczucie sukcesu bycia zrozumianym. To, co kluczowe w proponowanej innowacji, to nacisk na rozwój nie tylko sfery poznawczej, ale również emocjonalnej uczniów, bowiem dzieci niepełnosprawne, tak samo jak ich sprawni rówieśnicy mają potrzebę poznawania nowych aktywności oraz osiągnięcia w nich sukcesów, a te motywują ich

do dalszych działań i nowych wyzwań.

Celem głównym innowacji był: „Rozwój samodzielności poprzez umożliwienie wykonywania zadań lub aktywności bez bezpośrednich wskazówek i podpowiedzi ze strony rodzica bądź nauczyciela”. Realizacja celu głównego możliwa była po osiągnięciu celów szczegółowych:

- poprawa interakcji z rówieśnikami poprzez podnoszenie kompetencji językowej i komunikacyjnej;
- doskonalenie umiejętności komunikacyjnych z wykorzystaniem alternatywnych metod komunikacji;
- wyposażenie uczniów w niezbędne umiejętności wynikające z podstawy programowej;
- budowanie w uczniach poczucia własnej wartości i wiary w sukcesy, wdrażanie do podejmowania; indywidualnych działań, przewycięzania lęku i nieśmiałości;
- kształtowanie u uczniów samokontroli i samodyscypliny;
- nauka konkretnych umiejętności szkolnych.

Innowacja ta zakłada zastosowanie planów aktywności, planów dnia oraz technik Stosowanej Analizy Zachowania w celu rozwijania działań z zakresu samodzielności w obszarze:

- aktywnego spędzania wolnego czasu;
- wdrażania do samodzielnej nauki;
- nawiązywania interakcji;
- wykonywania prac porządkowych.

Zastosowanie Stosowanej Analizy Zachowania oraz symboli PCS miało zachęcić i motywować uczniów do podejmo-

wania działań z zakresu samodzielności oraz komunikacji.

Wszystkie wskazówki zawarte w planie dnia służą temu, by dziecko po ukończeniu jednego zadania samodzielnie znajdowało kolejne, co z pewnością odgrywa ogromną rolę w trakcie uczenia działań z zakresu samodzielności. Nauka samodzielności nie powinna się opierać o dominację poleceń słownych, gdyż dzieci z zaburzeniami bardzo szybko warunkują się na polecenia osoby dorosłej i oczekują komunikatów w celu rozpoczęcia aktywności. Tym samym plany aktywności służą temu, aby nauczyło się wykonywać ciągłe czynności, właściwie spędzać wolny czas, inicjować rozmowę i dokonywać wyboru. Dzięki nim dziecko staje się samodzielne – uczy się poruszania po pomieszczeniach, znajdowania potrzebnych pomocy edukacyjnych czy przedmiotów i odkładania ich na miejsce oraz podchodzenia do osób, z którymi ma wykonać zadanie, porozmawiać czy pobawić się.

Tematyka podejmowanych aktywności była spójna z tygodniowymi planami pracy. Innowacja „Mój plan na samodzielność” opierała się na czterech płaszczyznach:

1. Działamy bez gadania – rozwijanie umiejętności samoobsługi oraz samodzielności. Uczniowie w trakcie tych aktywności zdobywali nowe umiejętności z zakresu działań porządkowych, dbania o siebie oraz samoobsługi.

2. Koleżeńskie pogaduchy – rozwijanie umiejętności nawiązywania kontaktów z oraz załatwiania spraw wymagających

interakcji z innymi osobami.

3. Działam i umiem – samodzielne wykonywanie zadań edukacyjnych. Kontrola pracy własnej.

Ewaluacja osiągnięć uczniów odbywała się poprzez: dokumentowanie pracy uczniów oraz dokonanie wstępnej i końcowej diagnozy umiejętności szkolnych w zakresie samodzielności uczniów.

Uzyskane efekty:

- poprawa interakcji z rówieśnikami poprzez umiejętność zagospodarowania wolnego czasu;
- umiejętność nawiązania interakcji z drugą osobą;
- rozwój umiejętności związanych z utrzymaniem higieny ciała;
- samodzielność w trakcie wykonywania zadań z planu „pracuję sam”;
- radość z nowych umiejętności;
- angażowanie się uczniów w czynności porządkowe;
- motywacja do zadania poprzez samodzielne przygotowanie przyborów i miejsca pracy;
- organizacja czasowa wyznaczonych zadań;
- większe poczucie bezpieczeństwa poprzez przewidywalność przyszłych wydarzeń;
- doprowadzanie zadań do końca – lepsze skupienie na zadaniu;
- rozwijanie umiejętności komunikacyjnych poprzez wprowadzenie skryptów obrazkowych;
- kształtowanie u uczniów samokontroli i samodyscypliny.

Wnioski:

Plany aktywności znacznie podnoszą motywację ucznia do wykonania zadania. Uczeń jest bardziej zaangażowany w zadanie i stara się je doprowadzić do końca. Plany rozwijają umiejętności komunikacyjne, zwłaszcza w odniesieniu do pojęcia czasu. Doskonale rozwijają techniki szkolne niezbędne do zdobywania nowych umiejętności, doskonałą i generalizują nabyte umiejętności. Przede wszystkim dają poczucie bezpieczeństwa poprzez przewidywalność kolejnych kroków oraz uzyskany efekt pracy. Plany spełniają swoją rolę zarówno u uczniów, którzy mają trudności komunikacyjne i poznawcze, ponieważ wykorzystanie symboli PCS obrazuje kolejność oraz rodzaj wykonywanej czynności, jak również dla uczniów, którzy mają opanowane dane umiejętności, w celu zwizualizowania wykonania kolejnych kroków. Aktywizacja ucznia buduje poczucie własnej wartości dzięki odnoszonym sukcesom, jak również ogranicza zachowania trudne wynikające z braku umiejętności konstruktywnego spędzania wolnego czasu, czy też trudnościami w zakresie braku przewidywalności następstw wydarzeń.

nauczyciel realizujący:
Małgorzata Myrta

Bibliografia:

1. McClannahan, L. & Krantz, P., Plany aktywności dla dzieci z autyzmem. Uczenie samodzielności, Instytut Wspomagania Rozwoju Dziecka, Gdańsk 2019.
2. Suchowierska M., Ostaszewski P., Bąbel P., Terapia behawioralna dzie-

ci z autyzmem: teoria, badania i praktyka stosowanej analizy zachowania, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012.



Zastosowanie planów aktywności

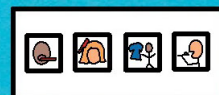


co to jest?

Uporządkowany i zaplanowany sposób realizacji konkretnych czynności

Korzyści:

- zwiększenie poczucia niezależności;
- wzmacnianie poczucia sukcesu i motywacji;
- rozwijanie umiejętności komunikacyjnych i społecznych;
- lepsze radzenie sobie w codziennych sytuacjach;
- umiejętność organizacji czasu;
- wsparcie w nauce samodzielności;
- monitorowanie postępów;



Dzięki swojej uporządkowanej strukturze i przewidywalności plany aktywności zmniejszają lęk i stres oraz wspierają poczucie bezpieczeństwa.

Sprzyjają rozwojowi umiejętności praktycznych i samodzielności - dzięki czemu krok po kroku prowadzą do niezależności.



TO NIE SPRINT LECZ MARATON

Praca z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest jak sinusoida. Są dni, gdy wszystko przebiega spokojnie, a człowiek parzy sobie kolejne kawy, by dotrzeć do jego końca. Są też takie, w których jedzenie jest raczej szybkim wciśnięciem w siebie czegoś w biegu tylko po to, by móc dalej pomagać, uspokajać nastroje i gasić kolejne pożary. Niestety tych pierwszych dni jest coraz mniej.

Uczniowie z SPE coraz częściej nie są uczniami, którzy mają „problemy” tylko i wyłącznie z nauką. To dzieci, które niosą cały bagaż doświadczeń, a my coraz częściej zauważamy, że to nie dysleksja, dysortografia i inne „dysfunkcje” (cóż za potworne słowo!) edukacyjne, a emocje uczniów to trudności, z którymi mierzy się polska szkoła na każdym poziomie - od obsługi technicznej, przez nauczycieli „przedmiotowców”, po pedagogów i dyrektorów. Bo to oni stoją na pierwszej linii frontu w walce z emocjami, z którymi dzieci nie potrafią so-

bie poradzić nie z powodu złośliwości, trudności rozwojowych, czy (jak sądzą niektórzy) z powodu lenistwa, ale dlatego, że jest ich tak wiele, że młody, wciąż kształtujący swoją osobowość człowiek, nie jest w stanie „ich przełknąć”.

I to właśnie ten nadmiar emocji sprawia, że to wszystko jest po prostu trudne - bo jak długo człowiek może trzymać w sobie swoje odczucia? Jak długo nauczyciel, pedagog czy dyrektor mogą słyszeć o beznadziejności życia, chęci zabicia się, braku wartości swoich uczniów, samemu zachowując spokój? Są dorośli. Jest im łatwiej. Ale bycie dorosłym nie czyni z nich nieczułych głązów, nie sprawia, że przestają mieć dom i rodzinę. Nie sprawia, że wszystkie ich problemy znikają. Wręcz przeciwnie - nadmiar cudzych emocji, z którymi nie możemy sobie poradzić, sprawia że nasze własne uczucia nabierają innego kształtu i wymiaru. Bo chociaż pedagogowie (również w znaczeniu nauczyciele) mają narzędzia i warsztaty, które ułatwiają podołanie temu trudnemu zadaniu, to są też ludźmi.

A emocje uczniów okazują się być dopiero początkiem tego, co czeka na osoby pracujące z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Bo szkoła jest jednak miejscem, które ma uczyć. Jest podstawa programowa. Są wymagania edukacyjne. Jest widmo zbliżających się egzaminów i zwykła, ludzka chęć „wypuszczenia” ze szkoły ucznia, który wie coś o świecie i poradzi sobie z tym, co czeka na niego w dorosłości. Ale jak rozmawiać o „Cierpieniach młodego Wertera” (które są lekturą uzupełniają-

cą, ale jednak, ale jednak szczególnie dla doby romantyzmu) z młodym człowiekiem, który tkwi w poczuciu własnej beznadziejności, a kilka tygodni temu wyznał, że chce się zabić? Jak przekonywać ucznia do tego, że powinien być człowiekiem przedsiębiorczym, gdy on nie potrafi uporządkować myśli w głowie, bo jest ich za dużo? Jak nakłonić ucznia do skupienia na logarytmach, wzorach chemicznych, przebiegu wojny trzydziestoletniej czy jakimkolwiek innym zagadnieniu z jakiegokolwiek innego przedmiotu, gdy jego myśli wciąż uciekają ku tej, która pojawia się wielkimi literami w jego głowie i przekonuje go, że jest beznadziejny, okropny i najgorszy?

I w tym wszystkim, w natłoku emocji i oczekiwań edukacyjnych są jeszcze inne elementy – rodzice, którzy czasami chcą się wpasować w tę układankę i pomóc własnemu dziecku, a czasami są jak jej brakujący element, wypierając problemy i uznając je za nieistotne. Tacy, którzy chcą pomóc i mają ku temu potrzebne środki i tacy, którzy oddaliby własnemu dziecku serce i zrobili wszystko, by było mu lepiej, ale wędrują od drzwi do drzwi walcząc z długimi terminami, czy lekarzami, którzy okazują się być nieodpowiedni dla ich dzieci. Bo przecież z lekarzem, który ma być naszym powiernikiem i drogowskazem trzeba „złapać dobry kontakt”, by leczenie było skuteczne.

Jest też system, który nie sprzyja niesieniu pomocy. Bo co zrobić z klasą, w której z jednej strony są uczniowie, wymagający ograniczenia bodźców, a z drugiej tacy, którzy potrze-

bują ich nadmiaru? Co zrobić, gdy ma się ośmioro uczniów z zaleceniem usadzenia ich samodzielnie w pierwszej ławce? Co zrobić, gdy połowa uczniów z trzydziestoosobowej klasy wymaga indywidualnego podejścia - ponownego wyjaśnienia polecenia, ciągłego przywoływania uwagi, bieżącego sprawdzania wykonania zadania czy zrozumienia jego treści? I co zrobić z tymi uczniami, którzy nie mierzą się z trudnościami, a przychodzą na lekcje, by się czegoś nauczyć? Są oni tymi elementami szkolnego systemu, o których często się zapomina - bo gdy młody człowiek się uczy i nie sprawia problemów, to „umyka” pod nadmiarem innych zadań, związanych z pracą z jedną klasą. Mimo tego wszystkiego, mimo rozgoroczenia i częstego braku sił oraz tych sytuacji, w których człowiek pada na krzesło, kanapę czy fotel i ma ochotę wrzeszczeć z frustracji – warto. Bo nie da się pomóc wszystkim, ale już jedno dziecko, któremu jest chociaż trochę lepiej w tym świecie dzięki tym wszystkim działaniom, jest warte każdego poświęcenia. Bo przecież za opiniami, orzeczeniami i „specjalnymi potrzebami” zawsze stoi człowiek. Uczeń ze spektrum autyzmu, z którym w pierwszej klasie nie dało się porozmawiać bez wzbudzania u niego ataku paniki, który unikał ludzi i nie był w stanie pracować na lekcjach, a dzięki zapewnieniu mu komfortowych warunków nie tylko z powodzeniem spełnia wymagania podstawy programowej, ale też zagaduje nauczycieli i mówi o swoich pasjach. Czy uczennica, która z powodu narastających leków nie była w stanie

chodzić na lekcje i unikała szkoły, a dzisiaj, dzięki determinacji pedagoga szkolnego i mamy, realizuje nauczanie indywidualne i jest w szkole regularnie. To inny uczeń, który nie umiał osiągnąć zadowalających go wyników naukowych, ale po otrzymaniu wskazówek od wychowawcy i wdrożeniu ich w życie ze spokojem podchodzi do kartkówki i sprawdzianów. To wszyscy ci uczniowie i te uczennice, którzy regularnie odwiedzają gabinet pedagoga czy psychologa szkolnego, przytoczeni swoimi problemami, a wychodzą z nadzieją na ich rozwiązanie.

Pytanie tylko jak długo jeszcze edukacja włączająca opierana będzie na poświęceniu nauczycieli, na kolejnych Siłaczkach i Siłaczach, oddających siebie swoje serce temu, by było lepiej? Pomaganie dzieciom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to nie sprint, a maraton, który wymaga przygotowania, wytrwałości i cierpliwości godnych niejednego olimpijczyka.

**Stelle Sobiechowska,
nauczycielka języka polskiego,
Anna Pietrzak - pedagog.**



„Wszystko, co dobre dla uczniów ze SPE, dobre jest dla wszystkich uczniów”

(Pięć kluczowych przesłań dla edukacji włączającej. Od teorii do praktyki, Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej)

Wspieramy inkluzję w edukacji

Polska jest jednym z 31 krajów członkowskich Europejskiej Agencji ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej. Czy to znaczy, że każda polska szkoła tworzy warunki odpowiednie dla edukacji i wychowania wszystkich uczniów? To pytanie należy uznać za retoryczne. Na podstawie przepisów stwierdzających, że uczniowie niepełnosprawni mają prawo uczyć się w szkole i przedszkolu najbliżej swego miejsca zamieszkania, są tworzone warunki nie tylko do ich włączania¹ w proces edukacji, ale również do inkluzji społecznej – jednakże same przepisy nie wystarczą. Sukces edukacji włączającej zależy bowiem od postaw ludzi odpowiedzial-

nych za edukację, realizujących zadania związane z edukacją (dyrektorzy, nauczyciele i inni pracownicy) oraz uczestniczących w edukacji – w roli ucznia lub jego rodzica.

Edukacja włączająca często jest kojarzona z uczniami z niepełnosprawnościami lub uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którzy uczą się w klasie ze wszystkimi dziećmi. Coraz częściej używany jest również termin „inkluzja” – rozumiany jako edukacja włączająca, otwarta na potrzeby wszystkich uczniów, w tym osób z niepełnosprawnością, pochodzących z mniejszości narodowościowych, etnicznych czy wyznaniowych i innych pochodzących z grup defaworyzowanych.

Edukacja włączająca koncentruje się na umożliwieniu uczniom z niepełnosprawnościami i innymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nauki z rówieśnikami w szkołach ogólnodostępnych, na docenianiu i wspieraniu wszystkich uczniów (nie tylko niepełnosprawnych, ale także tzw. trudnych, ze środowisk patologicznych, środowisk mniejszości etnicznych itp.) oraz dostosowywaniu szkoły do uczniów o zróżnicowanych potrzebach². Edukacja włączająca, oparta na założeniu, że wszystkie dzieci (także te z niepełnosprawnościami) mogą i mają prawo uczyć się w szkołach ogólnodostępnych, najbliższych miejsca zamieszkania – koncentruje się na tym, jak je efektywnie uczyć i jak zapewnić im poczucie przynależności do zbiorowo-

ści szkolnej.

Myśląc o włączającym modelu edukacji, warto zwrócić uwagę na:

- społeczny obraz niepełnosprawności

Zamiast podkreślać deficyty czy specjalne potrzeby edukacyjne poszczególnych uczniów, warto koncentrować się na pokonywaniu barier występujących w procesie edukacji i budowaniu świadomości społecznej dotyczącej prawa do uczestnictwa w życiu społecznym, kulturowym, zawodowym wszystkich osób bez względu na ograniczenia wynikające, np. z ich niepełnosprawności, stanu zdrowia, pochodzenia społecznego czy specjalnych potrzeb edukacyjnych. Obowiązujący do niedawna model edukacji segregacyjnej wymagał od ucznia spełnienia określonych wymagań, aby mógł uczyć się w szkole. W Polsce nadal funkcjonuje pojęcie „gotowości szkolnej”, które sugeruje, że dziecko musi być gotowe do nauki w szkole. Myśląc o trudnościach ucznia w kontekście barier edukacyjnych, koncentrujemy się na tym, że to właśnie szkoła musi być gotowa na przyjęcie każdego ucznia. Obecnie nauczyciele, przygotowując wielospecjalistyczną ocenę poziomu funkcjonowania ucznia, zwracają uwagę na to, co w środowisku (szkolnym i domowym) przeszkadza uczniowi, a co go wspiera oraz jakie ma on możliwości osiągnięcia sukcesu edukacyjnego. W takim modelu to szkoła musi się tak zmienić, aby umożliwić uczniowi jak najlepsze funkcjonowanie.

- postawy i kompetencje nauczycieli

Warunkiem funkcjonowania edukacji

włączającej – w szkole gotowej do pokonywania barier mogących wpływać na efektywność nauczania każdego z uczniów – jest aktywne uczestnictwo w tym procesie wszystkich nauczycieli oraz odejście od poglądu, że tylko specjaliści odpowiadają za dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zadaniem nauczycieli jest dostosowanie programu edukacji do możliwości dziecka, adaptując wymagania edukacyjne, sposób oceniania, zwracając uwagę na jego potrzeby i uwzględniając specyfikę trudności danego ucznia. Ważne jest wzięcie odpowiedzialności przez nauczycieli za proces edukacji i jego uwarunkowania, które mogą przynieść sukces w uczeniu się. Niezbędne jest świadome budowanie przez szkołę i nauczycieli pozytywnego społecznego obrazu niepełnosprawnych uczniów oraz kształtowania w nich poczucia własnej wartości bez względu na trudności, których doświadczają. Nie jest to łatwe zadanie i wymaga od nauczycieli pogłębiania wiedzy i nabywania nowych kompetencji. Jednym z wyzwania, a jednocześnie ograniczenia, we wdrażaniu inkluzji w szkołach mogą być trudności realizacyjne, u podstaw których leżą kwalifikacje zawodowe i kompetencje nauczycieli.

Obecnie duża część nauczycieli nie czuje się gotowa na przyjęcie ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do klasy, w której uczy. Najwięcej trudności sprawia realizacja założeń edukacji włączającej na kolejnych etapach edu-

kacyjnych następujących po edukacji wczesnoszkolnej. Może to ulec zmianie dzięki obowiązującym od 2012 roku nowym standardom kształcenia nauczycieli. Zmieniając standardy kształcenia nauczycieli, założono, że każdy absolwent studiów wyższych będzie posiadał przynajmniej w stopniu podstawowym wiedzę pedagogiczną i psychologiczną dotyczącą pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Obecnie więcej uwagi poświęca się zagadnieniom diagnozowania, analizowania i projektowania sytuacji edukacyjnych związanych z pracą z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, podkreślając konieczność prowadzenia zindywidualizowanych działań pedagogicznych.

Oprócz szkolenia nauczycieli ważne jest, aby rozbudować system działań wspierających szkoły poprzez zatrudnienie odpowiedniej liczby specjalistów w zależności od potrzeb, zwłaszcza: pedagogów specjalnych, psychologów, logopedów i innych, którzy – współpracując z nauczycielami przedmiotowymi – mogą dzielić się wiedzą, umiejętnościami oraz prowadzić specjalistyczne działania wspierające funkcjonowanie ucznia.

Do kształtowania inkluzji edukacyjnej konieczna jest odpowiednia pomoc nadzoru pedagogicznego promującego włączanie, między innymi poprzez tworzenie zbioru dobrych praktyk oraz promowanie znaczenia edukacyjnej wartości dodanej⁶, jako wyznacznika jakości pracy szkół. Pojęcie edukacyjnej wartości

dodanej wywodzi się z ekonomii i można je zdefiniować jako przyrost wiedzy uczniów w wyniku danego procesu edukacyjnego i efektywności nauczania. Dopóki jednak miernikami jakości pracy szkół, funkcjonującymi także w świadomości społecznej, będą rankingi szkół oraz wyniki egzaminów i olimpiad, w których dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mają ograniczone szanse na sukces, dopóty szkoły będą obawiały się edukacji włączającej. Jak twierdzi Roman Dolata, wprowadzony w 2002 roku system egzaminów zewnętrznych dostarcza obiektywnych danych o osiągnięciach szkolnych. Dane te mogą być wykorzystywane do oceny efektywności nauczania. Jednak, by oceny efektywności nauczania formułowane na podstawie wyników egzaminów były adekwatne do realnego wkładu pracy szkoły, należy uwzględnić to, że osiągnięcia szkolne ucznia nie zależą tylko od czynników związanych z jakością nauczania.

Wynik egzaminu jest uwarunkowany trzema grupami czynników:

- indywidualnymi, takimi jak zdolności ucznia i uprzednie osiągnięcia szkolne,
- społecznymi, takimi jak kapitał kulturowy i społeczny rodziny czy wpływ grupy rówieśniczej,
- szkolnymi, takimi jak kwalifikacje i zaangażowanie nauczycieli, metody nauczania czy warunki nauczania.

Skuteczność edukacji włączającej może stać się wytyczną do budowania jakości edukacji dla wszystkich uczniów. Szkoła stosująca takie standardy pracy, któ-

re pozwalają osiągnąć sukces uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, na pewno tworzy środowisko edukacyjne, w którym każdy z uczniów jest w stanie osiągnąć sukces, a edukacyjna wartość dodana może stać się jednym z ważnych mierników tego, czy szkołę można określić jako „dobrą”, czyli osiągającą największy przyrost wiedzy i umiejętności uczniów w stosunku do poziomu, z jakiego startowali.

Jak podkreśla Peter Mittler, efektywność i skuteczność edukacji włączającej można badać w oparciu o następujące czynniki:

- wysokie i spójne oczekiwania wobec wszystkich uczniów;
- dobrze pomyślane procedury oceniania postępów uczniowskich;
- jasną i trwałą koncentrację na nauczaniu i uczeniu się;
- dobrą atmosferę, podzielenie celów i wartości, dobre otoczenie;
- silne, pozytywne kierownictwo szkoły.

Mówiąc o edukacji włączającej, warto podkreślać najważniejsze korzyści płynące z jej wprowadzenia. Na część z nich zwraca uwagę Marek Tarwacki, dyrektor wzorcowej szkoły realizującej edukację włączającą:

- szkoła podnosi jakość i liczbę usług edukacyjnych świadczonych wobec wszystkich uczniów;
- zmieniają się postawy uczniów przebywających na co dzień z niepełnosprawnymi koleżankami i kolegami;
- uczęszczanie do szkoły sprzyja usamo-

dzielnianiu i ułatwia start w dorosłe życie;

- zmniejszają się koszty społeczne (mniejsza liczba uczniów w szkołach specjalnych, w nauczaniu indywidualnym).

Praca w zróżnicowanej klasie (nauczanie zróżnicowane)

Edukacja zróżnicowana to zorientowany humanistycznie model procesu dydaktyczno-wychowawczego, polegający na takiej organizacji pracy na lekcji, aby uczniowie przez większość czasu byli zaangażowani w interesujące i wartościowe z ich punktu widzenia zadania.

Nauczyciele pracujący w szkole promującej edukację włączającą mierzą się z problemem: jak uczyć w zróżnicowanej klasie. Tak naprawdę z tym wyzwaniem mierzą się wszyscy nauczyciele, ponieważ każda klasa jest zróżnicowana, nawet gdy nie ma w niej uczniów z niepełnosprawnościami czy innymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

W działaniach nauczyciela ukierunkowanych na dostosowanie sposobu nauczania do potrzeb uczniów nie może zabraknąć wypracowania przez niego takiego stylu, dzięki któremu realizacja celów kształcenia i wychowania stanie się bardziej realna dla wszystkich uczniów, co wpłynie na podniesienie jakości pracy szkoły. Styl pracy nauczyciela zgodny z zasadami edukacji włączającej polega na tym, że:

- plan nauczania tworzony jest z myślą o wszystkich uczniach;

- lekcje zachęcają uczniów do uczęszczania na nie;
- lekcje uczą zrozumieć różnorodność;
- uczniowie biorą świadomy i aktywny udział w procesie nauczania;
- uczniowie współpracują ze sobą podczas nauki;
- sposób oceniania (np. ocenianie kształtujące) wspomaga uczniów w ich dążeniu do sukcesów w nauce;
- źródłem porządku i spokoju w klasie jest wzajemny szacunek, jakim darzą się uczniowie i nauczyciele;
- nauczyciele wykazują otwartość na współpracę: planują lekcje, przeprowadzają je i dokonują analizy lekcji w odniesieniu do realizacji celów i metodyki nauczania, a także w odniesieniu do samoświadomości nauczycieli (np. metodą superwizji);
- nauczyciele są odpowiedzialni za wspieranie w nauce wszystkich uczniów w klasie i zachęcanie ich do uczestnictwa w zajęciach lekcyjnych;
- pedagodzy i inni specjaliści wspierają nauczycieli w diagnozowaniu potrzeb edukacyjnych uczniów i ich oddziaływaniach w obszarze dydaktycznym i wychowawczym;
- zróżnicowana praca domowa wspomaga proces nauczania wszystkich uczniów w klasie;
- wszyscy uczniowie biorą udział w zajęciach poza klasą, np. wspólne wyjścia;
- nauczyciele stale poszerzają wiedzę na temat dostępnych środków i metod wspomagających nauczanie różnorodnego zespołu klasowego.

Nauczanie w klasie, w której znajdują się dzieci o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, jest możliwe, jeśli nie oczekuje się od uczniów i nauczycieli tego, że wszyscy będą robili to samo i w tym samym czasie. Nauczanie zróżnicowane jest organizowaniem czynności uczenia się w taki sposób, który uwzględnia w swoim założeniu występowanie różnic między poszczególnymi uczniami w określonym wieku. W tak rozumianej koncepcji program nauczania powinien być traktowany jako propozycja rozwijania wielokierunkowej aktywności uczniów. Zadania powinny być modyfikowane w zależności od potrzeb i możliwości konkretnego dziecka. Dostosowanie zadań do co najmniej 3 poziomów wiedzy i umiejętności uczniów z uwzględnieniem ich potrzeb edukacyjnych w wielu krajach jest standardem nauczania. W Polsce nadal jednak dość często funkcjonuje system nauczania jednolitego. Gdy przyjmie my standard edukacji włączającej, to uwzględnianie w toku prowadzenia lekcji różnic indywidualnych występujących między poszczególnymi uczniami wymaga zróżnicowanych czynności nauczyciela, a w konsekwencji i uczniów.

Każdy uczeń powinien mieć szansę osiągnięcia sukcesu. Ważne zatem jest, aby szkoła zapewniała mu warunki niezbędne do rozwoju. Celem pracy nauczyciela w tym ujęciu staje się kształcenie indywidualności ucznia i rozwijanie jego zdolności. Należy w związku z tym dostosować proces kształcenia do indywidualnych różnic psychofizycznych w roz-

woju poszczególnych uczniów – poprzez dostosowanie treści, metod nauczania i sprawdzania wiedzy, oceniania, środków dydaktycznych, form organizacyjnych i wszelkich działań pedagogicznych do zdolności ogólnych (inteligencji), uzdolnień, zainteresowań, umiejętności oraz tempa pracy każdego z uczniów. Celem takiego indywidualnego podejścia jest zapewnienie podmiotowi uczenia się sukcesu na miarę jego możliwości, a tym samym zagwarantowanie mu maksymalnych szans rozwoju.

Ważnym elementem indywidualizacji w nauczaniu jest umiejętność gruntownej analizy podstawy programowej i dostosowanie wymagań edukacyjnych do indywidualnych możliwości ucznia, wybór odpowiedniego programu nauczania lub jego modyfikacja, a także zapewnienie określonych warunków do opanowania podstawowych wiadomości i umiejętności szkolnych, przewidzianych dla danego etapu edukacyjnego. Warto, aby nauczyciel, dostosowując wymagania edukacyjne, wziął pod uwagę trzy wymiary treści nauczania: cele nauczania, materiał nauczania i wymagania programowe. Cele nauczania opisują zamierzone zmiany w wiedzy i umiejętnościach ucznia (mają charakter „uczniowski” – wiążą każdą opanowaną czynność z pewną zmianą w uczniu).

Tworzenie pozytywnego klimatu w klasie i szkole

Kultura i klimat szkoły, a co za tym idzie również klasy, mają istotny wpływ na funkcjonowanie uczniów, ich chęć do uczenia się i rozwoju, dobre samopoczucie w szkole sprzyjające nauce i tworzeniu relacji społecznych. Klimat klasy, określany jako środowisko nauczania czy atmosfera klasy, definiowany jest na różne sposoby, np.:

- otoczenie intelektualne, społeczne, emocjonalne i fizyczne, w którym uczą się uczniowie;
- wszystkie reguły pracy i życia w klasie, które nauczyciel faktycznie narzuca i wzmacnia przy okazji rozwiązywania bieżących sytuacji dydaktycznych i wychowawczych¹⁴;
- przeważający rodzaj interakcji między uczniami oraz pomiędzy nauczycielem a uczniami;
- klimat klasy wyraża, w jakim stopniu uczeń jest w klasie zadowolony, czy uczniowie dostatecznie rozumieją się nawzajem, jaki jest wśród nich stopień współzawodniczenia i konkurencji i na ile klasa jest zwarta i solidarna.

W tworzeniu klimatu klasy najistotniejszą rolę ma nauczyciel. Krzysztof Konarzewski¹⁶ uważa, że klimat klasowy to projekcja całej „osobowości zawodowej” nauczyciela, w tym także tych jej aspektów, których nie poddał on krytycznej refleksji i przez to nie jest ich do końca świadomy. Z natury rzeczy czynniki te są trudno uchwytnie. Nauczyciel może pre-

zentować się jako osoba, która sprzyja nauczaniu włączającemu, jednak jego wewnętrzne przekonania (np. takie: uczniowie niepełnosprawni więcej mogą osiągnąć w szkołach specjalnych; gdyby nie było w szkole uczniów z trudnościami, uczniowie nieprzejawiający trudności zyskaliby więcej) mogą utrudniać budowanie pozytywnego klimatu klasy.

Można również obserwować czynniki, na które mamy większy wpływ, a które mogą sprzyjać budowaniu pozytywnego klimatu klasy i szkoły. Co zdecydowanie wpływa pozytywnie na funkcjonowanie wszystkich uczniów w klasie i szkole? Joanna Szymańska na podstawie przeglądu opracowań międzynarodowych podkreśla znaczenie poczucia przynależności, przeżywania sukcesów, poczucia użyteczności, motywacji do nauki, poczucia bezpieczeństwa, dostępności pomocy psychologiczno-pedagogicznej i kompetencji nauczycieli. Większość z tych czynników możemy kształtować dzięki poszerzaniu wiedzy i umiejętności nauczycieli. Tworzeniu odpowiedniej atmosfery służy również postawa dyrektora, który promuje określony sposób pracy w szkole.

Nastawienie nauczycieli na budowanie współpracy w klasie znacząco wpływa na jej dobry klimat. Klasa nastawiona na współpracę („współzycie”) praktycznie wdraża nauczanie zindywidualizowane. Praca zwykle odbywa się w małych grupach dobieranych elastycznie. Struktura społeczna takiej klasy jest rozproszona, a wśród wielu równoległe przyjętych

kryteriów popularności dominują umiejętności towarzyskie, sukcesy sportowe itp., a mniej osiągnięcia w nauce. Nauczyciel w takiej klasie tworzy klimat interpersonalnej zgody na inność. Określa się przede wszystkim jako wychowawca – mniej zainteresowany przyswajaniem wiedzy, a bardziej umysłowym i społecznym rozwojem ucznia. Oceniając uczniów, unika złych stopni a dobre uzasadnia na różne sposoby, podkreślając np. oryginalność odpowiedzi, staranność strony formalnej, uczuciowe zaangażowanie, owocną współpracę z zespołem itp. W kontaktach z uczniami stara się wszystkich traktować jednakowo. Osobiste przeżycia uczniów bardzo go interesują; zawsze jest gotów poświęcić nieco czasu na wysłuchanie zwierzeń i udzielenie rad. Stara się dociec, kto w jego klasie ma niską pozycję socjometryczną i próbuje zaradzić temu zjawisku. W wielu wypowiedziach podkreśla, że najważniejszym warunkiem osobistej pomyślności jest wzajemne zrozumienie, gotowość do pomagania i tolerancja. Jego główną troską wychowawczą jest zachowanie kontroli nad klasą bez ekspozowania własnego autorytetu. Dlatego często odwołuje się do opinii klasy, zanim wypowie własną. Tolerancyjny w sprawach nauki, ostro reaguje na zachowania określone mianem „aspołecznych”, choć i wtedy stara się zorganizować atmosferę zbiorowego potępienia tak, by jego nagana mogła wydać się jedynie podsumowującym wyrazem dezaprobaty zbiorowości. Stara się być blisko z uczniami: z reguły zwraca się do nich po imie-

niu, skraca dystans, tryska humorem, interesuje się technikami oddziaływania na grupę, w terapeutycznych treningach interpersonalnych widzi bogate źródło inspiracji wychowawczych.

W klasie prowadzonej w ten sposób buduje się poczucie przynależności do grupy, uczeń ma poczucie, że jest jej ważnym członkiem, czuje się doceniany przez innych. Poczucie przynależności zostaje utracone, gdy człowiek, doświadczając odrzucenia, ignorowania lub wyśmiewania w sytuacjach, w których pragnie przyłączyć się do innych. Aby potrzeba przynależności została zaspokojona, człowiek potrzebuje w zasadzie tylko kilku pozytywnych relacji z innymi ludźmi. Zaliczają się do nich relacje niekonfliktowe i częste wystarczająco przyjemne, niekoniecznie zawsze bardzo dobre.

Ważne, aby były oceniane przez ucznia jako stabilne, wypełnione troską i możliwe do kontynuowania w przyszłości. Ważnym aspektem takich relacji jest przekonanie ucznia, że druga osoba dba o niego i jego dobrostan oraz po prostu go lubi.

Jedną ze strategii tworzenia pozytywnego klimatu klasy są celowe zmiany miejsc – zorganizowane tak, aby każdy uczeń siedział w ławce z każdym uczniem przez co najmniej tydzień. Dodatkowo warto zwrócić uwagę, że zmiana miejsca ucznia w klasie może znacząco zmienić jakość jego pracy i wpłynąć na jego wyniki edukacyjne.

Wśród wielu koniecznych w pracy nauczyciela kompetencji kluczowych, należy zwrócić szczególną uwagę na kompetencje komunikacyjne. W klasie, w której nauczyciel prawidłowo komunikuje się z uczniami, udziela im wyjaśnień, chętnie z nimi dyskutuje, ocenia ich obiektywnie itd. – panuje przyjazna i życzliwa atmosfera. Uczniowie respektują polecenia nauczyciela i szanują siebie nawzajem, są otwarci na drugiego człowieka. Taka sytuacja jest określana jako wspierający klimat komunikacyjny. Jego przeciwieństwem jest obronny klimat komunikacyjny występujący wówczas, gdy nauczyciel jest mało komunikatywny, uczniowie nie słuchają nauczyciela, panuje atmosfera kłamstwa i zwodzenia, brak empatii, brak zainteresowania nauką i działalnością w klasie.

Na podstawie badań²⁰ ustalono, że szkoły, które osiągnęły sukces w dziedzinie inkluzji, przyjęły i wdrożyły następujące założenia:

- bezkompromisowe zaangażowanie i wiara w inkluzję;
- postrzeganie różnic występujących pomiędzy uczniami, a także między pracownikami nie w kategoriach problemu, ale źródła możliwości, ponieważ pozwala tworzyć bogatsze społecznie środowisko, w którym każdy może wykorzystać swój potencjał rozumiany bardzo szeroko, wykraczający poza środowisko czysto edukacyjne;
- oparcie działań nauczycieli oraz stylu interakcji między pracownikami i dziećmi na współpracy;

- gotowość personelu do pracy nad utrzymaniem przyjętych praktyk;
- włączenie rozumiane jako kwestia społeczna, a nawet polityczna;
- poświęcenie ideałom inkluzji widoczne we wszystkich działaniach szkoły i w środowisku lokalnym.

Myśląc o edukacji włączającej, warto również zwrócić uwagę na czynniki ryzyka widoczne w obszarze funkcjonowania klasy, które mają wpływ na postępowanie uczniów:

- wszelkie formy przemocy i agresji wśród uczniów;
- brak jasnych zasad reagowania przez dorosłych, brak lub niewystarczająca reakcja nauczycieli na przemoc rówieśniczą lub łamanie zasad zachowania, tolerancja dla drobnych form przemocy – zwłaszcza słownej (np. ty głupku), nieoddawanie przez uczniów pożyczonych sobie rzeczy, chowanie przedmiotów czy przyborów potrzebnych do nauki;
- byt wysokie wymagania nauczycieli i ich sposób odnoszenia się do uczniów noszący znamiona przemocy, np.: krzyk, poniżanie, sarkazm itp.;
- przekazywanie uczniom negatywnego podejścia do życia, np. przekonania, że przegrywanie czy niesprawiedliwość są czymś powszechnym;
- nastawienie na ocenianie przede wszystkim wyników, a nie postępów w nauce.

Powyższe czynniki możemy eliminować, budując odpowiedni program wychowawczo-profilaktyczny, za którego wdrażanie są odpowiedzialni wszyscy nauczyciele, którzy realizują wspólne ustalenia, biorąc pod uwagę jakość pracy szkoły.

Wśród czynników sprzyjających budowaniu pozytywnego klimatu klasy, warto wskazać wszelkie formy integracji uczniów, osobowe relacje, zainteresowanie uczniem jako osobą. Należy stosować takie formy pracy, które umożliwiają wspólną naukę i zabawę wszędzie tam, gdzie jest to możliwe. Nauczyciel powinien stawiać przed uczniami zadania doskonalące umiejętność współpracy i współdziałania, wymagające odpowiedzialności indywidualnej i zbiorowej. Sprzyja temu aranżacja przestrzeni, np. odpowiednie ustawienie stolików (ławek), które tworzą miejsce pracy dla uczniów, umożliwiając bezpośredni kontakt dzieci zarówno z nauczycielem, jak i rówieśnikami. Warto tak modyfikować program, aby odpowiadał możliwościom konkretnego ucznia, zaspokajał jego aspiracje i służył realizacji jego potrzeb.

Jednocześnie uwzględniać należy uwarunkowania lokalnego środowiska, korzystając z naturalnie występujących możliwości (jakie dają np. jezioro, las, środowisko miejskie, muzeum, ośrodek kultury). Jeśli szkoła mieści się w górach, gdzie wielu gospodarzy hoduje owce, warto uwzględnić ten aspekt, wykorzystać jego potencjał i uwzględnić w programie wychowawczo-profilaktycznym. Je-

śli szkoła zlokalizowana jest nad morzem, należy odnieść się do tego, że mieszkańcy zajmują się świadczeniem usług turystycznych. Inne wartości (np. tradycje regionalne) okazują się ważne w małej wiosce, inne w dużym mieście z ludnością napływową. Prowadząc lekcje, nie jesteśmy w próżni – warto wykorzystywać walory okolicy, aby nauka była jak najbliższa tego, co dla dziecka ważne.

Współpraca różnych środowisk na rzecz inkluzji

Najważniejszym dokumentem, w którym postuluje się kształtowanie społeczności szkolnej jako środowiska społecznego włączającego wszystkich uczniów, jest Deklaracja z Salamanki, w której stwierdzono, że szkoły ogólnodostępne są najbardziej skutecznym miejscem zwalczania dyskryminujących postaw, budowania społeczeństwa integracyjnego i edukacji dla wszystkich²². Szkoła włączająca uczniów z niepełnosprawnościami staje się małą społecznością, w której osoby te są równoprawnymi członkami. To „mispoteczność” nie powinno funkcjonować w oderwaniu od zewnętrznych realiów społecznych. Aby edukacja włączająca mogła odnieść sukces, niezbędna jest współpraca środowisk wewnątrz systemu szkolnego i wokół niego. Jak ważna jest zaplanowana współpraca tych środowisk, możemy stwierdzić na podstawie zapisów zawartych w statucie szkoły. W dokumencie tym szkoła opisuje organizację współdziałania z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi

mi oraz innymi instytucjami świadczącymi poradnictwo i specjalistyczną pomoc dla dzieci i rodziców, a także formy współpracy szkoły z rodzicami (prawnymi opiekunami uczniów) w zakresie nauczania, wychowania i profilaktyki. Podobne zapisy możemy znaleźć w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym (IPET) dla dziecka z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego.

Takie umocowanie prawne pozwala pracownikom szkoły na bardziej świadome wykorzystywanie zasobów środowiska. Katalog instytucji wymienionych w rozporządzeniach nie jest zamknięty. To szkoła, jako instytucja wiodąca, ma za zadanie określić swoje potrzeby i poszukać wsparcia w realizacji swoich zadań. Profesor Mittler uważa, że nauczycielom przydałaby się większa wiedza na temat tego, jakie działania na rzecz dzieci objętych ich opieką podejmują inne organy i placówki, takie jak służba zdrowia, opieka społeczna czy organizacje i stowarzyszenia pozarządowe. Zapewnienie właściwego obiegu informacji sprzyjałoby przezwyciężaniu stereotypów i ożywieniu współpracy między poszczególnymi organami dla dobra dzieci.

Aby w pełni wykorzystać potencjał tkwiący w środowisku, warto z jednej strony skatalogować wszystkie instytucje działające na rzecz rodziny, rozwoju społeczności, kultury itp., a następnie zbudować trwałe partnerstwa danej szkoły z instytucjami i organizacjami w szeroko ro-

zumianym środowisku lokalnym. Dzięki partnerstwu różne instytucje harmonijnie pracują z dziećmi, ich rodzicami i otoczeniem, oferując potrzebne im usługi i wzajemnie się wspierając. Potrzebne są do tego: jasny zakres odpowiedzialności partnerów, a także pozyskiwanie zasobów i dzielenie się nimi oraz sprawny przepływ informacji pomiędzy partnerami. Dzięki temu szkoły mogą zapewnić swoim uczniom najlepsze warunki rozwoju. Niektóre rodzaje partnerstw mogą być ukierunkowane na wzbogacenie programu nauczania, np. poprzez organizację szkolnych kółek zainteresowań, inne mogą oferować usługi na rzecz rodziców – np. doświadczających przemocy domowej lub potrzebujących pomocy w zakresie spłaty zadłużeń itp.

Ważne jest, aby w swych działaniach pracownicy szkoły dbali o to, by stwarzać warunki i szanse wszystkim uczniom – bez względu na ich specyficzną sytuację rodzinną czy ograniczenia wynikające ze specjalnych potrzeb edukacyjnych. Warto, aby szkoły zabiegały o to, by wszyscy członkowie społeczności mieli swobodny dostęp do nauczania i usług wspierających. W ten sposób szkoła przyczynia się do scalania społeczności, pomaga jej członkom zdobywać wiedzę o sobie nawzajem i harmonijnie współistnieć. Profesjonalni nauczyciele zapewniają wszystkim uczniom osiągnięcie sukcesu i dostęp do jakościowo dobrej edukacji. W przeciwnym razie potencjał społeczności zostaje ograniczony, a grupa czy pojedynczy uczeń nie może wykorzy-

stać swoich możliwości. Należy stworzyć każdemu uczniowi dobre środowisko uczenia się w klasie przez zachęcanie go do porzucania stereotypowego lub negatywnego postrzegania siebie i innych – tak, aby wszyscy uczniowie czuli się bezpieczni i szanowani.

Zarówno dzięki takiej strategii pracy wewnątrz szkoły, jak i dzięki współpracy ze środowiskiem lokalnym, szkoła staje się centrum budowania inkluzji społecznej. Ma to największy wpływ na zmianę postaw i tworzenie dla wszystkich członków społeczności warunków umożliwiających funkcjonowanie.

Bibliografia:

- Adrian B., (2011), *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Cichocki A., (2009), *Nauczyciele jako twórcy edukacyjnego klimatu klasy szkolnej* [w:]
- J. Izdebska, J. Szymanowska (red.), *Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia. Obrazy dzieciństwa*, Białystok: Trans Humana.
- Dolata R., (2008), *Edukacyjna wartość dodana, czyli jak wykorzystywać wyniki egzaminów zewnętrznych do oceny efektywności nauczania*, Warszawa: CKE Firkowska-Mankiewicz A., (2010), *Co nowego w edukacji włączającej*, „Edukacja” nr 2.
- Grzegorzewska S., (2011), *Dydaktyczne możliwości zastosowania pedagogicznej idei indywidualizacji w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:]
- M. Myszkowska-Litwa (red.), *Pedagogika ogólna a teoria i praktyka dydaktyczna*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Grzegorzewska S., (2009), *Różnicowanie kształ-*

cenia w klasach początkowych, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Konarzewski K., (red.), (1995), Sztuka nauczania. Szkoła, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kulesza M., (2007), Klimat szkoły – elementy, determinanty, oddziaływanie, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 2, s. 3–13.

Lipsky D. K., Gartner A., (1997), Inclusion and school reform: Transforming America's classrooms, Baltimore: Brookes Publishing Company.

Międzynarodowe Standardy „Szkół Aktywnych w Społeczności” 2016.

Mittler P., (2000), Working Towards Inclusive Education. Social Contexts, London: David Fulton Publishers.

Okulicz-Kozaryn K., (2011), Klimat i kultura szkoły a zdrowie psychiczne uczniów i nauczycieli, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Petlák E., (2007), Klimat szkoły, klimat klasy, tłum. Branna D., Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

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

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

Szymańska J., (2014), Ochrona zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży w szkole, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Tarwacki M., (2015), Edukacja włączająca – przyszłość polskiej edukacji, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

UNESCO, (2009), Policy Guidelines on Inclusion in Education, Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO, (1994), Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte przez Światową Konferencję Dotyczącą Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych: Dostęp i Jakość, Salamanka: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Zamkowska A., (2017), Kultura szkoły włączającej uczniów z niepełnosprawnościami, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, T. XXXVI, z. 2.

Katarzyna Szczepkowska **Ośrodek Rozwoju Edukacji**



O Poetce, która przyjaźniła się z jesionem na ulicy i kasztanem w podwórzu

Zapytałam kilku młodych ludzi określających się jako humaniści, co wiedzą o Jadwidze Stańczakowej. Kim była? Czym się zajmowała? Nie zdziwiłam się gdy pytaniom towarzyszyła cisza. Nie wiedzieli nic. Nawet naprowadzenia typu poezja, Miron Białoszewski, film z Krystyną Jandą nic nie dały. Myślę, że i starsze pokolenie (także polonistów) miałooby problemy z identyfikacją postaci. Takie są prawa czasu – przemijamy, odchodzimy w cień, nawet twórcy mają problem z zaistnieniem we wspólnej pamięci - inni poeci zawładnęli obecnie masową wyobraźnią czytelników, inne nazwiska się „czyta”, inni sycą nas emocjami. I tej nierównej walce z czasem daje opór Justyna Sobolewska. Jej cudowna powieść o Babce Jadwidze Stańczakowej przywołuje nie tak odległe czasy, kulturę Warszawy, postaci tej kultury. Opisuje branie się za bary z życiem ociemniałej Poetki, Jej dążenie do samodzielności, które czasami się udawało, a czasami trzeba było liczyć na pomoc bliskich. Mieszkańcy ulicy Hożej i Warszawy znali starszą panią w ciemnych okularach z białą laską, która starała się wyjść poza ograniczenia i żyć pełnią życia. Była podporą gorzej zorganizowanych znajomych (Miron Białoszewski), pisała dzienniki, reportaże, poezję.

Życie przeszła na własnych warunkach. Pozostawiła po sobie literacki ślad.

Czytając książkę zastanawiałam się jak silne więzi łączyły (i zapewne łączą nadal) tę inteligencką rodzinę. Zapewne bardzo silne skoro udało się kruchą pamięć o Jadwidze przekuć w czułą, pełną wrażliwości opowieść o wyjątkowym Człowieku, niecodziennej Poetce i Pisarce. Pani Justyna Sobolewska zatrzymała czas, wróciła do korzeni swojej rodziny, pokazała drzewo genealogiczne, dotarła do informacji dotąd nieznanych. Ogrom śladów trzeba było odkurzyć, wiele faktów znaleźć i potwierdzić w archiwach. Ta wędrówka i ukazanie postaci, które zabrał już ze sobą czas to piękny hołd dla miłości – wnuczka Justyna dała Jadwidze nowe życie. Ocaliła od zapomnienia Ją, Jej twórczość i swoich wyjątkowych bliskich. Pokazała jak silna bywa rodzina, jakie podwaliny i wartości może dać kolejnym generacjom.

No i najważniejsze - Jadwiga Stańczakowa czytana jest na nowo. I to z jakimi emocjami! I oto, zapewne, Pani Jadwidze chodziło za życia.

**Justyna Sobolewska- „Jadwiga. Opowieść o Stańczakowej”,
Wydawnictwo Znak, Kraków 2024**

