

Analiza praktyki szkolnej i charakterystyka szkoły efektywnie realizującej edukację włączającą w praktyce – raport z badań

Zenon Gajdzica, Beata Skotnicka, Sabina Pawlik, Magdalena Bełza-Gajdzica, Milena Trojanowska, Dorota Prysak, Sebastian Mrózek

Raport opracowany w ramach zadania w dziedzinie nauczania zleconego Uniwersytetowi Śląskiemu w Katowicach przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w roku 2020.

Proponowany sposób cytowania:

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

ISBN: 978-83-66940-70-3

Spis treści

Analiza praktyki szkolnej i charakterystyka szkoły efektywnie realizującej edukację włączającą w praktyce – raport z badań.....	1
Wprowadzenie – teoretyczne ustalenia wstępne.....	4
1. Koncepcja badań	10
1.1. Badania z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety	10
1.2. Badania prowadzone z wykorzystaniem techniki dyskusji grupowych	12
2. Wybrane elementy praktyki szkolnej i charakterystyka szkoły efektywnie realizującej edukację włączającą w praktyce	14
2.1. Wprowadzenie – prezentacja wybranych danych ilościowych zebranych przy pomocy kwestionariusza wstępnego	14
2.2. Strategie wspierania uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi oraz dobre praktyki budowania kultury szkoły włączającej – analiza jakościowa informacji zebranych przy pomocy kwestionariusza wstępnego.....	22
2.3. Dobre praktyki oraz bariery realizacji edukacji włączającej – prezentacja danych zebranych przy pomocy kwestionariusza pogłębianego	41
2.4. Prezentacja praktyki szkolnej i charakterystyka szkoły efektywnie realizującej edukację włączającą w praktyce – badania fokusowe dyrektorów, nauczycieli, specjalistów, uczniów oraz pracowników niepedagogicznych szkoły	60
2.5. Prezentacja praktyki szkolnej i charakterystyka szkoły efektywnie realizującej edukację włączającą w praktyce we współpracy z JST – badania fokusowe z udziałem przedstawicieli jednostek samorządów terytorialnych	91
3. Środki dydaktyczne w edukacji włączającej – analiza opinii nauczycieli	111
3.1. Wprowadzenie	111
3.2. Środki dydaktyczne wykorzystywane w edukacji włączającej – analiza odpowiedzi zawartych w kwestionariuszu wstępnym.....	113

3.3. Analiza opinii badanych na temat środków dydaktycznych przekazanych w projekcie	120
4. Podsumowanie – uwarunkowania skutecznej edukacji wysokiej jakości włączającej dla wszystkich (triangulacja źródeł)	124
5. Przykłady dobrych praktyk jako przyczynek precyzowania wskaźników edukacji włączającej	129
Bibliografia.....	136
Aneks nr 1. Kwestionariusz wstępny	142
Aneks nr 2. Kwestionariusz rozszerzony	144

Wprowadzenie – teoretyczne ustalenia wstępne

Koncepcje edukacji włączającej, chociaż w swoich założeniach posiadają niepodważalne elementy wspólne, nie są nurtem wewnętrze spójnym. Ich różnicowanie może opierać się na wielu kryteriach (np. stosunku do edukacji specjalnej, założeniach i roli szeroko pojętego wsparcia, koncentracji na uczniach włączanych versus wszystkich uczniach, funkcji opisowej versus projektującej, czy stosunku do edukacji specjalnej). Koncepcje te ulegają przeobrażeniom w związku ze zmianami społecznymi, gospodarczymi, politycznymi i edukacyjnymi.

Cztery typy definiowania edukacji włączającej charakteryzujemy poniżej¹.

- Cechą konstytutywną pierwszej grupy definicji jest miejsce (wspólna przestrzeń), zatem edukacja włączająca to przede wszystkim umieszczenie uczniów włączanych w klasach ogólnodostępnych. Ważnym elementem tych definicji jest zaakcentowanie potrzeby specjalnego wsparcia. Wprawdzie niewielu autorów definicji sugeruje wprost kategorię miejsca jako fundamentalną cechę edukacji włączającej to jednak w wielu definicjach odgrywa ono kluczową rolę. Przykład: podstawowe przesłanki definicji sformułowanej w *Concise Encyclopedia of Special Education*, której fundamentem są:
 - ✓ ulokowanie uczniów z niepełnosprawnościami w klasach ogólnodostępnych,
 - ✓ edukacja uczniów z niepełnosprawnościami z uczniami pełnosprawnymi w tym samym wieku,
 - ✓ włączanie wszystkich uczniów w główny nurt edukacji,
 - ✓ przynależność wszystkich uczniów do społeczności szkolnej².
- Druga grupa definicji ukazuje edukację włączającą z perspektywy koncentracji na uczniach ze specjalnymi potrzebami społecznymi / w uczeniu się, w których wspólna

¹ Na podstawie: K. Göransson, C. Nilholm: *Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education*. „European Journal of Special Needs Education” 2014, v. 29(3), s. 265-280.

² C. R. Reynolds, E. Flechter-Janzen (ed.): *Concise Encyclopedia of Special Education. A Reference for the Education of the Handicapped and Other Exception Children and Adults*. John Wiley & Sons, New York 2002, s. 495.

przestrzeń odgrywa kontekstową rolę, ale oczywiście stanowi warunek konieczny tak rozumianej edukacji włączającej. W przypadku tych propozycji akcentowane są zatem wyłącznie potrzeby i sytuacja uczniów z niepełnosprawnością. Natomiast pomijana jest kwestia ich wpływu na przebieg edukacji całej klasy i rozwoju pozostałych uczniów. Przykładem takiego postrzegania włączania jest propozycja Davida Mitchella, w której prezentuje on klarowny wzór sumy składników: wizja + miejsce + adaptacja (programu, oceniania, kształcenia) + akceptacja + dostępność + wsparcie + zasoby + przywództwo³. Wprawdzie cytowany autor podkreśla, że edukacja włączająca jest czymś więcej niż tylko umieszczaniem dzieci ze specjalnymi potrzebami w klasie ogólnodostępnej, uznając tym samym relacje z wszystkim uczniami w klasie jako istotne, ale samą propozycję sumy wskaźników edukacji włączającej odnosi wyłącznie do uczniów ze specjalnymi potrzebami⁴. Tak rozumiana edukacja włączająca jest ściśle związana z edukacją specjalną.

- Kolejna grupa definicji ujmuje edukację włączającą w perspektywie wszystkich uczniów. Uwzględnia więc jej rolę w kreowaniu rozwoju także uczniów pełnosprawnych (nieobjętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną). Zakłada zatem również wpływ na uczniów pełnosprawnych. Są to definicje lokujące omawiany proces nie tylko w obszarze edukacji specjalnej, ale także w szerszym kontekście edukacji ogólnej. Trafnym podsumowaniem takiego podejścia są następujące założenia:
 - edukacja włączająca sprawia, że szkoła jest miejscem edukacji wszystkich dzieci;
 - edukacja włączająca lepiej zaspokaja potrzeby każdego ucznia;
 - edukacja włączająca to proces ukierunkowany na poszukiwanie możliwe najnormalniejszych dróg edukacyjnych wszystkich dzieci⁵.

³ D. Mitchell: *What Really Works in Special Needs and Inclusive Education: Using Evidence-based Teaching Strategies?* Routledge, London, 2008, s. 29. Polskie wydanie kolejnego wydania tej pracy (2014) w nieco innym tłumaczeniu tego fragmentu zob. D. Mitchell: *Sprawdzone metody w edukacji specjalnej i włączającej*. Harmonia, Universalis, Gdańsk 2016, ss. 355. Przekł. J. Okuniewski.

⁴ Tamże.

⁵ S. Thomazet: *From Integration to Inclusive Education: Does Changing the Terms Improve Practice?* "The International Journal of Inclusive Education" 2009, v. 13 (6), s. 553–563.

Nieco bardziej rozbudowaną definicję w tym obszarze rozumienia edukacji włączającej przytacza Tim Loreman sprowadzając ją do następujących założeń:

- Wszystkie dzieci uczęszczają do swojej okolicznej szkoły.
 - Szkoły prowadzą politykę „zerowego” odrzucania uczniów – wszystkie dzieci są przyjmowane i cenione.
 - Wszystkie dzieci uczą się w ogólnodostępnych, heterogenicznych klasach z rówieśnikami.
 - Wszystkie dzieci realizują podobne programy kształcenia, przy czym programy te mogą być adoptowane do ich potrzeb. Sposoby modyfikowania programów mogą być różne, ważne by odzwierciedlały wszystkie potrzeby uczniów.
 - Wszystkie dzieci wnoszą wkład w środowisko ogólnodostępnej szkoły i klasy aktywnie uczestniczą w procesie kształcenia oraz wszystkich innych wydarzeniach.
 - Wszystkie dzieci są wspierane by odnosić sukcesy i dobrze czuć się w gronie swoich rówieśników.
 - Szkoła zostaje odpowiednio wyposażona, pracownicy odbywają szkolenia w celu wspierania inkluzji⁶.
- Ostatnia z wyróżnionych grup definicji zasadza się na uwydatnieniu wspólnoty – ukazuje zatem włączanie jako tworzenie społeczności (najczęściej z nawiązaniem do kultury charakteryzującej się konkretnymi cechami). Kultura tej społeczności ma opierać się na różnorodności oraz pielęgnowaniu równości i sprawiedliwości⁷. To zaś wiąże się z potrzebą postrzegania omawianej formy kształcenia jako edukacji wysokiej jakości dla wszystkich uczniów, ukonstytuowanej na przemianie całego systemu i każdej szkoły. W szerokiej perspektywie to systemowe podejście do edukacji nastawione na dostosowanie wymagań w jej obszarze do warunków nauki i organizacji kształcenia do potrzeb i

⁶ T. Loreman: *Straight talk about inclusive education*. „CASS Connection”, Spring 2009, s. 41. Podaję za: *Inclusive Education for Students with Disability A review of the best evidence in relation to theory and practice*. The Australian Research Alliance for Children and Youth 2013, s. 8. [Inclusive Education for Students with Disability](#) (luty 2017).

⁷ K. Göransson, C. Nilholm: *Conceptual diversities...*, s. 270. Por. Z. Gajdzica: *Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej. Nauczyciele o (nie) zmienianej sytuacji w kontekście kultury szkoły inkluzyjnej*. PWN, Warszawa 2020, s. 22-25.

możliwości każdego ucznia jako pełnosprawnego uczestnika kształcenia. Celem tej edukacji jest również wyposażenie wszystkich uczniów w kompetencje niezbędne do budowania społeczeństwa włączającego, w którym różnorodność jest postrzegana jako jeden z wielu jego zasobów⁸. Ten sposób myślenia o edukacji włączającej jako edukacji wysokiej jakości dla wszystkich osób, będącej elementem włączającej kultury społecznej przyjmujemy w dalszej części raportu jako wiodący.

Przyjmujemy, że w szerokim znaczeniu preskryptywnym⁹ (dyktującym prawidła) 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 wysokiej jakości dla wszystkich uczniów.

Zakładamy, że edukacja włączająca jest procesem wykorzystującym dorobek różnych dyscyplin społecznych i humanistycznych, w tym szczególnie pedagogiki oraz jej subdyscypliny pedagogiki specjalnej, z założeniem jego rekonstrukcji w celu tworzenia optymalnych warunków rozwojowych dla wszystkich uczniów w placówkach ogólnodostępnych. Proces ten obejmuje również kreowanie korzystnych postaw społecznych

⁸ B. Jachimczak: *Kształcenie nauczycieli dla edukacji włączającej*. „Studia Edukacyjne” 2018, nr 48.

⁹ Nawiązujemy tu do podziału koncepcji edukacji włączającej na dwa typy. Pierwszy ma charakter opisowy, odnosi się do rzeczywistych warunków edukacyjnych. Drugi to preskryptywny, określający wizję omawianej formy edukacji, swoiste typy idealne. Zob. G. Szumski: *Koncepcja edukacji włączającej*, [w:] I. Chrzanowska, G. Szumski (red.): *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. ORE, Warszawa 2019, s. 18.

(we współpracy ze środowiskiem lokalnym) wobec wszystkich uczestników edukacji oraz na jej kanwie budowanie autentycznej kultury edukacji wysokiej jakości dla wszystkich.

W przyjętym sposobie postrzegania edukacji włączającej w wąskim ujęciu deskryptywnym utożsamiamy ją z koncepcją kształcenia obejmującą: jej teoretyczne podstawy, zbiór uwarunkowań ich realizacji w praktyce oraz założenia pracy metodycznej. W tym znaczeniu przyjęta koncepcja edukacji włączającej jest również pewnego rodzaju modelem edukacji wysokiej jakości. Jej podstawą jest organizacyjna kultura szkoły ukonstytuowana na wspólnotowości, szacunku, równości, uznaniu różnorodności jako wartości. Ważnym jej założeniem jest przynależność wszystkich uczniów do społeczności szkolnej oraz ich wkład w rozwój środowiska szkoły. Elementem kultury szkoły wysokiej jakości dla wszystkich jest koncepcja metodyczna oparta na holistycznym i spersonalizowanym podejściu do każdego ucznia, ukonstytuowanym na współpracy wszystkich jej uczestników, łączącym oddziaływania edukacji i terapii urzeczywistnianych przez nauczycieli (posiadającym podstawowe kompetencje do pracy w grupie zróżnicowanej), we współpracy ze specjalistami, rodzicami oraz podmiotami ulokowanymi poza murami szkoły, w tym szczególnie z placówkami specjalnymi i poradniami psychologiczno-pedagogicznymi. Istotną praktyką tak rozumianej edukacji jest realizacja ogólnej podstawy programowej przez wszystkich uczniów z ewentualnym wsparciem lub jej modyfikacji w formie wprowadzania elementów zindywidualizowanego programu.

Uznajemy postulat konieczności zmiany sposobu myślenia o tej formie edukacji włączającej jedynie jako swoistej nadbudowy edukacji separacyjnej i integracyjnej związanej z prostą adaptacją założeń kształcenia specjalnego do włączającego. Zakładamy potrzebę gruntowanej zmiany postrzegania odmienności (w tym również niepełnosprawności) – zerwania z tradycją „jedynie słusznego” funkcjonalizmu oraz kreowania procesów edukacji zakorzenionych założeniach dydaktyki behawioralnej¹⁰.

Zakładamy, że konstruowania edukacji wysokiej jakości dla wszystkich uczniów wymaga globalnych zmian w organizacji szkoły, a zwłaszcza gruntowanej przebudowy kształcenia nauczycieli.

¹⁰ Por. Z. Gajdzica: *Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej...*, s. 31-33.

Raport *Analiza praktyki szkolnej i charakterystyka szkoły efektywnie realizującej edukację włączającą w praktyce* składa się z pięciu części. W pierwszej – została przedstawiona koncepcja badań oraz ich organizacja. Druga część zawiera prezentację wyników nt. wybranych elementów praktyki szkolnej i charakterystykę szkoły efektywnie realizującej edukację włączającą. Meritum trzeciej części obejmuje problematykę środków dydaktycznych w kształceniu włączającym. Podsumowanie, uwzględniające uwarunkowania skutecznej edukacji wysokiej jakości dla wszystkich, stanowi treść czwartej części. W ostatniej części zostały zaprezentowane wybrane przykłady dobrych praktyk i rozpatrzone w kontekście konstruowania wskaźników edukacji włączającej.

Głównym celem badań była przede wszystkim identyfikacja dobrych praktyk podstawowych szkół ogólnodostępnych i integracyjnych urzeczywistnianych w realizacji edukacji włączającej oraz poznanie opinii badanych na temat uwarunkowań edukacji włączającej wysokiej jakości. Realizacja tego celu pozwoliła także na zebranie informacji i opinii kontekstowych, m.in. dotyczących wskaźników efektywności edukacji włączającej oraz barier utrudniających realizację praktyk w jej obszarze.

Zaprezentowane dane oraz charakterystyki nie są zatem odzwierciedleniem przeciętnego stanu badanej tematyki (co uniemożliwił także celowy dobór placówek uczestniczących w badaniu, zaprezentowany szczegółowo w rozdziale pierwszym). Charakterystyki zawarte w raporcie stanowią pewnego rodzaju przykład możliwych rozwiązań podnoszenia jakości edukacji wszystkich uczniów w placówkach ogólnodostępnych i integracyjnych, ze szczególnym uwzględnieniem tych objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną.

Sądzymy, że przykłady te mogą stanowić inspirację dla reformatörów systemu edukacji, ale także, a może przede wszystkim, dla konkretnych rozwiązań praktycznych wdrażanych w ogólnodostępnych szkołach podstawowych.

Raport został przygotowany w ramach zadania pn. *Badanie praktyki ogólnodostępnych szkół podstawowych w zakresie edukacji włączającej*, finansowanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) i zleconego do wykonania Uniwersytetowi Śląskiemu w Katowicach w 2020 roku.

1. Koncepcja badań

Cele badań:

- Rozpoznanie i rozpatrzenie praktyki szkolnej, ze szczególnym uwzględnieniem dobrych praktyk edukacji włączającej.
- Rozpoznanie i rozpatrzenie opinii dyrektorów, nauczycieli, specjalistów, kadry niepedagogicznej szkoły, rodziców, uczniów oraz przedstawicieli jednostek samorządu terytorialnego na temat uwarunkowań wysokiej jakości edukacji włączającej, wskaźników efektywności oraz barier utrudniających realizację praktyk w obszarze edukacji włączającej.
- Rozpoznanie wewnętrznych uregulowań obowiązujących w badanych szkołach, sprzyjających podnoszeniu efektywności włączania.
- Poznanie opinii na temat wykorzystywanych środków dydaktycznych oraz ich funkcji w realizowaniu edukacji włączającej wysokiej jakości.
- Sformułowanie rekomendacji dotyczących proponowanych zmian w przepisach prawa oraz działań wdrożeniowych, służących rozwijaniu praktyki włączającej w szkołach.

Koncepcja badań składała się z kilku modułów.

1.1. Badania z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety

Na podstawie przygotowanych kwestionariuszy opisu praktyki szkolnej (wstępnego oraz pogłębionego) zostały zebrane informacje dotyczące wybranych elementów praktyki szkolnej, kadry szkoły, wizji edukacji włączającej, zapisów w statutach etc. (zgodnie ze sformułowanymi wyżej celami).

Kwestionariusz wstępny składający się z 17 pytań (zob. aneks 1) został rozpowszechniony przez MEN, pod adresem [Kwestionariusz wstępny](#). W toku badania uzyskano odpowiedzi z 2548 szkół podstawowych. Wypełnienie przez przedstawiciela szkoły kwestionariusza wstępnego, w oparciu o kryteria jakościowe¹¹, było podstawą zakwalifikowania 40 placówek

¹¹ Między innymi: obecności uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego oraz ich rodziców w gremiach szkoły kreujących jej wewnętrzne zasady organizacyjne oraz środowisko szkolne; charakterystyki zapisów promujących działania na rzecz włączania uczniów objętych wsparciem psychologiczno-pedagogicznym

(reprezentujących wszystkie województwa) do dalszych etapów badania. Listę szkół zakwalifikowanych prezentujemy w tabeli nr 1.

Lp.	Nazwa szkoły	Miejscowość	Województwo
1.	Szkoła Podstawowa nr 5 im. Henryka Sienkiewicza	Czerwionka Leszczyny	śląskie
2.	Szkoła Podstawowa	Lubnowy Małe	warmińsko-mazurskie
3.	Szkoła Podstawowa im. Marii Konopnickiej	Zaczarnie	małopolskie
4.	Szkoła Podstawowa im. Prof. Zbigniewa Religi	Miedniewice	mazowieckie
5.	Szkoła Podstawowa nr 6 im. Zdobywców Wału Pomorskiego	Szczecinek	zachodniopomorskie
6.	Szkoła Podstawowa nr 7 im. Orłąt Lwowskich	Łódź	łódzkie
7.	Szkoła Podstawowa Sióstr Urszulanek Unii Rzymskiej	Lublin	lubelskie
8.	Szkoła Podstawowa im. Marszałka Józefa Piłsudskiego	Iłów	mazowieckie
9.	Szkoła Podstawowa nr 1 im dr. Stanisława Krzysia	Barcin	kujawsko-pomorskie
10.	Szkoła Podstawowa	Doruchów	wielkopolskie
11.	Szkoła Podstawowa nr 202 im. Jana Pawła II	Łódź	łódzkie
12.	Szkoła Podstawowa im. Marszałka Józefa Piłsudskiego	Piątek	łódzkie
13.	Szkoła Podstawowa nr 7	Mikołów	śląskie
14.	Publiczna Szkoła Podstawowa nr 32 im. Kawalerów Orderu Uśmiechu	Opole	opolskie
15.	Szkoła Podstawowa nr 6 im. Janusza Korczaka	Jastrzębie-Zdrój	śląskie
16.	Szkoła Podstawowa nr 17 im. Tadeusza Kościuszki	Katowice	śląskie
17.	Szkoła Podstawowa nr 84 Im. Waleriana Łukasińskiego	Warszawa	mazowieckie
18.	Szkoła Podstawowa im. Józefa Wybickiego	Jastarnia	pomorskie
19.	Szkoła Podstawowa z Oddziałami Integracyjnymi i Specjalnymi im. Twórców Polskiej Miedzi	Jędrzychów	dolnośląskie
20.	Szkoła Podstawowa nr 2 im. Orła Białego	Skarżysko-Kamienna	świętokrzyskie
21.	Szkoła Podstawowa im. Księdza Rocha Modzelewskiego	Nowe Piekuty	podlaskie
22.	Szkoła Podstawowa nr 7 im. Jana Pawła II	Bochnia	małopolskie
23.	Publiczna Szkoła Podstawowa	Uszyce	opolskie
24.	Szkoła Podstawowa	Szyldak	warmińsko-mazurskie

w aktach szkolnych; doskonalenia kadry, charakterystyki zatrudnionych w szkole specjalistów; strategii wspierania uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi w ramach „standardowych” zajęć edukacyjnych; strategii wspomagania rozwoju uczniów zdolnych; charakterystyki dobrych praktyk realizowanych na rzecz budowania kultury szkoły włączającej.

Lp.	Nazwa szkoły	Miejscowość	Województwo
25.	Szkoła Podstawowa im. Ireny Sendlerowej	Starogród	kujawsko-pomorskie
26.	Szkoła Podstawowa im. Henryka Sienkiewicza	Okrzeja	lubelskie
27.	Prywatna Szkoła Podstawowa "Kuznia Talentów"	Lusówko	wielkopolskie
28.	Szkoła Podstawowa im. A. Mickiewicza	Borowa	podkarpackie
29.	Szkoła Podstawowa nr 2	Legnica	dolnośląskie
30.	Szkoła Podstawowa nr 1 im. Marii Dąbrowskiej	Jaworze	śląskie
31.	Publiczna Szkoła Podstawowa nr 2 im. Kornela Makuszyńskiego	Gogolin	opolskie
32.	Szkoła Podstawowa im. Św. Huberta	Gościmiec	lubelskie
33.	Szkoła Podstawowa nr 3	Aleksandrów Kujawski	kujawsko-pomorskie
34.	Szkoła Podstawowa nr 3 Z Oddziałami Integracyjnymi i Sportowymi im. Jana Pawła II	Międzyrzec Podlaski	lubelskie
35.	Szkoła Podstawowa im. Płka Stanisława Królickiego	Hornówek	mazowieckie
36.	Szkoła Podstawowa nr 1 z Oddziałami Integracyjnymi im. Mikołaja Kopernika	Gołdap	warmińsko-mazurskie
37.	Zespół Szkolno-Przedszkolny w Borkowie - Szkoła Podstawowa im. Jana Brzechwy	Borkowo	pomorskie
38.	Szkoła Podstawowa nr 29 im. Janusza Korczaka	Bielsko-Biała	śląskie
39.	Szkoła Podstawowa nr 38 im. Zdobywców Wału Pomorskiego	Bydgoszcz	kujawsko-pomorskie
40.	Szkoła Podstawowa nr 4 im. Marii Konopnickiej	Augustów	podlaskie

Tabela nr 1. Lista szkół zakwalifikowanych do drugiego etapu badań

Na dalszym etapie badań, przedstawiciele czterdziestu szkół (po jednej osobie z każdej szkoły uczestniczącej w badaniu), wypełnili kwestionariusz rozszerzony, który składał się z 44 pytań, w tym 25 o charakterze otwartym wymagających odpowiedzi opisowych (zob. aneks 2).

Trzeci kwestionariusz ankiety służył zebraniu informacji o przekazanych szkołom środkach dydaktycznych. Ze względu na wprowadzone nauczanie zdalne został on ograniczony do oceny potencjalnej ich użyteczności, z pominięciem opisu ich faktycznego wykorzystywania w procesie edukacji.

1.2. Badania prowadzone z wykorzystaniem techniki dyskusji grupowych

Dyskusje fokusowe zostały przeprowadzone w ramach spotkań w pięciu grupach dyskutantów, ze wstępnym uwzględnieniem tematyki:

- Dyrektorzy: wizja; zarządzanie szkołą włączającą; oczekiwany profil nauczyciela; sukcesy (dobre praktyki) i bariery.

- Nauczyciele i specjaliści: wizja; realizacja podstawy programowej kształcenia ogólnego; ocenianie dla rozwoju; efektywność; diagnozowanie; wsparcie rozwoju kompetencji; sukcesy i bariery; gotowość do edukacji włączającej (wiedza, umiejętności, postawy).
- Uczniowie i rodzice (z uwzględnieniem uczniów z niepełnosprawnością oraz rodziców uczniów z niepełnosprawnością): wizja; oczekiwany profil nauczyciela; wsparcie; udział rodziców w budowaniu klimatu szkoły sprzyjającego włączeniu; sukcesy i bariery.
- Grupa mieszana (w tym także kadra niepedagogiczna): kreowanie klimatu – kultury szkoły włączającej.
- Jednostki samorządu terytorialnego: mechanizmy finansowania ukierunkowane na realizację potrzeb wszystkich uczniów.

Ponadto w tematyce badań uwzględniono realizację przez szkoły art. 24 Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych¹² oraz obszary ujęte w rekomendacjach opracowanych w projekcie pt. *Wspieranie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce, realizowanym w ramach Programu Wsparcia Reform Strukturalnych Komisji Europejskiej*¹³.

W założeniach dla wszystkich grup (prócz ostatniej) miały odbyć się po cztery spotkania, natomiast w dyskusji z udziałem przedstawicieli JST – dwa. W związku z potrzebą uzupełnienia tematyki dyskusji oraz trudnościami z zalogowaniem się niektórych dyskutantów w wyznaczonym terminie, zostały zorganizowane dwa dodatkowe spotkania z udziałem rodziców, uczniów, nauczycieli i specjalistów. W efekcie odbyło się dwadzieścia dyskusji. Ich czas był zróżnicowany, zwykle nie przekraczał dwóch godzin. Dyskutanci rekrutowali się z czterdziestu wybranych do badania szkół podstawowych ogólnodostępnych oraz podstawowych szkół ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi. W każdej dyskusji uczestniczyło od ośmiu do dwunastu osób oraz co najmniej dwie osoby prowadzące dyskusję rekrutujące się z zespołu badawczego. Wszystkie dyskusje zostały przeprowadzone w formie zdalnej przy pomocy platformy pexip (licencja UŚ).

Badania rozpoczęto na początku września 2020 roku według następującego harmonogramu:

¹² Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 roku (Dz.U. z 2012 r. poz. 1169).

¹³ *Wspieranie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce*: [Wspieranie podnoszenia jakości edukacji włączającej](#) (dostęp: czerwiec 2020).

- 7.09 godz. 11.00 dyrektorzy
- 9.09 godz. 11.00 nauczyciele i specjaliści
- 9.09 godz. 18.00 rodzice i uczniowie
- 10.09 godz. 11.00 kadra niepedagogiczna
- 11.09 godz. 12.00 dyrektorzy
- 14.09 godz. 11.00 nauczyciele i specjaliści
- 14.09 godz. 14.00 kadra niepedagogiczna
- 15.09 godz. 16.00 rodzice i uczniowie
- 16.09 godz. 11.00 dyrektorzy
- 16.09 godz. 14.00 kadra niepedagogiczna
- 17.09 godz. 14.00 nauczyciele i specjaliści
- 17.09 godz. 17.00 rodzice i uczniowie
- 21.09 godz. 11.30 dyrektorzy
- 21.09 godz. 16.00 rodzice i uczniowie
- 22.09 godz. 11.00 kadra niepedagogiczna
- 22.09 godz. 13.30 nauczyciele i specjaliści
- 16.10 godz. 17.00 rodzice i uczniowie (dodatkowo)
- 19.10 godz. 14.30 dyrektorzy, nauczyciele (dodatkowo)
- 04.11 godz. 11.30 przedstawiciele JST
- 10.11 godz. 11.30 przedstawiciele JST

Zebrany podczas nagrań materiał badawczy został poddany transkrypcji, na podstawie której sporządzona została wielostronna analiza jakościowa.

2. Wybrane elementy praktyki szkolnej i charakterystyka szkoły efektywnie realizującej edukację włączającą w praktyce

2.1. Wprowadzenie – prezentacja wybranych danych ilościowych zebranych przy pomocy kwestionariusza wstępnego

Kwestionariusz wstępny został wypełniony przez przedstawicieli 2548 szkół podstawowych. Tak znacząca liczba odpowiedzi pozwala przypuszczać, że problematyka edukacji włączającej

jest postrzegana jako ważny obszar funkcjonowania szkoły przez dyrektorów i nauczycieli. W grupie badanej znalazło się 205 (8,1%) szkół ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi oraz 2343 (91,9%) szkół ogólnodostępnych bez oddziałów integracyjnych.

Część pytań została poddana ilościowej analizie statystycznej. Pytanie dotyczące strategii wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami oraz dotyczące scharakteryzowania dobrych praktyk, które są realizowane na rzecz budowania kultury szkoły włączającej, zostały poddane analizie jakościowej, analogicznie pytanie dotyczące użytkowanych środków dydaktycznych¹⁴.

Przed zbadaniem związków zostały wykazane braki w zebranych danych co przedstawia tabela nr 2. Nie są one istotne dla ilościowej analizy statystycznej. Są uzasadnieniem w kontekście przytaczania liczby szkół w poszczególnych obszarach.

Kategoria podziału szkół	Gmina	Rodzaj szkoły	Obecność w radach rodziców bądź opiekunów uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego	Udział w pracach rady rodziców bądź rady szkoły rodziców bądź opiekunów dzieci z orzeczeniem o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych	Udział w samorządzie uczniowskim szkoły bądź samorządach klasowych uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego
Dane (N)	2544	2548	2542	2546	2548
Brak danych (N)	4	0	6	2	0

Tabela nr 2. Kategoria podziału szkół¹⁵

¹⁴ Odpowiedzi na to pytanie zostały scharakteryzowane w rozdziale 3 w całości poświęconym analizie wykorzystywanych środków dydaktycznych w edukacji włączającej.

¹⁵ Brak danych w wybranej kategorii skutkowało pominięciem placówki w analizie statystycznej rozpatrywanego związku, w efekcie liczba szkół różni się w poszczególnych badaniach.

W 1423 szkołach rodzice (opiekunowie) uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego biorą udział w pracach rady rodziców bądź rady szkoły, natomiast pozostałych szkołach osoby wypełniające kwestionariusz zadeklarowały brak takiej aktywności. Omawiany wskaźnik należy uznać za wysoki, oczywiście trudno na jego podstawie wnioskować o rzeczywistym zaangażowaniu rodziców w kreowaniu kultury szkoły. Niemniej jednak obecność rodziców uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego w większości rad (55,5%) sugeruje, że na poziomie deklaracyjnym rodzice ci (a pośrednio także ich dzieci) odgrywają istotną rolę w procesach demokratyzacji szkoły.

W gminach miejskich stosunek liczby szkół ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi do liczby szkół ogólnodostępnych bez takich oddziałów jest **wyższy** niż w gminach wiejskich ($\chi^2(1) = 108,24; p < 0,001$).

W szkołach ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi respondenci deklarowali częstszy udział rodziców lub opiekunów uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, aniżeli w szkołach ogólnodostępnych bez oddziałów integracyjnych ($\chi^2(1) = 58,77; p < 0,001$). Dane te zostały zaprezentowane w tabeli nr 3.

Rodzaj szkoły	Obecność w radach rodziców bądź opiekunów uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego	Brak obecności w radach rodziców bądź opiekunów uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego	Ogółem
Ogólnodostępna (N)	1256	1081	2337
Ogólnodostępna z oddziałami integracyjnymi (N)	167	38	205
Ogółem (N)	1423	1119	2542

Tabela nr 3. Rodzaj szkoły (z oddziałami integracyjnymi/bez oddziałów integracyjnych) a obecność w radach rodziców bądź opiekunów uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego

Nieco mniej korzystnie rozkłada się deklarowany wskaźnik udziału rodziców (opiekunów) uczniów z orzeczeniem o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych w pracach rady rodziców bądź rady szkół. Aktywność taką zadeklarowało 530 przedstawicieli badanych szkół, natomiast jej brak odnotowano w przypadku 2016 deklaracji (zob. tabela nr 4). Wskaźnik ten

nie może zaskakiwać w aspekcie braku uczniów realizujących obowiązek szkolny w formie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych w większości szkół ogólnodostępnych.

Można więc uznać, że w szkołach ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi rodzice lub opiekunowie uczniów z orzeczeniem o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych nieznacznie częściej uczestniczą w pracach rady rodziców bądź rady szkoły, w stosunku do wskazanych rad w placówkach ogólnodostępnych bez oddziałów integracyjnych. Wartość testu χ^2 ($\chi^2(1) = 3,43$; $p = 0,064$) nie osiągnęła poziomu istotności statystycznej, choć wskazuje na tendencję statystyczną.

Rodzaj szkoły	Udział w pracach rady rodziców bądź rady szkoły rodziców bądź opiekunów dzieci z orzeczeniem o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych	Brak udziału w pracach rady rodziców bądź rady szkoły rodziców bądź opiekunów dzieci z orzeczeniem o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych	Ogółem
Ogólnodostępna (N)	477	1864	2341
Ogólnodostępna z oddziałami integracyjnymi (N)	53	152	205
Ogółem (N)	530	2016	2546

Tabela nr 4. Rodzaj szkoły a udział w pracach rady rodziców bądź rady szkoły rodziców bądź opiekunów dzieci z orzeczeniem o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych

Kolejne dane obrazują udział uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego w samorządzie szkolnym lub w radach klasowych. Niestety aż w 71,9 % badanych szkół uczniowie z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego nie biorą udziału w samorządzie uczniowskim szkoły bądź samorządach klasowych. Natomiast udział taki zadeklarowało 28,1 % przedstawicieli badanych szkół. Choć trudno uznać to za wynik satysfakcjonujący to jednak warto podkreślić, że wskaźnik przynależności uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego do samorządów wskazuje na sporą liczbę szkół ogólnodostępnych, w których demokratyczne procedury uwzględniają głos uczniów z niepełnosprawnościami. Oczywiście

na tej podstawie trudno wnioskować na ile to działania pozorowane, a w jakim stopniu autentyczne.

Analiza danych pokazuje, że statystycznie częściej takie deklaracje składają przedstawiciele szkół z oddziałami integracyjnymi w stosunku do placówek ogólnodostępnych bez takich oddziałów ($\chi^2(1) = 75,14; p < 0,001$) (zob. tabela nr 5).

Rodzaj szkoły	Udział w samorządzie uczniowskim szkoły bądź samorządach klasowych uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego	Brak udziału w samorządzie uczniowskim szkoły bądź samorządach klasowych uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego	Ogółem
Ogólnodostępna (N)	604	1739	2343
Ogólnodostępna z oddziałami integracyjnymi (N)	111	94	205
Ogółem (N)	715	715	2548

Tabela nr 5. Rodzaj szkoły a udział w samorządzie uczniowskim szkoły bądź samorządach klasowych uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego

Kolejne dane (zaprezentowane w tabeli nr 6) dotyczą związku ulokowania szkoły na obszarze wiejskim i miejskim z deklaracji wskazującymi na udział rodziców / opiekunów uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, działających w radach szkoły. Analiza danych pokazuje, że wskazani rodzice w stosunku statystycznym aktywniejsi są w placówkach miejskich ($\chi^2(1) = 19,89; p < 0,001$).

Rodzaj gminy	Obecność w radach szkoły rodziców bądź opiekunów uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego	Brak obecności w radach szkoły rodziców bądź opiekunów uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego	Ogółem
Wiejska (N)	781	713	1494
Miejska (N)	639	405	1044
Ogółem (N)	1420	1118	2538

Tabela nr 6. Rodzaj gminy a obecność w radach szkoły rodziców bądź opiekunów uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego

Z kolei analogiczny związek deklarowanej aktywności w radach rodziców / radach szkoły rodziców lub opiekunów dzieci z orzeczeniem o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych na obu obszarach jest porównywalny, ($\chi^2(1) = 0,023$; $p = 0,88$), co zapewne uzasadnia ogólnie niski wskaźnik omawianego udziału związany z nieliczną grupą dzieci i młodzieży realizującej obowiązek szkolny w formie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych.

Rodzaj gminy	Udział w pracach rady rodziców bądź rady szkoły rodziców bądź opiekunów dzieci z orzeczeniem o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych	Brak udziału w pracach rady rodziców bądź rady szkoły rodziców bądź opiekunów dzieci z orzeczeniem o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych	Ogółem
Wiejska (N)	310	1187	1497
Miejska (N)	219	826	1045
Ogółem (N)	529	2013	2542

Tabela nr 7. Rodzaj gminy a udział w pracach rady szkoły rodziców bądź opiekunów dzieci z orzeczeniem o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych

Na obszarach miejskich stosunek liczby szkół, w których uczniowie z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego biorą udział w samorządzie uczniowskim szkoły lub samorządzie

klasy w analogicznym stosunku do liczby szkół z obszaru wiejskiego jest wyższy ($\chi^2(1) = 68,70$; $p < 0,001$) (zob. tabela nr 8).

Rodzaj gminy	Udział w samorządzie uczniowskim szkoły bądź samorządach klasowych uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego	Brak udziału w samorządzie uczniowskim szkoły bądź samorządach klasowych uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego	Ogółem
Wiejska (N)	328	1170	1498
Miejska (N)	386	660	1046
Ogółem (N)	714	1830	2544

Tabela nr 8. Rodzaj gminy a udział w samorządzie uczniowskim szkoły bądź samorządach klasowych uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego

Generalnie zaprezentowane dane dowodzą większego statystycznego zaangażowania rodziców dzieci z orzeczeniami (o potrzebie kształcenia specjalnego / zajęć rewalidacyjnych) w szkołach miejskich oraz szkołach z oddziałami integracyjnymi. Oczywistym jest, że dane te pozostają w logicznym związku, ponieważ generalnie placówki funkcjonują w przeważającej większości na terenie gmin miejskich. Dane te nie mogą zaskakiwać, ponieważ w szkołach z oddziałami integracyjnymi obowiązek szkolny realizuje więcej uczniów z wskazanymi orzeczeniami, a zarazem szkoły te posiadają dłuższą i nierzadko ugruntowaną wewnętrznymi przepisami kulturę integracyjną, także w obszarze demokratyzacji szkoły. Analogiczny wniosek dotyczy udziału uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego w samorządach klasowych i szkolnych.

Działania na rzecz wsparcia rodziców uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną zostały zadeklarowane w 2503 (98,2%) placówkach. Tylko 45 (1,8%) szkół nie zadeklarowano takiego wsparcia. To optymistyczne dane, ukazują one deklaratywnie bardzo wysoki wskaźnik kultury wsparcia rodziców i zapewnią na jej kanwie budowania współpracy z nimi.

Najczęściej wymieniane typy wspierania rodziców dotyczyły porad i konsultacji z psychologiem, pedagogiem szkolnym, logopedą, nauczycielami wspomagającymi, dyrekcją szkoły. Między innymi obejmowały wspólne wypracowywanie dostosowań dla uczniów – propozycje nauczycieli przekazywane do wglądu rodzicom, a ich ewentualne uwagi i sugestie przyjmowane do realizacji. Ponadto respondenci deklarowali:

- precyzyjne informowanie rodziców o zaleconych zajęciach w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej, terminach odbywania, możliwościach kontaktu z nauczycielami prowadzącymi, osiągniętych efektach oraz systematyczności uczęszczania przez dziecko na zajęcia;
- przekonywanie rodziców do przeprowadzania badań dziecka w poradni psychologiczno-pedagogicznej;
- organizowanie dla rodziców uczniów realizujących zindywidualizowaną ścieżkę kształcenia spotkań ze wszystkimi nauczycielami uczącymi oraz specjalistami pracującymi z dzieckiem;
- zapewnienie obecności wszystkich nauczycieli uczących i specjalistów podczas spotkań dotyczących uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego oraz ustalenie terminów tych spotkań, tak by rodzice mogli bez przeszkód brać w nich udział;
- monitorowanie sytuacji ucznia i informowanie o niej rodziców;
- zapewnienie porad zawodowych.

Ponadto respondenci wskazywali organizację szkoleń dla rodziców (najczęściej w kwestionariuszu ankiety bez dookreślenia ich dokładnego charakteru). Zdaniem respondentów dużym wsparciem jest współpraca z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, w której rodzice również mogą otrzymać dodatkowe zajęcia terapeutyczne podnoszące umiejętności edukacyjne. Poprzez współpracę szkoły z ośrodkiem pomocy społecznej rodzic może uzyskać wsparcie również finansowe.

Respondenci wskazywali również na organizowane w szkole dodatkowe działania na rzecz wsparcia rodziców uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną w postaci zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, np. z matematyki, fizyki, chemii, języka angielskiego, geografii, biologii i przyrody.

W 710 badanych szkołach wskazano na zatrudnienie specjalistów spoza grona pedagogicznego realizujących zadania w zakresie wsparcia rozwoju uczniów. Wśród specjalistów realizujących działania w zakresie wspierania wymieniono:

- psychologów – 282,
- pedagogów szkolnych – 234,
- pedagogów specjalnych (bez dookreślenia specjalności) – 116,
- terapeutów (bez dookreślenia specjalności) – 136,
- logopedów – 325,
- rehabilitantów ruchowych (fizjoterapeutów) – 124,
- pomoc nauczyciela – 182,
- innych specjalistów precyzując ich specjalność (m.in. tyflopedagog, trener terapii sensorycznej, surdopedagog, terapeuta EEG Biofeedback, oligofrenopedagog, nauczyciel wspomagający, socjoterapeuta, asystent cudzoziemców, asystent kulturowy, socjoterapeuta, doradca zawodowy, terapeuta TUS, neurodydaktyk, asystentka kulturowa, psycholog sportu, neurologopeda, pielęgniarka, higienistka, instruktor pływania) – 244.

Dane te wskazują na potrzebę wykorzystywania wiedzy i umiejętności specjalistycznych w zakresie wspierania rodziców. Zapewne, w wielu przypadkach, kontakt ze specjalistą i przekazane przez niego informacje rodzicom są postrzegane jako bardziej profesjonalne – od tych uzyskiwanych od nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej lub nauczyciela przedmiotu.

2.2. Strategie wspierania uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi oraz dobre praktyki budowania kultury szkoły włączającej – analiza jakościowa informacji zebranych przy pomocy kwestionariusza wstępnego

Analiza jakościowa została odniesiona do dwóch obszarów określonych treścią poleceń zawartych w kwestionariuszu ankiety:

- Proszę krótko scharakteryzować strategie wspierania uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi w ramach zajęć edukacyjnych na których realizowana jest podstawa programowa kształcenia ogólnego.
- Proszę krótko scharakteryzować dobre praktyki, które realizują Państwo na rzecz budowania kultury szkoły włączającej.

Cześć udzielonych odpowiedzi powtarzała się. Ich zawartość wskazuje na wykorzystanie treści oficjalnych dokumentów różnego typu w formułowaniu odpowiedzi na pytania / polecenia zawarte w kwestionariuszu ankiety (np. „Uczniowie ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi w ramach zajęć edukacyjnych korzystają z dostosowania wymagań edukacyjnych oraz metod i form pracy dostosowanych do ich indywidualnych potrzeb i możliwości.”). Odpowiedzi te nie zostały wykluczone z analizy z racji ich adekwatności do podjętego tematu i prawdopodobieństwa, że są wskaźnikiem działań faktycznie wdrażanych w placówce, a ich charakter został oparty na rekomendacjach.

Analizy jakościowej zebranego materiału badawczego dokonano przy użyciu programu komputerowe Atlas. Ze względu na dużą liczbę odpowiedzi, proces kodowania został podzielony na dwa etapy: kodowanie otwarte ponumerowanych paragrafów odpowiedzi i kodowanie selektywne mające na celu nasycenie wygenerowanych kategorii¹⁶. Ten sposób kodowania rzeczowego odpowiada założeniom metodologii teorii ugruntowanej, która pozwala na wyłanianie się kategorii bezpośrednio z danych empirycznych, bez przyjmowania wcześniejszych założeń. W opisie kategorii używa się między innymi tzw. kodów *in vivo*, czyli sformułowań bezpośrednio zaczerpniętych z materiału badawczego. Pozwala to przybliżyć odbiorcy perspektywę badanego i umożliwia włączenie do analizy elementów języka, używanego przez badanych¹⁷.

Poziom szczegółowości odpowiedzi udzielanych przed przedstawicieli szkół był różny. Analiza zebranego materiału pozwoliła na wyodrębnienie czterech obszarów działań i umożliwiła podanie przykładów niektórych z nich – zdaniem autorów raportu typowych lub oryginalnych. Trzy z tych obszarów są charakterystyczne zarówno dla działań w obszarze strategii wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami, jak i budowania kultury szkoły włączającej. Jeden z nich odpowiada tylko działaniom w ramach pierwszego zakresu. Wyróżnione obszary to:

- **Indywidualizacja / personalizacja** (odnosi się tylko do strategii wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami);

¹⁶ K. Konecki: *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

¹⁷ Tamże.

- **Działania skierowane bezpośrednio do ucznia;**
- **Działania skierowane na otoczenie ucznia;**
- **Budowanie świadomości.**

Część kategorii z tych dwóch obszarów we wstępnym oglądzie może wydawać się tożsama, jednak podział ten znajduje uzasadnienie. Na przykład obszar „budowanie świadomości” został celowo wyodrębniony z pola działań skierowanych na otoczenie ucznia. Należy jednak pamiętać, że świadomość jest dopiero przyczynkiem do zamysłu działania. To, że nasza wiedza osiąga określony poziom, nie oznacza, że bezpośrednio przełoży się to na działania. Istnieją czynniki, na przykład finansowe, kulturowe, społeczne, psychologiczne, które mogą przyczynić się do zaniechania działań, mimo zaistnienia świadomości. Z tego względu te dwa obszary zostały rozdzielone.

W pierwszej kolejności przedstawione zostaną te kategorie, które wyłoniły się z analizy obszaru indywidualizacji / personalizacji działań w obszarze działań edukacyjnych. Ten obszar, odnoszący się tylko do strategii wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami, zbudowany został z jednej nadrzędnej kategorii dostosowań i sześciu kategorii niższego szczebla: formy pracy, metod, narzędzi i technik, kryteriów ocenienia, działań identyfikujących potrzeby i możliwości ucznia, organizowania zajęć dodatkowych. Celowo nie dokonano podziału działań w ramach strategii indywidualizacji i personalizacji. Odpowiedzi zawarte w ankietach nie wskazywały jednoznacznie, która z tych strategii, indywidualizacji czy personalizacji, jest realizowana. W celu uniknięcia nadinterpretacji danych, podział nie został dokonany. Można mniemać, że w niektórych szkołach dostosowanie oznacza podejmowanie indywidualnych działań poza grupą rówieśniczą, w indywidualnym kontakcie uczeń – nauczyciel. W innych działania dostosowujące prowadzone są w ramach indywidualnej pracy z uczniem aktywnie uczestniczącym w pracy grupy rówieśniczej.

2.2.1. Indywidualizacja / personalizacja

W badanych szkołach nauczyciele podejmujący działania mające na celu zindywidualizowane wspomaganie rozwoju każdego ucznia, stosownie do jego potrzeb i możliwości, pośrednio

wskazywali poniższe obszary. Warto dodać, że zostały one w większości scharakteryzowane także w rodzimej literaturze z zakresu dydaktyki specjalnej¹⁸.

- **Działania identyfikujące potrzeby i możliwości ucznia**

Obejmują przede wszystkim gromadzenie wiedzy o uczniach i poznawanie ich. Banki informacji o uczniach (kategoria *in vivo*) pozwalają identyfikować mocne i słabe strony uczniów, zdolności i trudności. Nauczyciele bazują na mocnych stronach ucznia, jego uzdolnieniach i predyspozycjach tak, aby możliwie najbardziej wykorzystać ten potencjał. Jednocześnie identyfikowane są ryzyka i możliwości wystąpienia specyficznych trudności. Diagnozowanie potrzeb, w tym psychofizycznych i możliwości ucznia pozwala ocenić jego możliwości edukacyjne, zdolności percepcyjne i ułatwia rozpoznanie indywidualnego sposobu uczenia się. W obszarze tych działań nauczyciele podejmują współpracę z poradniami pedagogiczno-psychologicznymi. Wykorzystywane są Arkusze Wielospecjalistycznej Oceny Funkcjonowania Ucznia i arkusze dostosowań wymagań edukacyjnych. W przypadku dzieci, u których orzeczono potrzebę kształcenia specjalnego, podejmowana jest również współpraca z nauczycielem wspomagającym. W szkołach stosuje się biofeedback i badania przesiewowe np. w kierunku dysleksji. W tym obszarze istotna jest holistyczna perspektywa pomiaru postępów ucznia (*in vivo*), bieżąca obserwacja i monitorowanie postępów ucznia. Każdy uczeń oceniany jest indywidualnie. Pomagają w tym cykliczne spotkania pracowników, które mają na celu dzielenie się różnym sposobem widzenia ucznia oraz ewaluacje dotychczasowych działań. Nauczyciele współpracują z rodzicami w zakresie uzyskania informacji o potrzebach i możliwościach danego ucznia, a także w zakresie diagnozowania jego sytuacji rodzinnej i społecznej.

- **Formy pracy**

Dostosowanie form pracy do potrzeb i możliwości uczniów ze specjalnymi potrzebami obejmuje wiele różnych działań. Pojawiają się dostosowania organizacyjne i odpowiednio

¹⁸ Dla przykładu podręczniki akademickie z obszaru dydaktyki specjalnej: J. Wyczesany (red.): *Dydaktyka specjalna. Wybrane zagadnienia. Harmonia*, Gdańsk 2014. J. Głodkowska: *Dydaktyka specjalna. Od wzorca do interpretacji*. PWN, Warszawa 2017; J. Głodkowska (red.): *Dydaktyka specjalna. Od systematyki do projektowania dydaktyk specjalistycznych*. PWN, Warszawa 2017.

zaaranżowane przestrzenie w klasach. Ograniczana jest ilość dystraktorów, bodźców akustycznych. Meble odpowiadają potrzebom dzieci, na przykład wykorzystywane są ciemne podkładki na blaty stolików. Szkoły zakupują sprzęt dla dzieci słabosłyszących. Aranżowane są sale doznań sensorycznych, co pozwala uczniom na wielozmysłowe poznanie świata (in vivo). Zajęcia z chemii i fizyki odbywają się w laboratoriach, gdzie dzieci mogą doświadczać opisywanych zjawisk. Wykorzystuje się również platformy online do nauki, co wynika to z sytuacji kryzysowej związanej w pandemią Covid-19. Nauczyciele stosują naprzemiennie różne formy pracy, aby podtrzymywać skupienie i zainteresowanie ucznia. Sam uczeń włączony bywa w proces wyboru form pracy. Dostosowywany jest również czas pracy, zgodnie z potrzebami ucznia, także podczas sprawdzianów i innych form sprawdzania wiedzy ucznia. Zaproszenie uczniów do pracy grupowej łączy się z dyskretną pracą nauczyciela mającą na celu takie rozlokowanie uczniów w grupie, by współpraca była możliwie najbardziej efektywna. W trakcie zajęć obecni są nauczyciele wspomagający i nauczyciele wspierający, którzy indywidualnie pracują między innymi z uczniami, u których zdiagnozowano zespół Aspergera lub spektrum autyzmu. Nauczyciele ci pomagają również w organizacji zajęć. Klasy są małoliczne i możliwie zróżnicowane. Uczniowie są przygotowywani do współpracy ze swoimi rówieśnikami. Część uczniów realizuje obowiązek szkolny w formie zajęć indywidualnych. Czasami odnosi się to do całego toku nauczania, czasami zajęcia indywidualne realizowane są w ramach konkretnych wybranych przedmiotów. Te działania opisywane są w indywidualnych planach edukacyjno-terapeutycznych. Taka strategia przyjmowana jest w relacji między innymi z uczniami ze sprzężoną niepełnosprawnością.

- **Metody pracy**

Dostosowywanie metod pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami odbywa się na bieżąco. Prowadzony jest dialog z uczniem. Nauczyciele unikają stawiania oczekiwań. Stosowane są polisensoryczne i aktywizujące metody nauczania, między innymi muzykoterapia i metoda treningu słuchowego (Tomatis). Wykorzystywane są metody pozwalające na bezpośrednie lub zapośredniczone doświadczenie: eksperymenty, projekty, drama, zajęcia warsztatowe, modelowanie sytuacji trudnych społecznie (in vivo). Nauczyciele poprzez zabawę i zabawne anegdoty starają się zakotwiczać wiedzę. Wykorzystując treść czytanek i opowieści ukazują sytuacje, które mogą przydarzać się dzieciom z niepełnosprawnościami. Prezentowane są również sylwetki pozytywnych bohaterów, osób i postaci godnych naśladowania.

- **Narzędzia i techniki:**

Dostosowanie technik i narzędzi pracy obejmuje zróżnicowane strategie działań, między innymi strategie mnemoniczne, mapy myśli, ćwiczenia fantazji (in vivo). Wykorzystywane są dodatkowe, różnorodne materiały, odpowiednio dostosowane między innymi do potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami, np. „Dary” Froebela, dostosowane notatki. Tworzy się indywidualne karty pracy. Powstają cyfrowe bazy kart pracy dla uczniów z niepełnosprawnościami. Dzieciom umożliwia się korzystanie ze sprzętu wspierającego proces nauki: lup, komputerów, systemu FM, lamp. Dzieci posiadają również indywidualne szafki. Nauczyciele wykorzystują technologię (komputery, programy komputerowe) i pomoce audiowizualne (interaktywne tablice/monitory, programy multimedialne) oraz gry edukacyjne.

- **Kryteria oceniania**

Nauczyciele indywidualnie dostosowują wymagania wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami. Przy ocenianiu ich postępu w edukacji uwzględniają możliwości ucznia. Stosują liberalny i indywidualny sposób oceniania eksponując wkład pracy, zaangażowanie i wysiłek ucznia. Nagradza się i docenia najdrobniejsze osiągnięcia oraz stosuje porady terapeutyczne (in vivo). Istotna jest holistyczna perspektywa pomiaru postępów ucznia, stosowanie oceniania kształtującego (NaCoBeZu – in vivo) lub wspierającego. Zachowywany jest jednocześnie motywujący charakter oceniania (in vivo). Nauczyciele stosują strategię stopniowania trudności i zmniejszania poziomu trudności zadań stawianych uczniom ze specjalnymi potrzebami. W opozycji stoi strategia braku obniżania wymagań i traktowania wszystkich uczniów w podobny sposób.

Narzędziem wspierającym ocenianie uczniów jest arkusz dostosowań wymagań edukacyjnych. Nauczyciele starają się kontrolować stopień zrozumienia materiału przez ucznia. Pomaga to w określaniu przyczyn niepowodzeń dydaktycznych. Sposób sprawdzania wiedzy ucznia jest dostosowany do jego potrzeb i możliwości. Stosowane są różne formy sprawdzania stopnia przyswojenia wiedzy: ustne, pisemne (na odrębnych arkuszach sprawdzianów, z możliwością użycia pisma drukowanego), w dostosowanych warunkach, z zapewnieniem dodatkowych terminów. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami nie są

odpytywani na forum klasy. Nie obniża się ocena za błędy, które mogą być wynikiem ich kondycji psycho-fizycznej ucznia. Umożliwia się poprawianie ocen.

- **Organizowanie zajęć dodatkowych**

Ma na celu wyrównanie szans wszystkich uczniów. W skład zajęć dodatkowych wchodzi między innymi zajęcia wyrównawcze, także skierowane do dzieci innego niż polskie pochodzenia narodowego i kulturowego. W szkołach organizowane są zajęcia rewalidacyjne, warsztaty z edukatorami, zajęcia korekcyjno-kompensacyjne. Niektóre z oferowanych zajęć mają charakter rehabilitacyjny: terapia ręki, gimnastyka korekcyjna. Inne wspomagają rozwój zainteresowań uczniów, jak na przykład koła zainteresowań. Jeszcze inne, w tym doradztwo zawodowe, mają przygotować uczniów do przyszłej roli pracownika. W ramach dodatkowych zajęć prowadzone są treningi umiejętności społecznych (Akademia Dorosłości, Treningi Umiejętności). Uczniowie zachęceni są do pracy wolontariackiej i udziału w akcjach pomocy dzieciom z niepełnosprawnościami. Szkoły współpracują ze specjalistami, którzy w ramach dodatkowych zajęć wspierają rozwój uczniów: surdopedagodzy, tyflopagodzy, logopedzi, oligofrenopedagodzy.

Powyżej opisane zostały te kategorie, które odnoszą tylko do strategii wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami. Trzy kolejne, opisane poniżej, odnoszą się do strategii wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami i jednocześnie do działań na rzecz budowania kultury włączającej w szkole. Te obszary zostały opisane wspólnie, ze względu na fakt, że kategorie z nich wyłonione w znaczącym stopniu były tożsame lub uzupełniały się. Istotne jest, że stanowią one przykład dobrych praktyk w tym samym obszarze.

2.2.2. Działania skierowane bezpośrednio do ucznia

Ten obszar opisuje głównie działania podejmowane w relacji pracowników szkoły z uczniami, w mniejszym zakresie w relacji pomiędzy poszczególnymi uczniami. Działania te ukierunkowane są na konkretnych uczniów, a ich konsekwencje są zindywidualizowane.

- **Wzmacnianie ucznia i dbanie o jego dobrostan**

Ważne jest nastawienie na dobro ucznia, nawiązywanie partnerskich relacji, traktowanie go w sposób podmiotowy. Zadaniem personelu szkoły jest przygotowanie ucznia ze specjalnymi potrzebami do funkcjonowania w środowisku szkolnym. Pomaga w tym dostosowanie

komunikacji (komunikacja alternatywna) i komunikatów do możliwości percepcyjnych ucznia. Istotne jest budowanie pozytywnej samooceny ucznia poprzez wzmacniające komunikaty, budowanie wiary w siebie, nagradzanie za próby aktywności. Stwarzane są dla ucznia warunki do samorealizacji. Zwraca się uwagę na tworzenie atmosfery wzajemnej życzliwości, szacunku, poczucia bezpieczeństwa i akceptacji. Szczególną opieką otoczeni są uczniowie spoza granic Polski i uczniowie z niepełnosprawnościami.

W takich warunkach uczeń zachęcany jest do samodzielności, nauczyciele przygotowują go do zmian w otaczającym świecie. Jednocześnie przyzwala się na popełnianie błędów, a problemy rozwiązywane są wspólnie. Uczeń może liczyć na wsparcie terapeutyczne, psychologiczne, pedagogiczne oraz wsparcie emocjonalne. Personel szkoły, w tym nauczyciele, dbają o dobrostan psychiczny uczniów między innymi eliminując zbędne negatywne emocje. Uczeń może liczyć na ich pomoc także poza klasą. Organizowany jest kącik SOS, gdzie uczeń może uzyskać natychmiastowe wsparcie, także w sytuacji nauczania zdalnego (indywidualny czat). Promowana jest wczesna interwencja. Uczeń powinien być jak najmniej obciążony emocjonalnie, nie powinno dochodzić do sytuacji piętnowania ucznia, a nauczyciele powinni wykazywać się cierpliwością.

- **Wspólne określenie i uświadomienie celu edukacji**

Celem tych działań jest określenie długoterminowego i krótkoterminowego celu edukacji dla ucznia. Cel ten obejmuje między innymi realizację podstawy programowej dla każdego przedmiotu. Nauczyciele skupiają się na rozwijaniu umiejętności ucznia, nie wyłącznie przekazywaniu mu wiedzy. Celem jest rozwijanie umiejętności kluczowych, w tym społeczno-kulturowych. Podczas zajęć nauczyciele odwołują się do sytuacji z życia codziennego, skupiają się na umiejętnościach praktycznych, możliwych do wykorzystania w codziennym funkcjonowaniu.

- **Wspieranie rozwoju i zainteresowań uczniów**

Tworzona jest przestrzeń umożliwiającą uczniowi rozwój zainteresowań. Powstają klasy dwujęzyczne, sportowe. Dodatkowe zajęcia organizowane są zgodnie z potrzebami i zainteresowaniami uczniów, ich forma dostosowana jest do możliwości uczniów. Uczniowie zachęcani są do ekspresji artystycznej: plastycznej, muzycznej, ruchowej. Umożliwia się uczniom prezentacje swoich zainteresowań w formie gazetek tematycznych, referatów,

nagranych filmików, koncertów. W miarę możliwości i potrzeb zajęcia prowadzone są indywidualnie, również online. Internet i media społecznościowe wykorzystywane są do promowania sukcesów uczniów. Postępy uczniów są nagradzane. Tworzy się dla nich okazje do osiągania sukcesów między innymi organizując konkursy, turnieje, zawody, w tym sportowe, i wspierając uczniów biorących w nich udział. Uczniowie mogą brać udział w programie Erasmus+.

Nauczyciele dbają o wzmacnianie aktywności uczniów z orzeczeniem w trakcie lekcji. Stosuje się różne narzędzia do wczesnej diagnozy (EEG biofeedback). W ramach dodatkowych zajęć prowadzone są zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, terapia, w tym arteterapia, socjoterapia. Wykorzystywane są bajki terapeutyczne. Stymuluje się funkcje poznawcze uczniów i rozwija umiejętności miękkie. Uczniowie mogą liczyć również na pomoc w zakresie poszukiwania możliwych ścieżek rozwoju zawodowego.

- **Inkluzja: życie szkolne, wyjazdy i wyjścia, wolontariat i działania wspierające (akcje charytatywne)**

Działania włączające realizowane są w środowisku klasowym i szkolnym. Powstają „wędrujące klasy” (in vivo), czyli system rotacji uczniów w klasach, który to system pozwala uczniom na poznanie wszystkich rówieśników i pracę w różnych grupach. Inną strategią jest tworzenie klas mało licznych. Realizowane są zajęcia dla wszystkich, zajęcia adaptacyjne i integracyjne. Zapewnia się dzieciom z niepełnosprawnościami codzienny kontakt z pełnosprawnymi rówieśnikami. Budowane są pozytywne relacje między uczniami poprzez tutoring rówieśniczy, nauczanie rówieśnicze (in vivo). Wspiera się działania zmierzające ku współpracy, dzieleniu się wiedzą.

W szkole prowadzony jest dialog włączający wszystkich uczniów (in vivo). Budowane jest poczucie przynależności i tożsamości grupowej. Szkoła traktowana jest jak mini społeczność (in vivo). W miarę możliwości nauka prowadzona jest blisko miejsca zamieszkania.

Wszystkim uczniom umożliwia się zaangażowanie w życie szkoły, również uczniom ze specjalnymi potrzebami, w tym z niepełnosprawnościami. Polega to na aktywnym uczestnictwie w przygotowaniu i realizacji uroczystości szkolnych takich jak: apele, przedstawienia, akademie, uroczystości okolicznościowe (jasełka) i patriotyczne.

Celebrowane są święta i tradycje, organizowane są również festyny szkolne, konkursy („Mam

talent”), wspólne czytanie. Uczniowie biorą udział w imprezach integracyjnych: balach, ogniskach, dyskotekach i zabawach szkolnych. Prowadzone są zajęcia z jogi integracyjnej (in vivo). W te i inne działania zaangażowany jest samorząd szkolny. Na co dzień organizowane są inne aktywności, na przykład losowanie „szczęśliwego numerka”(in vivo)– jest to miły gest dla wylosowanego ucznia, losowanie odbywa się codziennie.

Umożliwia się uczniom kontakt z kulturą, w tym kulturą wyższą, dziedzictwem narodowym, architekturą i krajobrazem Polski. Uczniowie nie tylko biorą udział w wycieczkach i wyjściach, ale również są zapraszani do działań organizacyjnych. Poza teren szkoły odbywają się gry i zabawy integracyjne (rajdy). Szkoły organizują również wyjazdowe obozy sportowe, półkolonie letnie.

Uczniowie mają możliwość rozwijania kompetencji społecznych. Zapraszani są do organizowania i uczestnictwa w wolontariacie i akcjach pomocowych (akcje charytatywne). Wolontariat ma charakter ciągły i akcyjny, traktowany jest jako metoda uspołeczniania uczniów (in vivo). W szkołach działają koła i kluby wolontariackie. Uczniowie angażują się w pracę na rzecz innych osób i zwierząt. Szkoły współpracują z innymi instytucjami (hospicja, Caritas Polska). Wolontariat akcyjny to między innymi akcje: „Góra grosza”, zbieranie nakrętek, „Kilometry dobra”, „Szlachetna Paczka”, działania Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy, wspieranie akcji „Nie parkuj na kopertach”, szycie maseczek ochronnych. Organizowane są kiermasze, podczas których sprzedawane są robione przez uczniów produkty (kartki świąteczne). Organizowane są koncerty charytatywne, biegi i innego rodzaju akcje. Dzięki tym działaniom wspierane są osoby starsze i osoby z niepełnosprawnościami.

2.2.3. Działania skierowane na otoczenie ucznia

To zespół działań mających na celu stworzenie otoczenia przyjaznego uczniowi i wspierającego jego rozwój oraz integrację. Odbiorcą tych działań jest szkoła rozumiana jako instytucja, grupa ludzi, mini społeczność lub przestrzeń, w której działania edukacyjne są podejmowane (budynek).

- **Integracja uczniów**

Działania skierowane na otoczenie ucznia tożsame są z powyżej opisanymi działaniami włączającymi. To samo działanie oddziałuje na uczniów ze specjalnymi potrzebami angażując ich w działania w ramach klasy i szkoły oraz na innych uczniów, integrując grupy rówieśnicze.

Na przykład organizacja uroczystości szkolnych jest działaniem budującym poczucie przynależności dzieci ze specjalnymi potrzebami poprzez zaangażowanie ich w planowanie i realizację wydarzenia. Jednocześnie działanie to integruje całą społeczność szkolną poprzez podejmowanie wspólnego wysiłku w celu osiągnięcia określonego celu. Podobny cel i efekt można odnieść do innych powyżej opisanych działań: integracji w ramach klasy, wyjazdów i wycieczek, wolontariatu i działań wspierających (charytatywnych).

- **Współpraca (sieci szkół i programy, rodzice, instytucje i organizacje, inne podmioty samorządowe i pozarządowe, społeczność lokalna)**

Współpraca ma na celu dzielenie się wiedzą, doświadczeniem, budowanie relacji, integrację, tworzenie możliwości dla uczniów, a także pozyskiwanie środków finansowych. Szkoły w ramach realizacji projektów unijnych pozyskują środki między innymi na zakup pomocy edukacyjnych. Biorą udział również w programach wspierających rozwój placówki i jej uczniów, na przykład Inclusive School, Erasmus +, a także wykorzystują międzynarodowe platformy dzielenia się wiedzą i nawiązywania współpracy (eTwinning). Korzystają z programów regionalnych („Region Równych Szans”), realizują programy edukacyjne („Szkoła Pozytywnego Myślenia”, „Szkoła Promująca Zdrowie”), promują naukę biorąc udział w festiwalach nauki (PGNiG Festiwal Nauki). W ramach budowania relacji z innymi szkołami organizują debaty oxfordzkie.

Szkoły współpracują również ze środowiskiem lokalnym: od podmiotów samorządowych i pozarządowych, po społeczność lokalną. Budowana jest społeczna sieć wsparcia. Podmioty współpracują z organizacjami gminnymi i powiatowymi, sołectwami i parafiami. Wraz z bibliotekami publicznymi podejmują się zadania upowszechniania czytelnictwa wśród uczniów.

Działania integrujące grupy rówieśnicze podejmują współpracując ze Związkiem Harcerstwa Polskiego. We współpracy z organizacjami pozarządowymi takimi jak Fundacja Iskierka, Fundacja „Ratownik Górniczy” organizują wspólne uroczystości. Na imprezy integracyjne zapraszani są podopieczni warsztatów terapii zajęciowej. Stwarzana jest przestrzeń dla wszystkich uczniów do spotkania z osobami chorymi i osobami z różnymi niepełnosprawnościami. Te spotkania odbywają się między innymi w ramach godzin wychowawczych, na które zapraszani są goście oraz podczas wyjść do hospicjów, domów

pomocy społecznej i odwiedzin na dziecięcych oddziałach onkologicznych. W ramach współpracy z domami seniora organizowane są wyjazdy do Dziennego Domu Seniora „Nazaret”. Szkoły nawiązują również współpracę z szkołami specjalnymi i Polskim Czerwonym Krzyżem.

Integracja ze społecznością lokalną odbywa się dzięki wydarzeniom takim jak: kiermasze, turnieje rodzinne, festyny rodzinne, pikniki i inne uroczystości. Współpracę zacieśnia wspólna troska o podtrzymywanie lokalnych tradycji. Tworzona jest przestrzeń do udziału uczniów z niepełnosprawnościami w przedstawieniach organizowanych dla społeczności lokalnej. Szkoły nawiązują kontakt z lokalnymi firmami.

Pracownicy szkoły budują również partnerskie relacje z rodzicami i opiekunami uczniów. Współpracują z nimi i oferują wsparcie. Organizowane są spotkania integracyjne dla rodziców, opiekunów i uczniów, szkoły dbają o dobry przepływ informacji między nauczycielami, rodzicami, opiekunami i uczniami. Rodzice i opiekunowie włączani są w organizację uroczystości szkolnych, wyjazdów i wyjść poza teren szkoły. Do udziału w uroczystościach szkolnych zapraszane są całe rodziny (dziadkowie, rodzice). Rodzice i opiekunowie mają możliwość kontaktu z uczniami w każdym momencie, dotyczy to w szczególności dzieci z przewlekłymi chorobami, na przykład z cukrzycą. Rodziny ubogie i niewydolne wychowawczo mogą liczyć na wsparcie, także materialne. Organizowana jest doraźna pomoc w kryzysowych sytuacjach i dyżury psychologa, oferowana jest pomoc psychologiczna. Kwestie problemowe omawiane są z rodzicami i opiekunami. Komunikacja z nimi odbywa się dodatkowo za pośrednictwem dzienniczka elektronicznego.

- **Przygotowanie merytoryczne**

Dla pracowników szkoły (nauczyciele, pedagodzy, psychologowie) organizowane są szkolenia i warsztaty. Zapewnia się kadrze dydaktycznej dostęp do dużej bazy środków dydaktycznych. W szkole gromadzona jest literatura tematyczna. Poszukiwane i wdrażane są innowacje pedagogiczne i innowacyjne metody nauczania. Szkoły współpracują z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi i poradniami psychologiczno-pedagogiczno-duszpasterskimi. Zatrudniana jest dodatkowa kadra (nauczyciele wspomagający, wspierający), w tym specjaliści mający doświadczenie we współpracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami.

Nauczyciele, psychologowie, pedagodzy i inni specjaliści tworzą zespoły, które pracują nad strategią wspierania uczniów. Dbają oni również o dobry kontakt z nimi.

- **Organizacja przestrzeni w szkole**

Obejmuje działania ukierunkowane na dostosowanie warunków nauki do zróżnicowanych potrzeb uczniów i stworzenie warunków odpowiednich do ich przebywania w przestrzeni szkolnej. Warunki te obejmują między innymi dostosowania architektoniczne: wyeliminowanie progów w klasach, przystosowanie toalet do potrzeb osób z niepełnosprawnościami, budowę podjazdów zewnętrznych. Istotne jest wdrażanie uniwersalnych rozwiązań likwidujących bariery i ograniczenia. Uczniom oferuje się pomoc w przemieszczaniu się po budynku szkoły. Przestrzeń wewnątrz jest odpowiednio zaaranżowana: stonowane barwy otoczenia, odpowiednie oświetlenie, miernik decybeli na korytarzach. Aranżowane są miejsca wyciszenia i relaksacji, kąciki ciszy (in vivo). W szkołach powstają gabinety pielęgniarstwa.

2.2.4. Budowanie świadomości

Obszar budowania świadomości pokrywa się z działaniami powyżej opisanymi, ale jednocześnie także poza nie wykracza. Dotyczy sfery wewnętrznych przekonań, postaw, przekładających się na działania. Został wyodrębniony ze względu na jego znaczący wpływ na działania podejmowane w ramach szeroko rozumianego włączania osób z niepełnosprawnościami do społeczności lokalnej oraz szkolnej.

- **Kształtowanie postaw**

Działania podejmowane w tym obszarze to kształtowanie pozytywnych postaw, promowanie wartości uniwersalnych i chrześcijańskich, niedyskryminujących zachowań i neutralnego języka. Tworzony jest wspólny język i wartości. Unika się powielania stereotypów dotyczących mniejszości, a różnorodności ocenia jest jako wartość. Postrzega się różnice jako możliwości, unika negatywnego wartościowania. Promowane są postawy tolerancji i akceptacji. Prowadzi się działania w ramach akcji: „Bądź tolerancyjny”, organizacja Dni Tolerancji, Tygodnia Tolerancji i Pozdrowień, Dnia Życzliwości oraz warsztatów na temat akceptacji i tolerancji dla uczniów i rodziców. Aprobowane są zmiany myślenia o odmienności, przełamywane bariery społecznych. Niweluje się bariery mentalnych i dba o to, by uczniowie nie oceniali się wzajemnie po wyglądzie.

Podjmowane są zagadnienia związane z niepełnosprawnością w trakcie lekcji, stwarzane warunki do „przestrzennej styczności”. Uczniowie zapoznają się z sylwetkami osób z niepełnosprawnością, na przykład z sylwetką Nicka Vujicica. Przekazywana jest uczniom wiedza na temat zachowań i postaw, które mogą być odebrane przez uczniów z niepełnosprawnościami jako podnoszące ich komfort funkcjonowania w szkole. Wszyscy uczniowie traktowani są w podobny sposób. Organizowany jest tydzień *savoir-vivre* wobec osób z niepełnosprawnościami. Uczniowie biorą udział w programie „Szkoła przyjazna uczniom z dysleksją”, uczeni są szacunku do drugiej osoby. Stwarzane są warunki, w których każdy czuje się akceptowany i ważny. Budowana jest przyjazna atmosfera. Nauczyciele i inni pracownicy szkoły zachęceni są do refleksji nad własną postawą, poglądami i wartościami, do krytycznego podejścia do własnej wiedzy i kompetencji.

- **Promowanie wiedzy na temat różnorodności**

Promowana jest wiedza na temat różnorodności podczas prelekcji, pogadanek, spotkań tematycznych. Poruszane są w ich trakcie kwestie związane z występowaniem różnego rodzaju niepełnosprawności. Upowszechniana jest wiedza na temat niepełnosprawności za pośrednictwem plakatów, gazetek szkolnych, warsztatów w ramach Szkoły Różnorodności (in vivo) i warsztatów profilaktycznych. Podczas zajęć omawiane są tematy konkretnych potrzeb i trudności, które mogą być związane z określonymi niepełnosprawnościami. Organizowane są kampanie informacyjne, warsztaty, szkolenia i lekcje skierowanych do rodziców.

Nauczyciele prowadzą bloga edukacyjno-wychowawczego i publikują artykuły naukowe. Organizowane są konferencje o zasięgu krajowym i międzynarodowym: konferencje naukowe z Akademią Pomorską, cykl konferencji „Zrozumieć autyzm”.

W szkole prezentowane są obyczaje i kultury innych narodów (Romów, Ukraińców). Organizowane są wspólne śniadania w celu uczenia się kultur innych narodowości, na przykład Pancake Day (zapoznanie się z kulturą amerykańską). Szkoły uczestniczą w projektach kulinarno-kulturoznawczych, np. „Polska, moja ojczyzna”.

Celebracja świąt związanych z niepełnosprawnością (in vivo): organizowane są obchody międzynarodowych dni i świąt poświęconych osobom z niepełnosprawnościami takie jak: Dzień Osób Niepełnosprawnych, Marsz Godności Osób Niepełnosprawnych, Dni Godności Osób Niepełnosprawnych. Obchodzone są wydarzenia związane z promowaniem wiedzy na

temat autyzmu: Zapal się na niebiesko, Marsz dla Autyzmu, Światowy Dzień Świadomości Autyzmu, promowaniem wiedzy na temat Zespołu Downa: Dzień Kolorowych Skarpetek, Dzień Osób z Zespołem Downa, a także związane z wiedzą na temat innych niepełnosprawności i specjalnych potrzeb uczniów: Dzień Białej Laski, Tydzień Języka Migowego, Europejski Tydzień Świadomości Dysleksji, Święto bez Barrier, Miesiąc Inkluzji. Promowane są pozytywne postawy: Dzień Życzliwości i Pozdrowień, Tydzień Tolerancji i Pozdrowień. Organizowane są wydarzenia związane z szerzeniem wiedzy o prawach dzieci: happening „Prawa Dziecka”, Dzień Praw Dziecka.

- **Wykorzystanie sztuki i technologii do promowanie wartości:**

wykorzystywane są bajki jako nośników pozytywnych postaw wobec różnorodności. W szkołach organizowane są zajęcia wychowawcze „Mądre bajki z całego świata”. Wykorzystuje się filmy do promowania pozytywnych postaw, wartości, na przykład film „Cudowny chłopak”. Uczniowie mają szansę wziąć udział w festiwalu Watch Docs. Realizowany jest teatr profilaktyczny (in vivo), wykorzystywana są gry sytuacyjne (in vivo). Nauczyciele korzystają także z technologii informacyjno-komunikacyjnych, gier komputerowych podczas prowadzenia zajęć integracyjnych i prelekcji. Wspólnie z uczniami przygotowują planszowe gry edukacyjne.

2.2.5. Konkluzja

Powyższa analiza zadeklarowanych przez badanych dobrych praktyk realizowanych przez szkoły w ramach wdrażania idei edukacji włączającej pozwala dostrzec szerokie spektrum działań pracowników szkół. Działania te podejmowane są we współpracy z bliskim i dalszym otoczeniem. Mają one różny kierunek i cel. Niektóre nastawione są na bezpośrednią pomoc uczniowi, inne na zbudowanie przyjaznego środowiska. Należy jednak podkreślić, że przywołane przykłady nie stanowią zbioru uogólniającego, niektóre z nich upowszechniane są wielu szkołach, ale część z nich stanowi przykłady odosobnione lub jednostkowe. Niemniej jednak stanowią mozaikę rzeczywistych dobrych praktyk godnych upowszechniania.

Opisane praktyki odnoszą się do wszystkich uczniów, w tym tych objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną / ze specjalnymi potrzebami, których wyjątkowe potrzeby są następstwem różnych czynników, także społecznych, kulturowych. Przedstawiciele szkół w odpowiedziach używając pojęcie „specjalne potrzeby” odnoszą je do szerokiej grupy uczniów

z: nadprzeciętnymi zdolnościami, umiejętnościami, wywodzących się z innych niż polska kultur, narodowości, uczniów z niepełnosprawnościami, z przewlekłymi chorobami (kategorie wykorzystywane w opisach).

Analiza odpowiedzi pozwala wyróżnić dwa sposoby definiowania źródeł specjalnych potrzeb uczniów: zgodnie z ontologią braku¹⁹, co jest spójne z modelem niepełnosprawności medycznym lub funkcjonalnym²⁰. W tym ujęciu źródłem specjalnych potrzeb jest deficyt. Takie postrzeganie uczniów z różnymi potrzebami skłania do działań mających na celu usprawnianie i niwelowanie cech wyróżniających tych uczniów. To generuje element władzy w relacji pracowników szkoły z uczniami²¹. Z drugiej strony, ten element władzy, za francuskim filozofem Michele Foucaultem, rozumiany w sposób neutralny, możliwie dobry i zły, może stać się przejawem troski i dbania o dobrostan uczniów²².

Druga grupa odpowiedzi powiązana jest z postrzeganiem inności jako czegoś pozytywnego, czegoś co może wносить coś wyjątkowego, unikatowego do społeczności²³. Takie ujęcie zjawiska bardziej odpowiada modelowi społecznemu niepełnosprawności, a nawet myśleniu o inności jako formie biologicznie naturalnej i neutralnej (bioróżnorodność²⁴), a niepełnosprawności wręcz jako kategorii względnej, stanowiącej wartość dla całego społeczeństwa²⁵. Za Giddensem można powiedzieć, że to brak możliwości, brak odpowiednich narzędzi powoduje wykluczenie²⁶, a nie samo wyróżnianie się danymi

¹⁹ J. Rzeźnicka-Krupa: *Społeczne ontologie niepełnosprawności. Ciało. Tożsamość. Performatywność*. Impuls, Kraków 2019.

²⁰ T. Shakespeare: *The Social Model of Disability*. Routledge, Nowy Jork 2010; M. Wiliński: *Modele niepełnosprawności: indywidualny – funkcjonalny – społeczny*, [w:] A. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska (red.): *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2010, s. 15-59.

²¹ M. Foucault: *Podmiot i władza*. „Lewą Nogą”, 9, 1998, s. 174-192.

²² K. Pezdek: *Osoby z niepełnosprawnością a etyka troski Michela Foucaulta*. „Tożsamość – Człowiek – Edukacja”, 2 (74), 2016, s. 67-75.

²³ G. Simmel: *Socjologia*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1975.

²⁴ J. Rzeźnicka-Krupa: *Społeczne ontologie niepełnosprawności...*

²⁵ K. Plutecka: *Z historii edukacji osób głuchych mieszkających na terenach należących do Stanów Zjednoczonych*. „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, 2017, s. 5-13.

²⁶ A. Giddens: *Socjologia*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

cechami. Taki sposób definiowania specjalnych potrzeb będzie wiązał się raczej z próbą przystosowania otoczenia do potrzeb przedstawicieli tej grupy. Z analizy zebranego materiału badawczego można wnioskować, że w polskich szkołach te dwie perspektywy i strategię działania przeplatają się i współlistnieją.

Pracownicy szkół wykazują dużą świadomość wpływu swoich działań na funkcjonowanie uczniów. Dostrzegają, że rzeczywistość szkolna tworzona jest przez wiele jednostek będących w bliskim i dalszym otoczeniu szkoły²⁷. Podejmowana jest współpraca z uczniami, ich rodzicami, zatrudnionymi w szkole pracownikami, innymi szkołami, instytucjami, lokalnymi podmiotami, organizacjami pozarządowymi, w tym również współpraca międzynarodowa. W bliskim otoczeniu pracownicy szkół starają się wpływać na świadomość uczniów, rodziców w celu budowania postawy akceptacji i tolerancji²⁸. Nawet jeżeli może wydawać się, że na przykład dbałość o neutralność językową jest przejawem poprawności politycznej, należy pamiętać, że ta poprawność ma możliwość zakorzenić się w myśleniu i działaniu jednostki²⁹. Pracownicy szkoły wykorzystują do tego wiele metod, technik – od tradycyjnych jak warsztaty, spotkania, prelekcje, przez zakorzenione w sztuce jak teatr czy bajki, przez nowoczesne jak na przykład gry komputerowe³⁰, po celebrowanie świąt i dni związanych z różnymi niepełnosprawnościami. W ten sposób szerzą też wiedzę na temat różnorodności.

W szkołach budowane jest poczucie bezpieczeństwa i przynależności, tożsamości i więzi grupowej. Te działania mają zapewnić uczniom ze specjalnymi potrzebami poczucie komfortu i dobrostanu psychicznego. Tworzona jest przyjazna uczniom przestrzeń: odpowiednia architektura, aranżacja wnętrz, odpowiednia ilość bodźców akustycznych, kąciki ciszy. Integracja w ramach klas i szkoły odbywa się w trakcie różnych działań: wydarzeń szkolnych, wycieczek, pracy wolontariackiej, w ramach rotacji uczniów w klasach. Uczniowie

²⁷ A. Brittain: *Meanings and situations*. Routledge and Kegan Paul, Londyn 1973; A. Giddens: *New rules of sociological method: A positive critique of interpretative sociologies*. Hutchinson, Londyn 1976.

²⁸ J. C. Williams, S. Jay Lynn: *Acceptance: An Historical and Conceptual Review*. „Imagination Cognition and Personality”, nr 30(1), 2010, s. 5–56.

²⁹ A. Ostrowska: *Stosunek społeczeństwa do osób z niepełnosprawnościami na podstawie badań z lat 1993-2013. Jak postępuje proces integracji?* „Zdrowie Publiczne i Zarządzanie”, 13 (3), 2015, s. 232-242.

³⁰ D. Gałuszka, D. Żuchowska-Skiba: *Niepełnosprawność w grach wideo – omówienie na przykładach wybranych wirtualnych postaci*. „Przegląd Socjologii Jakościowej”, 14(3), 2018, s. 92-112.

mają możliwość rozwijania zainteresowań i przygotowywania się do przyszłej roli pracowników.

W szkołach zapewnia się również kadrze pracowników dydaktycznych możliwość rozwoju, nauki, korzystania z innowacyjnych technik i metod dydaktycznych. Różnego rodzaju dostosowania form, pracy, metod, technik i narzędzi, wspierają proces edukacyjny uczniów z różnymi potrzebami.

2.2.6. Analiza językowa

Dodatkowym elementem analizy jakościowej zebranego materiału badawczego była analiza językowa. Dokonano jej przy użyciu programu komputerowego Atlas.it. W wyniku analizy powstały chmury słów, które przedstawiają najczęściej pojawiające się w odpowiedziach słowa. Wielkość czcionki danego słowa zależy od procentowego jego udziału w puli wszystkich pojawiających się w odpowiedziach słów. Słowa te zostały w chmurze użyte w odmianie, jaka była najczęściej wykorzystywana przez badanych.

Poniższa chmura przedstawia słowa, które najczęściej pojawiały się w odpowiedziach na pytanie o strategię wspierania uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi w ramach zajęć edukacyjnych, na których realizowana jest podstawa programowa kształcenia ogólnego. Najczęściej używane słowa to: *pracy*, *uczniów* i *dostosowanie*. Zestawienie to w pewnym zakresie obrazuje znaczenie dostosowania w organizacji pracy uczniów.



Kolejna chmura przedstawia te słowa, które najczęściej pojawiały się w odpowiedziach na pytanie o dobre praktyki, które realizowane są na rzecz budowania kultury szkół włączających. Tutaj wyróżniającym się słowem jest: *uczniów*. Pozostają oni zatem w centrum dobrych praktyk, przy czym jak wynika z analizy istotne znaczenia ma tu również współpraca oraz udział.



Z analizy przedstawionych powyżej chmur języka wynika, że w centrum wypowiedzi badanych znajduje się uczeń jako podmiot, w relacji z którym i w kierunku którego prowadzone są określone działania. To osoba, a nie proces lub przedmiot badania, stanowi centralny element myślenia o szkole w kontekście strategii nauczania i budowania kultury szkoły włączającej.

Dalsza analiza językowa wykonywana była na dokumencie zawierającym odpowiedzi na oba powyżej przedstawione pytania. Za każdym razem, kiedy w poniższym tekście prezentowana będzie mowa o udziale procentowym, informacja ta będzie odnosiła się do procentowego udziału danego słowa w puli wszystkich, które pojawiały się w odpowiedziach udzielanych przez badanych. Jeżeli przy danym słowie nie będzie informacji o jego procentowych udziale, oznacza to, że procent ten wynosi mniej niż 1.

Udzielający odpowiedzi najczęściej posługiwali się w wypowiedziach słowem „uczeń”. Stanowiło 5% wszystkich słów, które pojawiły się w odpowiedziach. Zestawiane było najczęściej ze słowem „potrzeby” np. uczeń ze specjalnymi potrzebami. Kolejną często

przywoływaną kategorią była „praca” (3%), która odnosiła się między innymi do pracy z uczniem, pracy uczniów, pracy w szkole, pracy nauczycieli. „Dostosowanie” (2%) pojawiało się w odpowiedziach najczęściej w zestawieniu ze słowami: możliwości (1%; np. dostosowanie do możliwości), potrzeb (1%; np. dostosowanie do potrzeb), wymagań (np. dostosowanie wymagań), metod (np. dostosowanie metod), form (np. dostosowanie form np. uczenia). Możliwości i potrzeby z kolei odnosiły się najczęściej do możliwości i potrzeb uczniów.

„Indywidualizacja” to kolejna kategoria, do której niemal równie często odnosili się badani (2%). Kategoria „personalizacja” pojawia się rzadziej w wypowiedziach badanych. Należy pamiętać, że niektóre działania określane mianem indywidualizacji spełniały również kryteria personalizacji. Indywidualizacja / personalizacja odnosiły się najczęściej do wspomnianych: wymagań (1%), metod, form, a także nauczania, zajęć.

„Pomoc” to słowo pojawiające się najczęściej w kontekście pomocy uczniom podczas zajęć, pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz pomocy dydaktycznych. „Wsparcie” z kolei pojawiało się w odniesieniu do uczniów (np. wspieranie uczniów), wsparcia procesu dydaktycznego lub nauczania, wspieranie zainteresowań i rozwoju. Ze słowem „rodzice” wiązał się proces współpracy i współdziałania. Inny opisywany proces to proces uczenia. W tym kontekście opisywane są przyjmowane w szkołach strategie opisujące między innymi sposoby (np. sposób uczenia), cele (np. cel nauczania), style (np. styl uczenia się), metody (np. metody nauczania).

„Kształcenie” to słowo najczęściej zestawiane ze słowami: ogólne i specjalne. „Potrzeby” zaś najczęściej utożsamiane są z tymi edukacyjnymi (potrzeby edukacyjne). Nauczyciele w odpowiedziach badanych stanowią grupę najczęściej niedookreśloną. Rzadziej wyróżniane były grupy: nauczycieli wspomagających / wspierających.

2.3. Dobre praktyki oraz bariery realizacji edukacji włączającej – prezentacja danych zebranych przy pomocy kwestionariusza pogłębionego

2.3.1. Wprowadzenie

W rozdziale zostały zaprezentowane i omówione dane zebrane przy pomocy kwestionariusza rozszerzonego, które obrazują praktyki szkolne i charakterystykę szkoły efektywnie realizującej edukację włączającą. W badaniach wzięło udział 40 szkół podstawowych

wyłonionych na podstawie formularza wstępnego opisu praktyki szkolnej, w tym: 33 szkoły ogólnodostępne, 6 szkół ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi i 1 szkoła ogólnodostępna z oddziałami integracyjnymi i specjalnymi.

Przedstawiciel szkoły biorącej udział w badaniu (po jednej osobie z każdej szkoły uczestniczącej w badaniu), wypełnił przygotowany przez uczelnię formularz pogłębionego opisu praktyki szkolnej.

Formularz ankiety wykorzystany do badania składał się z 44 pytań. Pytania od 1 do 4 ukierunkowane zostały na zbieranie danych identyfikujących i charakteryzujących szkołę. W dalszej części kwestionariusza sformułowano 26 pytań otwartych (15 pytań obowiązkowych, 11 pytań nieobowiązkowych, które stanowiły dopełnienie pytania zamkniętego), 11 pytań zamkniętych z możliwością wyboru między odpowiedziami „tak”-„nie” oraz 3 pytania półotwarte, w których respondenci oprócz zaznaczenia wcześniej przygotowanych odpowiedzi mieli możliwość wpisania odpowiedzi własnej.

Pytania kwestionariusza skoncentrowane zostały wokół następujących obszarów:

- diagnoza procesów włączania,
- ocenianie włączające,
- dostosowanie w zakresie wyposażenia szkoły oraz pomocy dydaktycznych,
- reagowanie na dyskryminację,
- współpraca z jednostkami samorządu terytorialnego,
- wczesne identyfikowanie uczniów z trudnościami w uczeniu się i socjalizacji,
- wsparcie kadr,
- włączanie uczniów z głębszą i sprzężoną niepełnosprawnością,
- nowa rola szkół specjalnych,
- bariery edukacji włączającej.

Prezentacja i analiza danych została uporządkowana w nawiązaniu do obszarów kluczowych dla tworzenia wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się³¹.

³¹ *Wsparcie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce. Rekomendacje i działania priorytetowe.*

[Wsparcie podnoszenia jakości edukacji włączającej](#) (dostęp: czerwiec 2020).

2.3.2. Działania wspierające społeczne włączenie (w tym dbanie o dobrostanu uczniów)

Działania wspierające uczestnictwo i włączenie społeczne wszystkich uczniów

W szkołach objętych badaniem prowadzone są systematyczne działania mające na celu identyfikowanie i eliminowanie barier w realizacji zadań związanych z zapewnianiem edukacji wysokiej jakości dla wszystkich osób uczących się. Szkoły prowadzą działania skierowane na wzrost poczucia bezpieczeństwa i dobrostanu uczniów dzięki poprawie efektywności szkoły w identyfikowaniu i zaspokajaniu ich potrzeb. Posiadają opracowane programy wychowawczo – profilaktyczne, dzięki którym możliwe jest budowanie pomostu między edukacją, wychowaniem i profilaktyką oraz zintegrowanie oddziaływań wychowawczych, profilaktycznych i z zakresu promocji zdrowia. Prowadzone są systematyczne diagnozy zespołów klasowych, na podstawie których opracowywany jest plan pracy wychowawczej w danej grupie w zależności od jej uczestników.

Działaniami wspierającymi uczestnictwo i włączenie społeczne wszystkich uczniów są również stosowane w wielu szkołach strategie uczenia się poprzez współpracę z innymi, przy jednoczesnym takim doborze członków grupy, aby były one jak najbardziej "wewnętrznie zróżnicowane", co gwarantuje w każdej grupie równe szanse na osiągnięcie sukcesu.

Wychowawcy, nauczyciele oraz kadra specjalistyczna aktywnie poszukuje i wspiera mocne strony wszystkich uczniów, aby dać im możliwość osiągania sukcesów. W szkołach prowadzone są zajęcia rozwijające uzdolnienia uczniów. Szkoły podkreślają, że w zajęciach biorą udział również uczniowie objęci pomocą psychologiczno-pedagogiczną. Uczniowie biorą aktywny udział w życiu szkoły angażując się w przedstawienia, projekty i inne działania, które pozwolą im na zaprezentowanie i wykorzystanie ich potencjału i zdolności.

Szkoły aktywnie angażują się na rzecz promocji inkluzji w środowisku lokalnym, przez organizację imprez takich jak: pikniki rodzinne, kiermasze świąteczne, dni świadomości autyzmu czy zespołu Downa i wiele innych. Dzięki takiej działalności szkoły aktywnie uczestniczą w budowaniu lokalnej społeczności opartej na wspólnych wartościach takich jak włączenie, tolerancja oraz różnorodność.

Z analizy kwestionariuszy wynika, że szkoły chętnie podejmują działania na rzecz podnoszenia świadomości uczniów, rodziców, grona pedagogicznego oraz najbliższego

otoczenia na temat zróżnicowanych potrzeb społecznych i rozwojowych człowieka, poprzez organizowanie tematycznych warsztatów specjalistycznych dla uczniów, spotkań rodziców ze specjalistami czy zajęć otwartych na temat niepełnosprawności. Działania te rozwijają praktykę włączającą i przygotowują system do wprowadzenia nowych rozwiązań prawnych.

Szkoły dbają o dobrostan uczniów również poprzez aktywne zapobieganie aktom dyskryminacji. 21 z 40 badanych szkół opracowało formalne zasady postępowania w przypadku ich pojawienia się. Posiadają wewnętrzne procedury antydyskryminacyjne lub procedury zachowania w przypadkach kryzysowych. Respondenci wskazują, że do najważniejszych praktyk antydyskryminacyjnych należą:

- stanowcza reakcja na akty dyskryminacji,
- przerwanie działania dyskryminacyjnego,
- uświadomienie sprawcy konsekwencji działań,
- udzielenie wsparcia osobie pokrzywdzonej, zapewnienie jej bezpieczeństwa, fizycznego i emocjonalnego,
- włączanie do tych działań współpracy rodziców i specjalistów.



Rysunek 1. Działania wspierające społeczne włączania

Ocena dobrostanu uczniów oraz poczucia przynależności do szkoły (wspólnoty szkolnej/klasowej)

Wszystkie objęte badaniem szkoły prowadzą działania w zakresie monitorowania dobrostanu uczniów oraz ich poczucia przynależności do wspólnoty szkoły / klasy. Jednym z najczęściej wskazywanych sposobów monitorowania dobrostanu ucznia jest ankieta zawierająca pytania dotyczące samopoczucia na poszczególnych lekcjach, pomysłów na usprawnianie, urozmaicenie lub zmiany na terenie szkoły i klasy. Często praktyką w tym zakresie jest również stosowanie testów socjometrycznych przez wychowawców klasy lub specjalistów. Stałą praktyką jest prowadzenie rozmów indywidualnych zarówno z uczniami, jak i rodzicami uczniów. Prowadzone są również obserwacje pedagogiczne skoncentrowane na poziomie adaptacji ucznia w środowisku szkolnym i relacjach z innymi członkami szkolnej społeczności. Szkoły wskazują, że sytuacja uczniów omawiana jest podczas zebrań rady pedagogicznej oraz zespołów wychowawczych lub zadaniowych.

Wartym uwypakowania sposobem monitorowania dobrostanu i przynależności ucznia są warsztaty prowadzone przez specjalistów: psychologa lub pedagoga, podczas których odnotowywane są relacje między uczniami. Wśród innych ciekawych przykładów działań w tym zakresie można wymienić: zastosowanie gier dydaktycznych pozwalających ocenić dobrostan uczniów oraz skrzynkę pytań do rzecznika praw ucznia lub pedagoga szkolnego.



Rysunek 2. Ocena dobrostanu uczniów

2.3.3. Jakość nauczania i uczenia się wszystkich uczniów

Włączanie ucznia w proces uczenia się – podejmowanie decyzji związanych z procesem, zaangażowanie, motywowanie

Przedstawiciele wszystkich szkół wskazali, że podejmowane są wysiłki prowadzące do zwiększenia motywacji wszystkich uczniów oraz budowaniu ich zaangażowania poprzez włączanie w planowanie sposobów realizacji celów kształcenia, a następnie we wspólną ocenę tego, czego się nauczyli (współodpowiedzialność za proces uczenia się)³².

Ważną rolę w tym procesie, zdaniem badanych, pełni ocena kształtująca. Szkoły wskazywały, że stosują elementy oceny kształtującej oraz, że kadra pedagogiczna szkoli się w tym zakresie. Zgodnie z jej zasadami ocenie podlega nie tyle efekt pracy, co wysiłek włożony w wykonanie zadania, a ważnym elementem jest zwrotna informacja dana uczniowi. Taki sposób oceniania sprzyja samopoznaniu, pomaga w budowaniu adekwatnej samooceny, kształtuje mechanizmy samomotywowania i rezyliencji oraz rozwija umiejętności planowania i monitorowania własnego rozwoju³³.

Ważną praktyką zachęcającą ucznia do włączania się w proces uczenia się jest stosowanie dialogu motywującego. To oparty na współpracy styl rozmowy, służący umocnieniu u ucznia własnej motywacji i zobowiązania do zmiany. Dialog motywujący w szkole wspiera proces uczenia się, nie piętnując uczniów. Nie skutkuje również negatywnymi konsekwencjami wobec nich.

Szkoły stosują również różnego rodzaju elastyczne systemy motywujące dostosowując je do potrzeb dziecka. Do najczęściej powtarzających się praktyk motywujących należą:

- promowanie sukcesów uczniów (na forum klasy, szkoły, środowiska lokalnego),
- organizowanie wystaw prac uczniowskich,
- przydzielanie określonych ról podczas organizowanych przez szkołę wydarzeń,
- stwarzanie możliwości szerszego zaprezentowania zdolności, zainteresowań, pasji,

³² Tamże

³³ Tamże

- przydzielanie zadań, w których dzieci i młodzież mogą wykorzystywać swoje uzdolnienia i mocne strony,
- realizacja pomysłów uczniów.

W szkołach działają samorządy uczniowskie, do których włączani są również uczniowie objęci pomocą psychologiczno-pedagogiczną. Uczniowie mają także możliwość angażowania się w pracę na rzecz innych osób dzięki organizacji wolontariatu uczniowskiego (np. w formie pomocy w nauce przez uczniów starszych lub zdolnych).



Rysunek 3. Włączanie ucznia w proces uczenia się

Dobór programów nauczania, metod nauczania i strategii edukacyjnych w zróżnicowanych klasach

Zadaniem szkoły jest zapewnienie każdemu uczniowi warunków do integralnego rozwoju i osiągnięć zgodnych z jego potencjałem. Gdy uczeń napotyka na trudności w uczeniu się, szkoła – we współpracy z instytucjami systemu wsparcia – zapewnia odpowiednią pomoc w

postaci konkretnych metod kształcenia i szerszych strategii dydaktycznych oraz działań w ramach instrumentów wsparcia edukacyjno-specjalistycznego³⁴.

Wszystkie szkoły biorące udział w badaniu wskazują, że dostosowują programy, metody i strategie nauczania do indywidulanych potrzeb uczniów. Dziewiętnastu przedstawicieli badanych szkół zadeklarowało, że dostosowują je również do potrzeb uczniów z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną oraz z niepełnosprawnością sprzężoną. W badanych szkołach uruchomione są odpowiednie formy wsparcia specjalistycznego adresowane do uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego lub opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej, zgodnie z zaleceniami poradni. Szkoły, które zadeklarowały, że uczęszczają do nich uczniowie z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną oraz niepełnosprawnością sprzężoną dokładają wszelkich starań, aby byli oni maksymalnie włączeni w społeczność szkolną, a programy nauczania, metody i strategie edukacyjne są dostosowywane do ich potrzeb rozwojowych. Wobec uczniów z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną oraz z niepełnosprawnością sprzężoną szkoły stosują:

- dostosowanie organizacji kształcenia na podstawie ustaleń w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym polegające na organizacji części zajęć w grupie do 5 uczniów lub indywidualnie,
- wsparcie nauczyciela współorganizującego kształcenie.

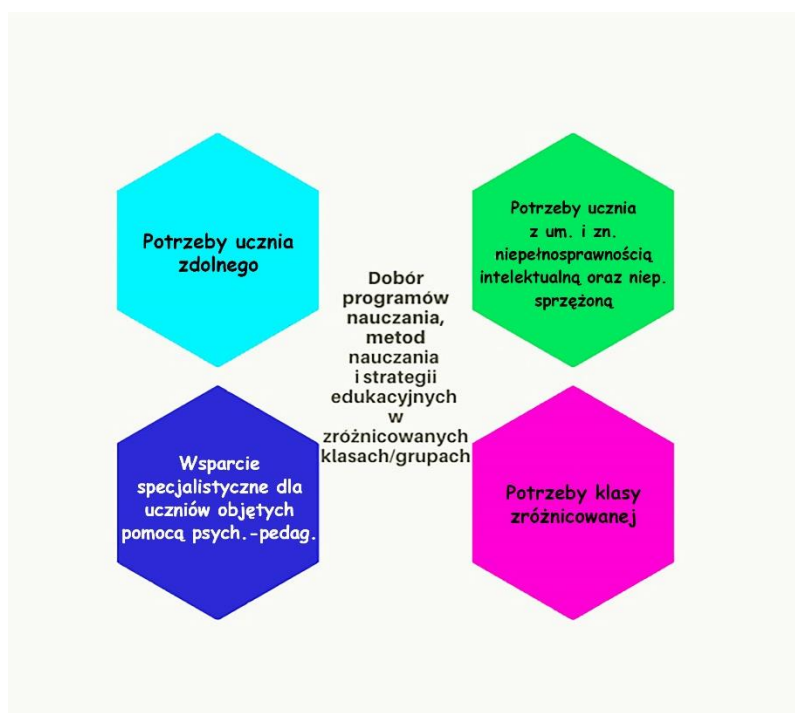
Wszystkie szkoły biorące udział w badaniu zadeklarowały, że stosują dobór metod kształcenia i strategii edukacyjnych dostosowany do potrzeb ucznia zdolnego. Z kwestionariuszy ankiet wynika, że w badanych placówkach dostrzega się wagę rozpoznania i systematycznej, wspierającej pracy z uczniem zdolnym. Szkoły kształtują niezależność i samodzielność tej grupy uczniów, stosując różnorodne strategie oceniania, nagradzania oraz promowania. Do najczęściej wskazywanych przez szkoły sposobów wsparcia ucznia zdolnego zaliczyć można:

- zajęcia dodatkowe rozwijające uzdolnienia (fakultety, zajęcia przygotowujących do konkursów, koła zainteresowań, zajęcia laboratoryjne),

³⁴ Tamże

- konsultacje indywidualne z nauczycielami,
- prace w oparciu o mocne strony ucznia, jego uzdolnienia,
- opracowanie indywidualnego planu rozwoju dla ucznia zdolnego (indywidualny program nauczania, indywidualny tok nauki dla uczniów szczególnie uzdolnionych),
- współpracę z rodzicami oraz z innymi instytucjami działającymi na rzecz dzieci zdolnych,
- współpracę z uczelniami,
- programy stypendialne dla uczniów zdolnych.

Szkoły biorące udział w badaniu zauważają, że aktywne metody pracy (metoda projektów, metody zadaniowe, gry dydaktyczne, treningi twórczości) stwarzają możliwość efektywnej pracy w grupach zróżnicowanych, dając każdemu uczniowi możliwość uczestniczenia w procesie dydaktycznym, ułatwiając przyswajanie wiedzy oraz wspomagając w dążeniu do sukcesu.



Rysunek 4. Dobór programów, metod i strategii

Dostosowane, dostępne i włączające środowisko szkoły

Dostosowanie przestrzeni szkolnej do potrzeb ucznia, który doświadcza znacznych trudności w funkcjonowaniu, jak również doposażenie jego stanowiska pracy w niezbędny sprzęt i środki dydaktyczne jest ważnym elementem tworzenia środowiska włączającego. Wszystkie

badane szkoły deklarują, że starają się o to, aby przestrzeń szkolna była bardziej dostępna dla uczniów z różnorodnymi potrzebami edukacyjnymi.

W zakresie dostosowania przestrzeni, szkoły podejmują działania ukierunkowane na modernizowanie budynków by były dostępne dla uczniów z niepełnosprawnością ruchową. Organizuje się sale lub miejsca wyciszenia, wydzielone strefy na korytarzach (np. podział na: „Strefę gier planszowych i podwórkowych”, „Strefę ciszy” „Strefę ławeczek”), dba się o to, żeby przestrzeń była przyjazna dziecku poprzez wyposażenie w dywany, pufy do relaksu i wypoczynku. Część szkół zaopatrzona jest również w dostosowane meble – stoliki o regulowanej wysokości, czy ławki i krzeselka wielofunkcyjne dla osób z niepełnosprawnością sprzężoną.

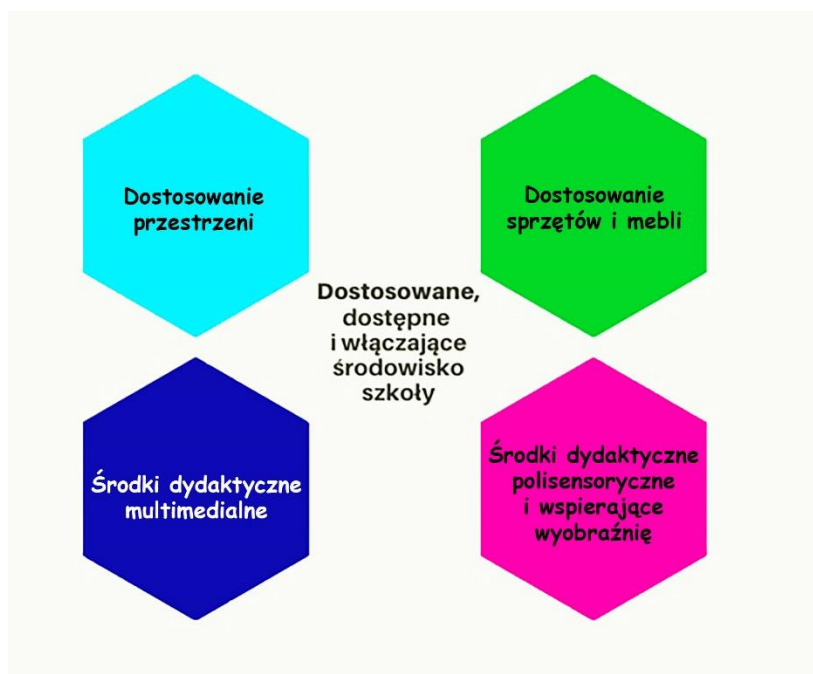
Szkoły zaopatrzone są również w środki dydaktyczne pozwalające na ułatwioną percepcję i przyswojenie materiału dydaktycznego przez uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną. Z ankiet wynika, że środki multimedialne w znaczący sposób wspierają edukację włączającą. Wśród szczególnie przydatnych szkoły wymieniają:

- tablice interaktywne,
- projektory multimedialne,
- komputery, tablety, w tym komputery dla ucznia słabowidzącego,
- komputerowe programy specjalistyczne (np. do komunikacji alternatywnej i wspomagającej),
- aparaty fotograficzne, kamery, drukarki,
- książki cyfrowe, audiobooki,
- zestawy edukacyjne do zajęć z robotyki,
- dywany interaktywne.

W opiniach respondentów ważną rolę w edukacji włączającej odgrywają również środki dydaktyczne pobudzające wyobraźnię i oddziałujące polisensoryczne. Wśród nich wymieniane są:

- klocki corbo, lego, drewniane,
- gry dydaktyczne planszowe,
- eksponaty przestrzenne, modele,
- pomoce Montessori,

- zabawki sensoryczne,
- bajki terapeutyczne,
- książki obrazkowe,
- materiały do eksperymentów.

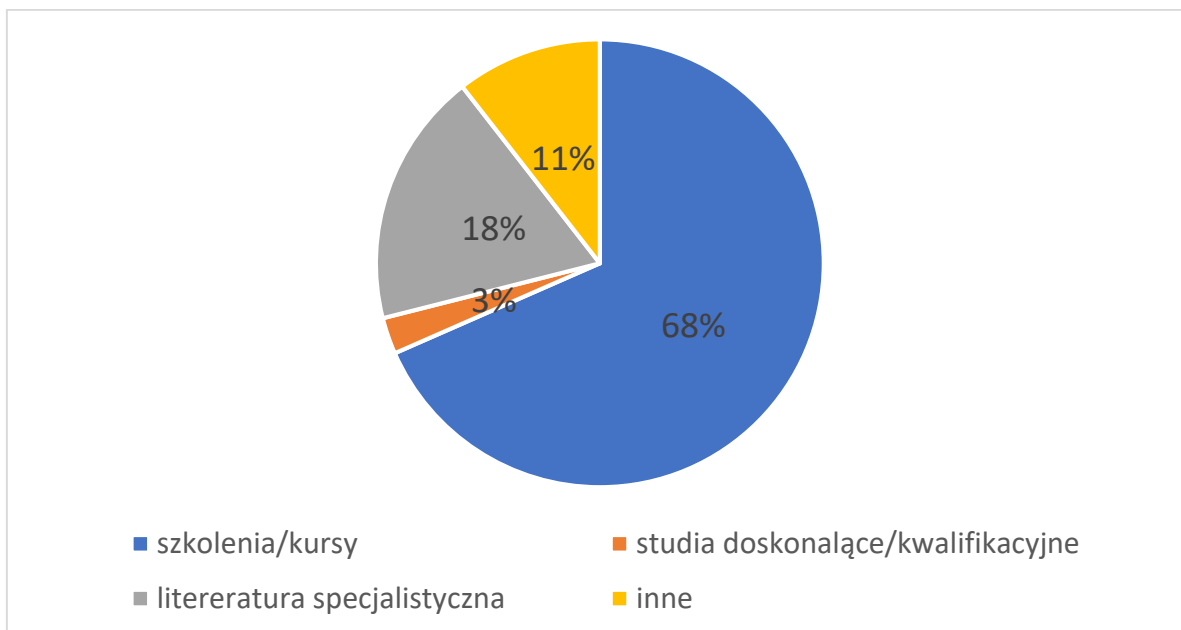


Rysunek 5. Dostosowane, dostępne i włączające środowisko szkoły

Doskonalenie kadr

Nauczyciele edukacji włączającej powinni być odpowiednio przygotowani do tego, aby zaspokoić różnorodne potrzeby wszystkich osób uczących się i umożliwić każdemu uczniowi odniesienie sukcesu. Badane szkoły podejmują starania mające na celu podnoszenie kompetencji nauczycieli oraz kadry niepedagogicznej, aby zapewnić organizację edukacji włączającej wysokiej jakości dla wszystkich uczących się.

39 spośród 40 respondentów wskazało, że nauczyciele korzystają z najnowszej wiedzy popartej badaniami naukowymi na temat edukacji włączającej i funkcjonowania ucznia z trudnościami w uczeniu się i socjalizacji. Swoją wiedzę zdobywają najczęściej uczestnicząc w szkoleniach i kursach. Czerpią ją również z literatury specjalistycznej oraz studiów kwalifikacyjnych lub doskonalących. Wśród innych źródeł wiedzy dla nauczycieli szkoły wskazywały udział w webinarach, działalność grup wsparcia oraz udział w konferencjach metodycznych.



Wykres 1. Źródła wiedzy specjalistycznej dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych

Szkoła wspiera nauczycieli w dostępie do najnowszej wiedzy na temat ucznia z trudnościami w uczeniu się i socjalizacji poprzez:

- zapraszanie specjalistów na wykłady i prezentacje (10 wskazań),
- delegowanie na konferencje specjalistyczne (12 wskazań),
- finansowanie dodatkowych kursów lub szkoleń (26 wskazań).

30 przedstawicieli badanych szkół deklaruje, że podejmuje działania w obszarze podnoszenia kompetencji kadry nienauczyielskiej w zakresie pracy z uczniem z trudnościami w uczeniu się i socjalizacji.

Wśród podejmowanych działań szkoły wymieniają:

- finansowanie kadry nienauczyielskiej kursów doskonalących,
- kierowanie na studia specjalistyczne,
- udział kadry niepedagogicznej w spotkaniach ze specjalistami,
- ścisłą współpracę z wychowawcą i specjalistami,
- zapoznavanie z metodami pracy i sposobami postępowania z uczniem.

2.3.4. Diagnostowanie / indywidualna ocena / ewaluacja

Wczesne identyfikowanie uczniów z trudnościami w uczeniu się i socjalizacji

Ważnym elementem edukacji włączającej jest wieloaspektowy proces rozpoznawania zasobów i trudności ucznia oraz oddziałujących na niego czynników środowiskowych (ocena funkcjonalna). Badania wskazują, że utrzymuje się tendencja wzrostowa liczby uczniów z trudnościami w uczeniu się. W związku z tym należy dołożyć wszelkich starań mających na celu wczesną identyfikację problemów oraz ich przyczyn, a następnie podjąć działania profilaktyczne i terapeutyczne³⁵. Wszystkie badane szkoły wskazują, że podejmują takie działania. Wśród najczęściej wskazywanych sposobów wczesnej identyfikacji trudności w uczeniu się i socjalizacji szkoły wykazują:

- diagnozę przesiewową (tzw. diagnozę na wejściu) wszystkich uczniów klasy I (w zakresie wad wymowy oraz występowania dysleksji),
- analizę dokumentów ucznia (wcześniejszych diagnoz, opinii, orzeczeń, dokumentacji medycznej dostarczonej przez rodziców),
- przeprowadzanie rozmów wstępnych z rodzicami przed przyjęciem do klasy I,
- obserwację uczniów przez nauczycieli podczas prowadzonych zajęć; trudności zgłaszane są do szkolnych specjalistów,
- objęcie pomocą psychologiczno-pedagogiczną uczniów powracających z zagranicy oraz uczniów cudzoziemskich od chwili podjęcia nauki w szkole,
- powoływanie zespołów zadaniowych w celu dobrego przepływu informacji i podejmowania ustaleń w rozwiązywaniu problemów dydaktycznych i wychowawczych.

Samoocena procesu włączania

Ważnym działaniem służącym zapewnianiu jakości edukacji dla wszystkich osób uczących jest monitorowanie efektów realizacji zadań w tym zakresie. Ocenie powinien podlegać sposób wykorzystywania instrumentów wsparcia edukacyjno-specjalistycznego, wykorzystywanie zasobów szkoły, otwartość na podmioty zewnętrzne i zakres współpracy z nimi, realizowane przez szkołę projekty promujące edukację o wysokiej jakości dla wszystkich³⁶. Na stosowanie samooceny jakości edukacji włączającej wskazały w kwestionariuszu ankiety 22 szkoły. Część szkół dokonuje ewaluacji wewnętrznej powołując zespoły ewaluacyjne. Oceniania jest

³⁵ J. Skibska: *Uczeń w wieku wczesnoszkolnym z trudnościami w uczeniu się. Diagnoza-terapia*. „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, 2011, t. LXIV, s. 122.

³⁶ *Wsparcie podnoszenia jakości edukacji włączającej...*

wówczas adekwatność i skuteczność prowadzonych działań związanych z realizacją programów profilaktyczno-wychowawczych oraz udzielaniem pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom z trudnościami w uczeniu się i socjalizacji. Szkoły wskazują również, że wychowawcy oraz nauczyciele specjaliści dokonują na bieżąco analiz działań wychowawczych i profilaktycznych w klasach. Trafność i skuteczność podejmowanych działań o charakterze włączającym w obszarach: edukacyjnych, wychowawczych, profilaktycznych – dedykowanych uczniom – poddawana jest również analizie podczas zebrań z rodzicami uczniów oraz w trakcie bieżących rozmów indywidualnych. Samoocena podejmowanych działań kierowanych do uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną dokonywana jest podczas zebrań zespołów przygotowujących indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne. Dokonuje się jej również na podstawie informacji zwrotnych od uczniów uzyskiwanych poprzez gromadzenie danych przy pomocy ankiet oraz rozmów indywidualnych z wychowawcami lub specjalistami. Z analizy ankiet wynika, że samoocena rozumiana jest jako prowadzony przez nauczycieli rodzaj zawodowej autorefleksji nad wymiernymi efektami swojej pracy.



Rysunek 6. Samoocena procesu włączania

2.3.5. Mechanizmy finansowania

W dokumencie MEN instrumenty finansowania ze względu na ich kluczową rolę wdrożeniową opisane zostały jako dźwignie edukacji włączającej.

Pierwsza dźwignia edukacji włączającej jest nastawiona na dążenie do wyposażenia każdej szkoły w niezbędny zasób specjalistów. Druga dźwignia to celowy sposób przekazywania środków finansowych do organów prowadzących szkoły, w których kształcą się uczniowie z potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi, których zaspokojenie wymaga wysoko specjalistycznych oddziaływań w dłuższym czasie. Trzeci instrument finansowy stanowi dotacja celowa na dostosowanie przestrzeni szkolnej do potrzeb ucznia³⁷.

W kwestionariuszu ankiety zostało zamieszczone pytanie: co zdaniem szkół można/należy zmienić w finansowaniu edukacji w celu podniesienia jej jakości, ze szczególnym uwzględnieniem edukacji włączającej szkół (w zakresie przyjętych procedur, sposobów podziału środków etc.)? 8 spośród 40 respondentów uznało, że nie dostrzega potrzeby zmiany lub zadeklarowało brak zdania na ten temat. Wśród propozycji zmian w zakresie finansowania wskazanych przez przedstawicieli szkół przeważają postulaty dotyczące zwiększania finansowania, m.in.:

- zwiększenie finansowania w zakresie podnoszenia kwalifikacji i kompetencji kadry nauczycielskiej i nienauczycielskiej,
- zwiększenie środków finansowych na organizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniów z opiniami,
- przekazywanie środków jako dotacji celowej bezpośrednio do szkół z pominięciem jednostek samorządu terytorialnego,
- zwiększenie środków na zatrudnienie nauczycieli współorganizujących proces kształcenia lub pomocy nauczyciela, większa elastyczność w tym zakresie,
- zwiększenie środków na zatrudnienie kadry specjalistycznej (psychologa, logopedy, pedagoga specjalnego),
- zwiększenie środków finansowych na wyposażenie szkoły (zakup specjalistycznych środków dydaktycznych, wyposażenie gabinetów do specjalistycznych terapii),

³⁷ Tamże

- dodatkowe finansowanie zajęć pozalekcyjnych,
- dodatkowe finansowanie szkół wiejskich, w celu wyrównania szans uczniów z obszarów wiejskich.

Badani są zgodni, że poziom finansowania w zasadniczy sposób wpływa na realizację kształcenia włączającego wysokiej jakości dla wszystkich osób uczących się. Badania ukazały, że potrzeby finansowe szkół są duże, a dotychczasowy poziom finansowania w wielu przypadkach okazuje się niewystarczający. Zaskakującym w tym kontekście może wydać się brak propozycji dotyczących zmiany mechanizmów finansowania. Wszak jednym z najbardziej istotnych czynników efektywnej polityki finansowej jest jej trafność i celowość w aspekcie realizacji celów systemowych. Można zatem wnioskować, że respondenci uznają mechanizmy obecnego systemu za optymalne lub nie dostrzegają innej możliwej perspektywy finansowania.

2.3.6. *Rola środowiska lokalnego oraz innych podmiotów zewnętrznych w podnoszeniu jakości edukacji włączającej*

Współpraca ze szkołami specjalnymi

Konieczność nawiązywania przez szkołę ogólnodostępną współpracy z podmiotami wokół niej działającymi wydaje się oczywista. Nie sposób wyobrazić sobie jej funkcjonowania w izolacji od podmiotów i organizacji działających w środowisku lokalnym³⁸. W tym ujęciu jednym z takich podmiotów są szkoły specjalne. Jedno z istotnych założeń zmian w modelu edukacji włączającej w Polsce dotyczy nowej roli szkół specjalnych: Szkoły i placówki specjalne pełnią nową rolę, wspierając bezpośrednio kadre szkół ogólnodostępnych w rozwijaniu praktyki włączającej³⁹.

Z analizy zebranego materiału wynika, że 29 spośród 40 szkół ściśle współpracuje z najbliższą szkołą specjalną. Współpraca dotyczy:

- korzystania przez szkoły z konsultacji i porad udzielanych przez specjalistów pracujących w szkołach specjalnych,

³⁸ R. Dorczak: *Modele współpracy szkoły z organizacjami w środowisku lokalnym*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.): *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 311.

³⁹ *Wsparcie podnoszenia jakości edukacji włączającej...*

- wspólnej organizacji wydarzeń o charakterze integracyjnym,
- korzystania z doświadczenia specjalistów ze szkoły specjalnej w ramach lokalnej grupy wsparcia lub sieci współpracy nauczycieli,
- udziału uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną w zajęciach specjalistycznych w szkole specjalnej,
- „współdzielenia” ze szkołą specjalną kadr specjalistycznych.

Przedstawiciele szkół dostrzegają potrzebę stałej, ścisłej współpracy z placówkami specjalnymi. Wszyscy respondenci uznają istotną rolę szkoły specjalnej w procesie podnoszenia jakości edukacji włączającej. Z analizy ankiet wynika, że szkoły specjalne mogą stanowić źródło dobrych praktyk w zakresie współpracy ze środowiskiem lokalnym, działań wspierających edukację uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną oraz ich rodzin, dostarczać wsparcia metodycznego, stanowić źródło wiedzy i doświadczenia w zakresie kształcenia, szczególnie uczniów z trudnościami w uczeniu się. W opiniach badanych mogą także być swojego rodzaju „szkołą praktyk”, umożliwiając nauczycielom szkół ogólnodostępnych obserwację zajęć specjalistycznych i zdobywanie doświadczenia we współpracy z nauczycielami tych placówek. Ponadto, w opinii badanych, mogą też pełnić rolę „wypożyczalni” specjalistycznego sprzętu i udzielać cennych wskazówek dotyczących jego użytkowania.



Rysunek 7. Rola szkoły specjalnej w procesie podnoszenia jakości edukacji włączającej

Współpraca z jednostkami samorządu terytorialnego

Z badań wynika, że większość szkół (36/40) współpracuje ściśle z jednostkami samorządu terytorialnego i ocenia tę współpracę pozytywnie. Szkoły uznają istotną rolę samorządów w zakresie kształtowania polityki włączania wskazując na następujące działania:

- monitorowania i informowania o stanie realizacji zadań oświatowych,
- wspierania tworzenia bezpiecznych i higienicznych warunków realizacji podstawy programowej dla wszystkich dzieci,
- umożliwiania zatrudniania specjalistów w szkole zgodnie z potrzebami uczniów, „otwartość” na zindywidualizowane formy kształcenia,
- dbania o prawidłowy przebieg rekrutacji uczniów, kierując się zasadą powszechnej dostępności, w tym dostępności do szkoły ogólnodostępnej dzieci z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, zgodnie z wolą rodziców,
- gwarantowania środków finansowych (np. na pomoce dydaktyczne, właściwe podręczniki i materiały edukacyjne) służących realizacji ramowych planów nauczania, w tym dla dzieci objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną,
- organizowania międzyszkolnej współpracy zespołów nauczycieli, m.in. zespół psychologów, pedagogów i innych specjalistów,
- inicjowania działań zmierzających do osiągania przez szkoły i placówki wysokich efektów kształcenia, szczególnie w pracy z uczniami objętymi pomocą psychologiczno-pedagogiczną,
- animowania współpracy w środowisku lokalnym między szkołą a organizacjami pozarządowymi.

Część szkół wskazuje również na pewne bariery w zakresie kształtowania polityki włączania. Warto jednak w tym miejscu zauważyć, że aż 21 przedstawicieli szkół uznaje, że nie dostrzega takich barier i pozytywnie opiniuje dotychczasową współpracę z samorządami w tym zakresie.

Wśród barier respondenci wymieniają mało elastyczne finansowanie, niewystarczający, nieadekwatny do potrzeb jego poziom, zbyt małą liczbę godzin dla specjalistów oraz zbyt dużą biurokratyzację działań.

2.3.7. Konkluzja

Przedstawiciele szkół wypełniający kwestionariusz obszernie opisywali dobre praktyki w zakresie tworzenia edukacji włączającej wysokiej jakości. We wszystkich pytaniach otwartych opis dobrych praktyk stanowił meritum odpowiedzi.

Z analizy zebranych informacji wynika, że pracownicy szkoły podejmują wiele działań ukierunkowanych na kreowanie dobrych warunków autentycznego włączania. Warto podkreślić, że w wybranych praktykach nie koncentrują oddziaływań tylko na grupie uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną, ale rozszerzają je na całą społeczność szkoły. Niemniej jednak z analizy kwestionariuszy ankiet jasno wynika, że w opinii respondentów to uczniowie o „specjalnych potrzebach edukacyjnych” są głównymi beneficjentami edukacji włączającej. Uogólniając – przedstawiciele większości szkół postrzegają edukację włączającą jako sposobność na zwiększanie sukcesów edukacyjnych wszystkich osób uczących się, z zaakcentowaniem uczniów z trudnościami w uczeniu się / socjalizacji. Realizację założeń dostrzegają przede wszystkim w zapewnianiu im warunków do rozwijania indywidualnego potencjału (w przypadku uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną także przy uwypatnieniu procesów korygowania i kompensowania) oraz działań ukierunkowanych na tworzenie współdziałającej wspólnoty. Wartymi dostrzeżenia są również praktyki służące zwiększaniu wiedzy o niepełnosprawności oraz o potrzebach wynikających z odmienności kulturowej.

W dwóch pytaniach nieobowiązkowych otwartych: dotyczących procedur antydyskryminacyjnych oraz samooceny edukacji włączającej udało się uzyskać jedynie nieco więcej niż połowę odpowiedzi. To zaś może wskazywać, że nie wszystkie deklaracje znajdują pełne uzasadnienie w konkretnych procedurach i związanych z nimi systematycznych działaniach. Ten obszar (konkretnych rozwiązań) różnicuje badane szkoły. Być może wymaga większego promowania dobrych praktyk w tym zakresie.

Wnikliwa analiza danych zachęca do postawienia tezy, że szkoły w niewystarczającym stopniu podejmują próbę samooceny skuteczności włączania. Interpretacja uzyskanych wyników wskazuje na niedobór (również w zakresie wiedzy nauczycieli) powszechnych narzędzi autoewaluacji, zapewne problem ten łączy się także z nadmierną wiarą w mechanizmy oceny formalnej.

Konkludując – mimo wskazanych słabości należy podkreślić świadomość respondentów w zakresie dostrzegania wartości edukacji włączającej, postrzeganiu jej założeń jako szansy na podnoszenie jakości edukacji dla wszystkich, opartej na współdziałaniu. Wartość ta może stanowić katalizator w gruntowaniu społeczeństwa obywatelskiego, a szkoła może być swego rodzaju środkiem służącym rozwojowi inkluzji społecznej.

2.4. Prezentacja praktyki szkolnej i charakterystyka szkoły efektywnie realizującej edukację włączającą w praktyce – badania fokusowe dyrektorów, nauczycieli, specjalistów, uczniów oraz pracowników niepedagogicznych szkoły

2.4.1. Wprowadzenie

Wywiady grupowe⁴⁰ jako metoda gromadzenia informacji mają długą i bogatą historię, chociaż dopiero w ciągu ostatnich dwóch dziesięcioleci stały się znaczącą metodą zbierania informacji⁴¹. Ich początki kojarzone są z badaniami prowadzonymi w celach wojskowych oraz marketingowych⁴². Obecnie ich zastosowanie jako metody zbierania danych jest bardzo zróżnicowane. Mogą być użytkowane jako samodzielne metody zbierania danych tworząc pełną (komplementarną) koncepcję badawczą lub jako jedna z wielu metod w szerszej, często mieszanej, koncepcji. Wówczas służą:

- wstępnemu zebraniu danych w celu uszczegółowienia problematyki badawczej, generowania hipotez, opracowania narzędzia do badań ilościowych,
- weryfikacji narzędzia już opracowanego,
- pogłębieniu wiedzy uprzednio zdobytej przy pomocy innych metod⁴³.

⁴⁰ W charakterystyce wywiadów grupowych zostały wykorzystane fragmenty pracy: Z. Gajdzica: *Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klas integracyjnych jako przyczynek poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej*. Impuls-UŚ, Kraków-Katowice 2013.

⁴¹ U. Flick: *Projektowanie badania jakościowego*. PWN, Warszawa 2010, s. 146.

⁴² G. Kamberelis, G. Dimitriadis: *Wywiady zogniskowane. Strategiczne artykulacje pedagogiki, polityki i badań*, [w:] N. K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.): *Metody badań jakościowych*. T. 2. PWN, Warszawa 2009, s. 351.

⁴³ R. Bohnasack: *Dyskusja grupowa – teoria i praktyka rekonstrukcji kolektywnych wzorów orientacji*, [w:] S. Krzychała (red.): *Społeczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*. WN DSWE TWP we Wrocławiu, Wrocław 2004, s. 36-47; R. Barbour: *Badania fokusowe*. PWN, Warszawa 2011, s. 81-87.

W przyjętej koncepcji badawczej służą nie tylko pogłębieniu wiadomości pozyskanych przy pomocy kwestionariuszy ankiety, ale również generowaniu wiedzy (pominiętej w pytaniach kwestionariuszowych) na temat praktyk edukacji włączającej oraz uwarunkowań jej jakości, zatem służą także celom eksploracyjnym.

Podstawowe cechy fokusów można zawrzeć w kilku ogólnikach:

- są realizowane w grupie z udziałem tych respondentów, o których wiadomo, że mają określone doświadczenia dotyczące przedmiotu badań,
- są zogniskowane na określonym problemie,
- odwołują się do określonych sytuacji, zdarzeń, procesów, stanów,
- skupiają się na doświadczeniach i wiedzy badanych dotyczącej przedmiotu badań,
- są dyskusją, a nie tylko odpowiedziami na zadane pytania,
- celem jest wytworzenie informacji jakościowych,
- prowadzone są zgodnie z planem⁴⁴.

Wypowiedzi uczestników grupy fokusowej są zatem czymś więcej niż quasi-formalnymi lub formalnymi aktami mowy, które stanowią nieodłączną część życia codziennego⁴⁵, ponieważ jedną z ważniejszych cech omawianych badań jest ich interakcyjność i kolektywność. To na jej bazie badani ujawniają różne przekonania, czasem przekonania te uzyskują swoje „kontury” dopiero w trakcie stymulacji wypowiedziami innych osób (np. obrona własnych poglądów), powstają przekonania grupowe⁴⁶. W niektórych odmianach dyskusji grupowych zakłada się nawet dokonanie analizy dyskusji z ukierunkowaniem na zrozumienie

⁴⁴ C. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias: *Metody badawcze w naukach społecznych*. Z-sk i spółka, Poznań 2001, s. 250- 251; P. Daniłowicz, J. Lisek-Michalska: *Focus – zogniskowany wywiad grupowy. Zarys metody*. „Kultura i Społeczeństwo” 2000, nr 1; K. J. Szmid: *Jak badać szkołę i uczniów? Poszukiwania własne poza stereotypem*, [w:] M. Dziemioanowicz, B. D. Gołębnik, R. Kwaśnica (red.): *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*. WN DSE TWP we Wrocławiu, Wrocław 2005, s. 370-373; R. Barbour: *Badania fokusowe...*

⁴⁵Por. G. Kamberelis, G. Dimitriadis: *Wywiady zogniskowane...*, s. 352.

⁴⁶ R. Bohnsak: *Dyskusja grupowa – teoria...*, s. 36-38.

skonstruowanych wspólnie znaczeń⁴⁷. To sprawia, że są one świetnym narzędziem w badaniu postaw konsumenckich. Bez wątpienia mogą okazać się niezwykle przydatne także w perspektywie badania praktyk szkolnych oraz kultury szkoły włączającej.

Liczba grup zależy od funkcji badań fokusowych w odniesieniu do całej koncepcji badawczej oraz celu badań. Badania wstępne służące generowaniu hipotez, opracowaniu narzędzia do badań ilościowych, jego weryfikacji mogą odbywać się na podstawie dyskusji jednej grupy. W przypadku eksploracji, w których wywiad grupowy odgrywa podstawową rolę zwykle organizuje się kilka zespołów dyskusyjnych⁴⁸. W przypadku prezentowanej koncepcji badane grupy obejmowały:

- dyrektorów placówek lub ich zastępców,
- nauczycieli i specjalistów,
- rodziców i uczniów,
- grupę mieszaną z udziałem kadry niepedagogicznej szkoły,
- przedstawicieli jednostek samorządu terytorialnego.

Z uwagi na panującą epidemię COVID-19 badania fokusowe były prowadzone zdalnie, co zapewne wpłynęło na zubożenie interakcji typowych dla dyskusji prowadzonych w formie kontaktu bezpośredniego.

Dyskusje prowadzono w grupach 8 – 12 osobowych, oddzielnie dla każdej z wymienionych grup. Łącznie w badaniach fokusowych wzięło udział ponad 200 osób. Doboru osób do badań fokusowych dokonywali dyrektorzy szkół. W przypadku badań z udziałem przedstawicieli JST wybór jednostek także został dokonany na podstawie wskazań dyrektorów. Osoby te zostały potraktowane jako grupa ekspertów. Terminy fokusów były wcześniej uzgadnianie telefonicznie i mailowo z osobami, które zostały wskazane przez dyrektorów jako osoby kontaktowe. Zebrany materiał został poddany transkrypcji i obejmuje ponad 900 stron standardowego maszynopisu.

⁴⁷ Dokładniej na ten temat piszą C. S. Davis, C. S. Ellis: *Interactive focus groups*, [w:] L. M. Givens (ed.): *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Sage publications, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore 2008, s.443.

⁴⁸ Por. R. Barbour: *Badania fokusowe...*, s. 106.

W badaniach uwzględniono realizację przez szkoły art. 24 Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych⁴⁹ oraz obszary ujęte w rekomendacjach opracowanych w projekcie pn. Wsparcie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce, realizowanym w ramach Programu Wsparcia Reform Strukturalnych Komisji Europejskiej⁵⁰. Analiza zebranego materiału badawczego pozwoliła na identyfikację dobrych praktyk w zakresie realizacji edukacji włączającej oraz jej uwarunkowań.

Wyniki badań prezentujemy w formie opisowej z wykorzystaniem kategorii praktyk wskazywanych przez dyskutantów. Ze względu na bardzo obszerny materiał zebrany w badaniach pomijamy dokładną charakterystykę sprecyzowanych działań koncentrując się na hasłowym ich identyfikowaniu, podając konkretne przykłady. Wskazane obszary porządkujące wywód nie są w pełni rozdzielone, tworząc pole edukacji szkolnej – co oczywiste – zazębiają się w niektórych obszarach. W związku z tym przywołane dobre praktyki, czy ich uwarunkowania powtarzają się w poszczególnych obszarach, choć zwykle obudowane są nieco odmiennym kontekstem.

2.4.2. *Promowanie społecznego włączania / przeciwdziałanie dyskryminacji*

„Idea włączania w swoim założeniu jest przeciwieństwem marginalizacji i wykluczenia z jakichkolwiek powodów. Wymaga jednak uświadomienia sobie mechanizmów do nich doprowadzających. Nie wystarczą dobre chęci czy ideologiczne przekonanie o słuszności racji”⁵¹. Toteż wszelkie działania prowadzone w szkole realizującej włączający model kształcenia mają na celu podniesienie stanu społecznej świadomości i gotowości do zapobiegania przejawom procesu ekskluzji na rzecz uczestnictwa i partycypacji w edukacji najwyższej jakości dla wszystkich uczniów.

• Propagowanie społecznego włączania

Ważnym elementem edukacji włączającej wskazanym w badaniach fokusowych jest promocja

⁴⁹ Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 roku (Dz.U. z 2012 r. poz. 1169).

⁵⁰ *Wsparcie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce: Wsparcie podnoszenia jakości edukacji włączającej* (dostęp: czerwiec 2020).

⁵¹ I. Chrzanowska: *Nauczyciele o szansach i barierach edukacji włączającej*. Wyd. Naukowe PWN Warszawa 2019, s. 37.

społecznego włączania. Działania te mają na celu przybliżenie idei włączania w szerokim zakresie i ukazanie różnorodności uczniów jako potencjału. [„To właśnie to myślę, że to są takie dobre praktyki, gdzie nie ma tego odgradzania, jest akceptacja tego jakimi wszyscy jesteśmy, każdy ma swoje jakieś wady, ale ma dużo zalet, to właśnie w tej szkole jest traktowane dla wszystkich równo i każdy ma możliwość właśnie wykazania się” F6/G4⁵²]. W tym celu w szkołach organizowane są wydarzenia podnoszące świadomość wszystkich uczniów na temat różnorodności np. Dzień osób niepełnosprawnych, Dzień autyzmu. W wydarzeniach tych biorą udział wszyscy uczniowie oraz specjaliści zaproszeni przez dyrekcję szkoły.

- **Wspólne projekty i udział w wydarzeniach szkolnych**

W każdej z badanych szkół organizowane są różne imprezy okolicznościowe: wycieczki, akademie, konkursy, w których uczestniczą wszyscy uczniowie. [„Priorytetem naszym jest włączenie ich w życie szkoły, społecznej szkoły. Jestem również opiekunem samorządu, więc dzieci w żaden sposób nie dyskryminują osób, które nawet nie wiedzą kto czasami z klasy ma orzeczenie czy opinie ponieważ te osoby aktywnie uczestniczą w życiu szkoły, angażują się w pracę, również właśnie samorządu uczniowskiego, uczestniczą w wycieczkach szkolnych, występują na akademiach, gdzie możemy zobaczyć jak razem z klasą przygotowują nie tylko dekorację, ale też, też formy prezentacji czy to wierszy, piosenek gdzie bardzo to przeżywają i tutaj też ta strona nauczyciela, który motywuje, nagradza chwali, że uczeń właśnie razem z klasą potrafi aktywnie w tym uczestniczyć w życiu szkoły” F6/G3]. Nauczyciele zachęcają do udziału oraz przydzielają zadania dostosowane do możliwości uczniów. [„Generalnie jest bardzo dobra współpraca i ze szkołą i z nauczycielami, nie ma problemu z żadnym kontaktem, nikt go nie wyśmiewa, występuje na akademiach, no jest, że tak powiem duża współpraca i między uczniami i między nauczycielami, nie widać tej różnicy, że on ma jakąś dysfunkcję” F7/G2b]. W swoich wypowiedziach dyskutanci koncentrują się na zaakcentowaniu udziału uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną, zwykle określając ich mianem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. [„We wszystkich działaniach szkoły, które są podejmowane te dzieci były, brały udział od wycieczek po półkolonie, które w czasie

⁵² W identyfikacji wypowiedzi ograniczamy się do numeru dyskusji fokusowej (F) oraz osoby zarejestrowanej w systemie (G).

wakacji były organizowane dzięki temu projektowi edukacyjnemu, w uroczystościach szkolnych. Dla nas to są wszystko dobre praktyki dla dzieci, które mają orzeczenia i opinie” F6/G5]. W organizacji wydarzeń uczestniczą rodzice oraz lokalna społeczność. [„Włączamy dzieci, to także rodziców i u nas my rokrocznie organizujemy piknik rodzinny, wiadomo pandemia nam to uniemożliwia, w tamtym roku i w tym roku też nie wiadomo czy to będzie. Natomiast wspólna współpraca rodzic, dziecko, nauczyciel, tylko taka współpraca może przynieść efekt dla dziecka” F8/G]. Taka sytuacja zdaniem badanych scala społeczność szkolną, pozwala na osiągnięcie drobnych sukcesów przez wszystkich uczniów oraz zaprezentowanie swoich talentów / mocnych stron. Analogiczne założenia dotyczą wycieczek szkolnych. Miejsce oraz program uwzględniają potrzeby i możliwości wszystkich uczestników, tak by nikt nie czuł się wykluczony. Realizacja wspólnych projektów uczy pracy zespołowej oraz odpowiedzialności. [„...dużo u nas też stawiamy na taką pracę samorządu uczniowskiego, oni działają bardzo fajnie organizując różnego rodzaju imprezy F6/G2].

- **Pedagogizacja uczniów na temat niepełnosprawności**

Znajomość zagadnień związanych z niepełnosprawnością (odmiennością) – zdaniem dyskutantów – jest ważnym elementem „nauki” tolerancji i akceptacji. Uczy empatii i zrozumienia potrzeb innych, dlatego w szkołach organizowane są spotkania ze specjalistami dotyczące propagowania wiedzy na temat niepełnosprawności. [„Na początku robiłam lekcje dotyczące autyzmu, tłumaczyłam dzieciom co to jest autyzm, dlaczego Bartek musi być pierwszy w kolejce, dlaczego ma takie zachowania i te dzieci przez te wszystkie lata jakby się oswajały z tym wszystkim” F16/G2b].

W spotkaniach uczestniczą również znane w środowisku lokalnym osoby z niepełnosprawnością, które dzielą się swoimi doświadczeniami oraz wiedzą. Zdaniem badanych wiedza na temat niepełnosprawności pomaga uczniom w nawiązywaniu relacji rówieśniczych oraz stanowi element budowania kultury szkoły włączającej.

- **Różnorodność jako wartość**

Dyskutanci dostrzegają liczną grupę uczniów cudzoziemskich oraz (sporadycznie) odmiennych kulturowo / wyznaniowo. [„Dochodzą do nas dzieci z regionów wschodnich, z zagranicy Białorusi i Ukrainy. Oczywiście [...] przekazują nam swoją kulturę... F17/G3]. W wielu szkołach jako dobre praktyki wskazano zapoznawanie się z kulturą tych uczniów, np. Dzień ukraiński.

Uczniowie przybliżają kulturę swojego kraju i zapoznają się z naszą kulturą. Nauczyciele organizują dodatkowe lekcje z języka polskiego dla uczniów, dla których jest on drugim językiem. Takie działania wspomagają proces kształcenia i służą integracji z grupą rówieśniczą. [„U nas na przykład dzieci, które są cudzoziemcami, mamy ich niewielu, ale jeżeli są, mają zajęcia dodatkowe z nauczania języka polskiego, chcemy, żeby jak najlepiej mogły korzystać z naszego języka. Znajomość naszego języka pomoże im właśnie osiągnąć sukces w każdym innym przedmiocie” F17/G1b].

- **Prawo dziecka do bycia wysłuchanym**

Specjaliści szkolni służą pomocą w przypadku problemów, każde dziecko ma prawo do zabierania głosu i wyrażania swoich poglądów. Problemy zgłaszane przez uczniów nie są bagatelizowane. [„Myślę, że ważne jest tutaj taką, taką dobrą praktyką dla nas nauczycieli, takim zadaniem to jest, jesteście też my nauczyciele, czyli nasze zachowanie, nasze przeprowadzenie zajęć takie, żeby opierało się najpierw na słuchaniu tych dzieci na tym, że nie zawsze my musimy mieć koniecznie rację” F6/G5]. Partycypacja społeczna jest podstawą funkcjonowania i demokracji szkolnej oraz służy budowaniu społeczeństwa obywatelskiego, dlatego działania te są w szkołach traktowane priorytetowo.

- **Dostęp do zajęć rozwijających uzdolnienia**

Zdaniem dyskutantów ich szkoły oferują szeroką gamę zajęć dodatkowych: sportowych, plastycznych, muzycznych, tanecznych, teatralnych oraz naukowych. Szczególnie ważne jest to w przypadku uczniów zdolnych, którzy mogą realizować swoje pasje naukowe. W zajęciach mogą uczestniczyć wszyscy uczniowie. W szkołach wiejskich zajęcia są organizowane tak, aby mogli z nich korzystać również uczniowie dojeżdżający szkolnym busem.

- **Akceptacja i indywidualne podejście do każdego ucznia**

Podstawową zasadą pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych jest akceptacja każdego ucznia. Zarówno dyrektorzy, nauczyciele, jak i rodzice wskazują na istotę tego problemu i dostrzegają w obszarze jego realizacji dobre praktyki. Dobrą praktyką są dostosowania opracowane nie tylko w ramach kształcenia, ale również socjalizacji. W indywidualnym podejściu nauczyciele starają się unikać sytuacji stygmatyzujących. Dbają o dobrą atmosferę w klasie i reagują na wszelkie przejawy agresji rówieśniczej. [„Przechodząc korytarzem ze szkoły, do której uczęszcza mój syn, widzę dzieci z niepełnosprawnościami, ale

nie widzę, żeby były w jakiś sposób stygmatyzowane przez dzieci. Są tak jakby od początku przyzwyczajone do obecności dzieci z niepełno sprawnościami” F7/G1]. Ważną rolę w tym procesie pełnią pedagog i psycholog, którzy swoją wiedzą i doświadczeniem wspierają uczniów, rodziców oraz nauczycieli. Docenianie i nagradzanie wysiłku uczniów jest ważnym elementem procesu dydaktyczno-wychowawczego. [„Stosujemy przede wszystkim to docenianie, nagradzanie tych dzieci, które mają orzeczenia i opinie o tym nie można zapominać” F6/G5]. System wzmocnień pozytywnych jest wskazywany często przez rodziców uczniów z deficytami jako dobra praktyka.

- **Zaangażowanie całego personelu szkoły w poprawę sytuacji ucznia**

Szczególnie dyrektorzy zwracają szczególną uwagę na zespołowe działania wszystkich pracowników szkoły w zakresie dbałości o zapewnienie bezpieczeństwa i poczucia przynależności do społeczności szkolnej wszystkich uczniów. Znajomość potrzeb uczniów, zarówno związanych z ich dysfunkcjami, jak i stanem zdrowia, pomaga w szybkim reagowaniu i udzielaniu wsparcia. W procesie tym uczestniczą nie tylko specjaliści zatrudnieni w szkole i nauczyciele, ale także pracownicy niepedagogiczni: osoby pracujące w sekretariacie, zatrudnione na stanowisku woźnego, szatniarza oraz sprzątaczk.

2.4.3. Wzmacnianie wysokiej jakości procesu kształcenia wszystkich osób

Szkoła ogólnodostępna powinna być przygotowana na przyjęcie każdego ucznia, powinna zapewniać dostęp do pełnego zakresu oferty edukacyjnej i umożliwiać pełną inkluzję społeczną wszystkim uczniom⁵³. Istotnym elementem koncepcji edukacji włączającej wysokiej jakości jest program nauczania, obejmujący swoim zakresem nie tylko cele i treści kształcenia, ale także metody wspomagające nabywanie wiedzy i umiejętności przez wszystkich uczniów. Dostosowanie procesu kształcenia do zróżnicowanych potrzeb uczniów wymaga stosowania elastycznych rozwiązań, szerokich kompetencji kadry pedagogicznej oraz działań zespołowych.

⁵³ B. Skotnicka: *Przygotowanie szkoły wiejskiej do edukacji inkluzyjnej na przykładzie szkół powiatu bydgoskiego*. Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2019.

- **Umiejętność dostosowania strategii wychowawczych do indywidualnych potrzeb uczniów**

Ważnym aspektem włączania jest dostosowanie programów nauczania do zróżnicowanych potrzeb wszystkich uczniów. Nauczyciele wskazywali, że kluczowe jest zidentyfikowanie indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, tj. tempa pracy, wytrwałości skupienia uwagi, motywacji do uczenia się, podejścia do rozwiązywania problemów oraz kontrola emocjonalna. Umiejętności te wymagają wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej (umiejętność pracy z grupą zróżnicowaną, umiejętność pracy wielopoziomowej) oraz wnikliwej wieloaspektowej diagnozy. Zdaniem dyskutantów w szkołach programy nauczania są dostosowane do indywidualnych potrzeb uczniów, ale podstawa programowa jest zbyt obszerna, nieelastyczna, co nadmiernie utrudnia jej realizację. [„Zdecydowanie podstawa programowa jest niedostosowana do dzieci z potrzebami, różnego rodzaju, tak? Nasi nauczyciele naprawdę mają trudności w dostosowaniu tak, żeby to wszystko miało ręce i nogi. Bardzo często dzięki temu, że dziecko ma dodatkowe zajęcia różnorodnego rodzaju, to wyrównuje te braki, tak naprawdę i na korekcje, kompensacji i na innych po prostu elementach zajęć, dlatego też dla dzieci to stwarza duże problemy emocjonalne. Także jeżeli jesteśmy i mamy takie możliwości udzielenia takiego, wypowiedzi, zdania, tak swojego, to prosimy bardzo o ograniczenia programowe, tak w tym zakresie dla dzieciaków” F13/G2].

We wszystkich dyskusjach podkreślano indywidualne, holistyczne podejście do każdego ucznia (jako podstawę edukacji włączającej), bez względu na jego możliwości i ograniczenia poprzez tworzenie warunków do rozwoju dziecka zgodnego z jego własnym tempem, uwzględniającym indywidualne czynniki zróżnicowanie form i metod pracy. [„Staramy się pamiętać w czasie prowadzenia zajęć przedmiotowych o dostosowaniu form i metod pracy zindywidualizowania do ucznia z orzeczeniem, oprócz niego oczywiście mamy uczniów z opiniami, więc idąc na lekcje jako nauczyciel przedmiotu staram się pamiętać właśnie o dostosowaniu form i metod” F6/G3]. Nauczyciele wskazywali różnorodne strategie wychowawcze, wśród których znaczącą rolę stanowią innowacje pedagogiczne, w tym również autorskie programy nauczania oraz bazowanie na mocnych stronach wychowanków. Innym ważnym elementem związanym z dostosowaniem strategii do indywidualnych potrzeb ucznia wymienianym w czasie dyskusji jest elastyczność metod dydaktycznych, organizacja pracy w klasie oraz dostępność materiałów i środków dydaktycznych, dzięki

którym wszyscy uczniowie będą mogli aktywnie uczestniczyć w pełnej gamie strategii uczenia się. Jako dobre praktyki nauczyciele wskazywali również naukę języka migowego lub języka regionalnego np. gwary kaszubskiej. [„Jeżeli chodzi o innowacje to tutaj mamy od lat prowadzone trzy innowacje. Pierwsza to „Inny nie znaczy gorszy”, ponieważ jestem również surdopedagogiem i znam język migowy. Uczę dzieci słyszące wszystkie w klasach trzecich, bo wynika to z ram programowych, że jest tam również dotknięcie i niedosłyszających i niedowidzących, w związku z czym uczę języka migowego i wszystkie dzieci, które w klasie trzeciej są, przechodzą przez taki krótki, dość intensywny kurs. Do tego również doskakuja również nauczyciele, również mogą uczestniczyć i uczestniczą czasami rodzice”. F13/G4].

- **Wysoki wskaźnik zatrudnienia specjalistów**

Pomocnym w zapewnieniu wysokiej jakości procesu uczenia się dla wszystkich jest specjalistyczna kadra zatrudniona w szkole – to wielokrotnie powtarzający się postulat dyskusantów. Zarówno dyrektorzy, nauczyciele, jak i rodzice podkreślają istotną rolę specjalistów. Stała obecność i dostępność pedagoga i psychologa (zarówno dla ucznia, jak i nauczyciela oraz rodzica) pomaga w rozwiązywaniu bieżących trudności. [„Powołanie zespołu wspierającego, na który składają się oczywiście pedagog, psycholog, logopeda, nauczyciele wspierający, nauczyciele którzy mają uprawnienia do autyzmu w tej chwili po tyflopedagogice, także to jest zespół, że tak powiem specjalistów. Ten zespół dzieli się swoją wiedzą i po prostu jeżeli pojawiają się jakieś problemy, staramy się spotkać w tym zespole, omówić pewne działania i w jaką stronę iść” F17/G3]. Szczególnie nauczyciele zwracają uwagę, że pomoc specjalistów jest nieocenionym wsparciem w sytuacjach trudnych. Badani różnią się w swoich opiniach na temat wystarczającej liczby etatów specjalistów w ich placówkach. W wielu szkołach, oprócz pedagoga i psychologa, zatrudnieni są socjoterapeuci, surdopedagodzy, tyflopedagodzy, logopedzi i oligofrenopedagodzy. Podobne opinie prezentują rodzice dzieci z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Liczną grupę wśród uczestników dyskusji fokusowych stanowili rodzice uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, w tym z zespołem Aspergera. Dla nich obecność pedagoga i psychologa jest szczególnie ważna ze względu na różnorodne stany emocjonalne ich dzieci i związane z nimi zachowania. Rodzice jednogłośnie potwierdzili, że w trudnych sytuacjach wiedzą, że ich dziecko zostanie wyciszone i otrzyma potrzebne fachowe wsparcie pedagoga lub psychologa. Podkreślają również ogromne zaufanie do tej grupy specjalistów oraz ich szczególną rolę w

czasie pandemii (możliwość konsultacji online lub pracy z dziećmi). Z pomocy specjalistów zatrudnionych w szkole korzystają również nauczyciele, którzy mogą konsultować na bieżąco różnorodne problemy wynikające z interakcji rówieśniczych.

- **Zespołowość**

Zintegrowane działania wszystkich specjalistów uznawane są przez dyrektorów szkół za kluczowe dla efektywnej organizacji procesu uczenia się i realizacji edukacji włączającej wysokiej jakości dla wszystkich. [„Pracuję jako psycholog szkolny w szkole podstawowej i wszystkie działania o których państwo mówili również realizujemy w naszej szkole, czyli indywidualizację nauczania, ocenianie kształtujące, oczywiście pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla uczniów z orzeczeniami, opiniami, zajęcia rewalidacyjne, prężnie też działa wolontariat, samorząd uczniowski, ale to czym jakoś chyba najbardziej bym się chciała z państwem podzielić to, to, że bardzo prężnie i myślę, że przynosi takie bardzo duże owoce, to właśnie ta praca zespołowa nauczycieli” F6/G6]. Równie ważną rolę pełnią działania zespołowe kadry pedagogicznej i niepedagogicznej. Stwarzanie okazji do codziennych interakcji i współpracy, bieżąca wymiana informacji na temat sytuacji w szkole pomaga w identyfikowaniu trudności oraz przyczynia się do budowania wspólnotowości. Wspólne obserwacje oraz kontakt z rodzicami budują zaufanie i pomagają w pokonywaniu różnorodnych trudności. Jako dobre praktyki dyrektorzy wskazywali wspólne zebrania, omawianie strategii pracy, wspólną organizację imprez szkolnych tj. jasełka, kolędowanie, ogniska, pikniki. Pracownicy niepedagogiczni podkreślają, że są niedoinformowani i zwykle nie biorą udziału w tych spotkaniach.

- **Wsparcie uczniów zdolnych**

W dyskusjach często podkreślano, że do grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zaliczamy również uczniów zdolnych. Dla tej grupy uczniów szkoły oferują bogatą gamę zajęć dodatkowych pozwalających na rozwijanie własnych talentów: zajęcia informatyczne, kółka matematyczne, chemiczne, historyczne. Programy nauczania są tak konstruowane, aby uczeń zdolny mógł wykorzystywać własny potencjał intelektualny. Nauczyciele natomiast podkreślają rolę obserwacji w identyfikacji uczniów zdolnych i dostosowaniu programów nauczania do ich uzdolnień kierunkowych i ponadprzeciętnych możliwości. Dobre praktyki to udział w olimpiadach i konkursach na szczeblu gminnym i wojewódzkim, wystawy prac, możliwość realizacji indywidualnego programu w zakresie

wybranego przedmiotu, dzielenie się wiedzą z innymi uczniami (uczeń w roli asystenta nauczyciela / tutoring rówieśniczy), pozyskiwanie środków finansowych na wsparcie rozwoju zdolności ucznia, łączenie uczniów z różnych klas w grupy jednorodne pod względem poziomu znajomości języka obcego np. lekcje języka angielskiego określane poziomem znajomości języka bez uwzględnienia kategorii wieku.

2.4.4. Koncentracja na spersonalizowanym procesie uczenia się – indywidualizacja

Ważnym aspektem podkreślanym w kontekście wdrażania edukacji włączającej wysokiej jakości dla wszystkich uczniów jest uczenie się i nauczanie zindywidualizowane. Ważne jest by było ono: spersonalizowane (skoncentrowane na dziecku w zespole), oparte na współpracy, nieformalne, elastyczne i dynamiczne, wykorzystujące technologie informacyjno-komunikacyjne, ma odbywać się w szkole i poza nią, a jego celem ma być nie tylko pozyskiwanie wiedzy, ale przede wszystkim nabywanie kompetencji społecznych przez wszystkich uczniów. W uczeniu się należy w większym stopniu wykorzystywać zasady projektowania uniwersalnego, takie jak: równość w dostępie, elastyczność, intuicyjność, dostępność percepcyjna, tolerancja na błędy, mały wysiłek fizyczny, odpowiednia przestrzeń i rozmiar⁵⁴.

- **Ocenianie kształtujące**

Ocena nauczyciela odgrywa formatywną rolę, czyli jest prorozwojowa, tylko wtedy, gdy dostarcza dziecku informacji pomagających mu się uczyć, a więc umożliwia uświadomienie sobie „co robi dobrze, a co robi źle”. Pomaga zrozumieć istotę popełnianych błędów, wskazuje obszary, nad którymi trzeba jeszcze popracować. Jednak głównym celem oceniania kształtującego jest wskazanie mocnych stron dziecka, jego dotychczasowych osiągnięć oraz tego w czym jest kompetentne⁵⁵. Taki sposób oceniania daje uczniowi i rodzicowi czytelny komunikat o postępach dziecka, pozwala budować poczucie własnej wartości oraz kształtuje wytrwałość w dążeniu do celu. Nauczyciele zwracają uwagę na pozytywne strony tego

⁵⁴ W. Jaskólska: *Współpraca między szkołami ogólnodostępnymi i szkołami/placówkami specjalnymi w kontekście edukacji włączającej*. ORE, Warszawa 2019.

⁵⁵ U. Skrzypczak: *Ocenianie kształtujące – ocenianie wspierające uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, [w:] I. Chrzanowska, G. Szumski (red.): *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Wyd. FRSE. Warszawa 2019.

sposobu oceniania. Ocenianie oparte na stopniach nie dostarcza szczegółowych informacji o zaangażowaniu dziecka i efektach jego pracy. Jak twierdzą sami nauczyciele „piątka, piątce nierówna”. Czasami czwórka dla ucznia zdolnego nie wymaga żadnego wysiłku, a w przypadku ucznia z deficytami okupiona jest ciężką pracą. Poza tym według nauczycieli, taki system oceniania w głównej mierze służy mało obiektywnemu porównywaniu dzieci, natomiast dla niektórych rodziców jest on bardziej czytelny. Mimo ewidentnych pozytywnych stron ocenianie kształtujące jest zdaniem nauczycieli bardziej czasochłonne i wymaga wnikliwej obserwacji ucznia. Jednak korzyści w postaci szczegółowej informacji zwrotnej pomagają w doborze trafnych metod wspomagania oraz są jasnym komunikatem dla ucznia i rodziców. W ramach dobrych praktyk wskazano: jednolity wewnętrzny system oceniania stosowany przez wszystkich nauczycieli w całej szkole, oceny opisowe, pochwały i wyróżnienia, docenianie wykonanej pracy jako motywacji do dalszego uczenia się.

- **Pomoc nauczyciela współorganizującego proces uczenia się (wspomagającego⁵⁶)**

Pomoc nauczyciela współorganizującego proces uczenia się jest wsparciem dla nauczyciela pracującego z uczniami z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego w oddziałach integracyjnych. Dyskutanci podkreślają jego rolę we współorganizowaniu edukacji uczniów z niepełnosprawnościami, uwydatniają jego działania wspólnie z innymi na rzecz optymalnego organizowania kształcenia specjalnego oraz włączania ucznia z niepełnosprawnością w grupę rówieśniczą / zespół klasowy. Zarówno dyrektorzy, nauczyciele oraz specjaliści zatrudnieni w szkole podkreślają, że do zaplanowania optymalnych warunków pracy i włączania ucznia z niepełnosprawnością, niezbędna jest współpraca i partnerstwo nauczycieli przedmiotu z nauczycielami wspomagającymi. Obaj nauczyciele wspólnie omawiają każde planowane i podejmowane działanie, które wcześniej jest przeanalizowane tak, aby ich działania były spójne, jednoznaczne i zawsze miały na celu dobro dziecka, ucznia i jego rozwój. Dobrą praktyką jest opracowanie planu rozwoju ucznia i jego ewaluacja. W dyskusjach podkreślano początkowe obawy rodziców związane z objęciem ucznia pomocą nauczyciela wspomagającego. Rodzice obawiają się stygmatyzacji i braku współpracy z grupą. Obecność

⁵⁶ Dyskutanci konsekwentnie posługują się terminem „nauczyciel wspomagający”.

nauczyciela wspomagającego nie oznacza, jak to często jest rozumiane przez rodziców, że jest on „własnością” ucznia z niepełnosprawnością, „że tylko nim się zajmuje”. [„Pojawienie się nauczyciela wspomagającego dla ucznia jest to pewien pewnego rodzaju problem dla klasy, bo zdarzało mi się kilkakrotnie wchodzić, tłumaczyć jakby dzieciom tak? Jednocześnie starałam się bardzo delikatnie to zrobić, żeby nie urazić dziecka które, które akurat ma tą pomoc; trudno jest tak samo wytłumaczyć rodzicom na zebraniu, pojawiają się takie pytania a bo ta pani siedzi i pomaga, albo ta pani podpowiada i powiem szczerze, że czasami właśnie ciężko jest tutaj wytłumaczyć, żeby zrozumiały dzieci jak również niejednokrotnie rodzice właśnie, że na czym polega zadanie takiej osoby” F6/G6]. Oczywistym jest, że jego obecność w klasie jest związana z uczęszczaniem tego ucznia do danej klasy i z tego względu jego kluczową rolą jest włączanie tego ucznia w system edukacyjny. Jednak, aby to włączanie się powiodło i przynosiło jak najwięcej korzyści, należy podejmować wiele różnorodnych działań integracyjnych, wychowawczych i edukacyjnych z całą grupą / klasą, zawsze w kontekście ucznia z niepełnosprawnością. Dobrą praktyką jest nie tylko sama obecność takiego nauczyciela w klasie, ale również przekonanie rodziców i rozwianie ich obaw. [„Boją się stygmatyzowania dziecka, boją się tego, żeby, znaczy ich wyobrażenie takie zanim to się zadzieje, bo później w praktyce widzą, że jest to najlepsza rzecz jaka się mogła zdarzyć dziecku, natomiast zanim nastąpi, ten moment zgody to przy, wiedząc, że jest dobrowolność rodziców wyrażenia zgody na udzielenie z naszej strony pomocy, to naprawdę bronią się i tak naprawdę to są długie rozmowy, które oczywiście skutkują później przekonaniem na to, że, do tego, żeby zezwolić na tego nauczyciela wspierającego” F13/G4]. W szkołach, w których istniały takie sytuacje rodzice po rozmowach z nauczycielem, pedagogiem lub psychologiem potwierdzali skuteczność pracy nauczyciela wspomagającego oraz doceniali jego wsparcie. Dyrektorzy szkół podkreślają, że niezwykle ważne jest, aby nauczyciel wspomagający był również swego rodzaju promotorem, propagatorem edukacji włączającej oraz wiedzy na temat niepełnosprawności. W dyskusjach rodzice docenili rolę nauczyciela wspomagającego w czasie zdalnego nauczania, związanego z pandemią wirusa COVID-19. Jego obecność i dostępność oraz wsparcie udzielane uczniom z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego uznali za bardzo ważne. Ich zdaniem zajęcia rewalidacyjne realizowane w domu pomagają przetrwać trudny czas izolacji od grupy rówieśniczej i szkoły.

- **Wykorzystywanie pasji uczniów jako źródła wiedzy**

W tym obszarze nauczyciele uwydatniają korzystanie z potencjału uczniów oraz ich uzdolnień. Kwestia ta zdaniem dyskutantów nie dotyczy tylko uczniów zdolnych, ale zgodnie z założeniami edukacji włączającej, wszystkich uczniów. Dobrą praktyką wykorzystywaną w pracy ze zróżnicowaną grupą uczniów jest dzielenie się wiedzą, będącą wynikiem realizacji własnych pasji. Uczeń jako tutor ma możliwość zaprezentowania swojej wiedzy podczas lekcji. W tej roli występują często uczniowie z zespołem Aspergera, których szeroka wiedza w danej dziedzinie często jest zdumiewająca. Uczeń czuje się dowartościowany, a inni uczniowie korzystają z tej wiedzy. Takie sytuacje zdaniem rodziców budują poczucie własnej wartości i sprzyjają integracji rówieśniczej. Kolejnym przykładem dobrych praktyk w edukacji włączającej realizowanych w szkołach jest rozwój kreatywności i wyrażanie emocji poprzez sztuki plastyczne. W jednej ze szkół zarówno nauczyciele jak i rodzic wskazali, że taka praktyka pomogła bardzo ich dziecku w przezwyciężeniu trudności. Pomysłem nauczycielki było, aby dziecko w ten sposób wyrażało swoje emocje. Prace plastyczne wykonywane w trakcie roku szkolnego zostały zebrane, oprawione i uroczyście wręczone uczniowi na zakończenie roku szkolnego. Rodzice stwierdzili, że był to bardzo dobry pomysł, który jest godny polecenia. Zdolności plastyczne i kreatywność uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego może być przedmiotem lekcji prowadzonych dwutorowo.

[„Nauczyciele opracowali taki plan dydaktyczny, w którym do pewnych przedmiotów typu muzyka, technika, plastyka dopisany jest ten przedmiot, który realizuje dziecko, to w zasadzie jest właśnie ten rozwój kreatywności i tak jakby lekcja odbywa się dwutorowo” F8/G3]. Lekcje plastyki, czy muzyki wykorzystywane są do jednoczesnego prowadzenia działań rewalidacyjnych lub korekcyjno-kompensacyjnych. W ten sposób skraca się czas przebywania ucznia w szkole oraz jego obciążenie całodzienną pracą. W związku z tym, że celem dyskusji była również wymiana doświadczeń pomiędzy uczestnikami w poszczególnych grupach, to właśnie ta dobra praktyka spotkała się ze szczególnym zainteresowaniem dyskutantów. Warto zaznaczyć, że nauczyciele w trakcie dyskusji wymieniali się pomysłami i pytali o konkretne rozwiązania, które ich zdaniem są warte rozpowszechniania i wdrażania w ich szkołach.

- **Włączanie ucznia w proces uczenia się**

Zwłaszcza uczniowie zdolni w niektórych szkołach mają możliwość realizacji nauki w zakresie wybranych przedmiotów metodą projektów lub pracują w relacji tutoringowej z

nauczycielem, z którym wspólnie wyznaczają cele do realizacji w sprecyzowany sposób. W efekcie proces edukacji jest dostosowany do indywidualnych potrzeb uczniów. Dodatkowo poprzez współprowadzenie lekcji uczeń czuje się dowartościowany („a nie jak w tradycyjnym modelu lekcji znudzony”), potrzebny i zmotywowany przez to, że może też samodzielnie podejmować decyzje związane z procesem własnej edukacji pod kierunkiem nauczyciela. Ważnym aspektem działań skoncentrowanych na spersonalizowanym procesie uczenia się są małe liczne klasy. [„Małe liczne klasy i, i taka kameralność szkoły sprzyja właśnie temu, żeby, żeby dzieci integracyjne⁵⁷ ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi korzystały z całego życia szkoły i tak, tak naprawdę uczestniczyły w tym życiu, żeby nie stały obok. Myślę, myślę, że to jest bardzo dużo, bardzo ważne zagadnienie właśnie, żeby klasy były małe i ogólnie szkoła integracyjna, żeby była nieduża i żeby nie było anonimowości w tej szkole, bo dzięki małej liczebności nie ma anonimowości w szkole” F6/G1]. W tym obszarze dobre praktyki dotyczą w przeważającej mierze szkół wiejskich, ze względu na małą liczną społeczność szkolną (klasy 6-9 osobowe). Kolejnym przykładem dobrych praktyk wskazywanych podczas dyskusji fokusowych było dostosowanie podręczników i pomocy dydaktycznych do potrzeb wszystkich uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W szkołach, do których uczęszczają uczniowie z chorobami przewlekłymi, stanowiący również jedną z kategorii uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, szkolni kucharze dostosowują posiłki do potrzeb konkretnych uczniów, np. z cukrzycą, czy będących na diecie bezglutenowej.

2.4.5. Rola środowiska lokalnego oraz innych podmiotów zewnętrznych w podnoszeniu jakości edukacji włączającej

Szkoła jest jednym z ważniejszych elementów środowiska lokalnego, które z kolei jest ważnym dla szkoły źródłem zadań o charakterze edukacyjnym i opiekuńczo-wychowawczym. Stanowi ono znaczący potencjał sił społecznych działających na rzecz szkoły, przejawiających się m.in. w bezpośrednim udziale rodziców uczniów, organizacji społecznych i stowarzyszeń, ogniw samorządu lokalnego, placówek pozaszkolnych i kościoła w realizowaniu zadań

⁵⁷ Terminy: „dzieci integracyjne” / „uczniowie integracyjni” trudno uznać za merytorycznie poprawne, ale bywają one użytkowane w języku potocznym nauczycieli. Wskazują uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, czasem także innych uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną.

dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych⁵⁸. W prowadzonych dyskusjach fokusowych jako dobre praktyki w tym obszarze wskazano przede wszystkim:

- **Dobłą współpracę z organem prowadzącym**

Dyrektorzy oceniają tę współpracę jako bardzo istotną z punktu widzenia zarządzania placówką i jej finansowania. Zrozumienie bieżących potrzeb szkoły i szybkie reagowanie na zgłaszane problemy pomaga dyrektorom oraz zarządzanym przez nie placówkom na pozyskiwanie niezbędnych środków na finansowanie procesu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. [„Nasz urząd podchodzi do tego dość, dość dobrze i o co byśmy nie poprosili to dostajemy, więc dzieci mają również nauczyciela współorganizującego zajęcia i takich dzieci mamy kilkoro, kilkoro mamy surdopedagoga, mamy tyflop pedagoga”. F8/G4]. [„Mamy wsparcie ze strony organu prowadzącego, bo jeżeli mamy orzeczenia, generalnie mamy nauczyciela wspierającego, mamy lekcje wyrównawcze, mamy lekcje wyrównawcze z matematyki, z angielskiego” F17/G3].

- **Sieć współpracy dla nauczycieli**

Realizacja edukacji włączającej wysokiej jakości wymaga specjalistycznej wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej oraz szerokich kompetencji. Nauczyciele uczestniczą w różnych formach doskonalenia zawodowego. Wsparciem w tym zakresie jest często lokalna oferta stworzona przez interesariuszy. Jako przykłady dobrych praktyk nauczyciele i dyrektorzy wymieniali współpracę z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, w której grupy moderatorów dla pedagogów specjalnych służą pomocą w sytuacjach trudnych oraz wsparciem merytorycznym. Kolejnym przykładem jest międzyszkolna sieć współpracy szkół podstawowych w powiecie, gdzie nauczyciele mogą dzielić się między sobą wiedzą i doświadczeniem oraz wymieniać dobrymi praktykami. [„Bardzo dobrze na terenie naszej gminy działa zespół złożony z psychologów i pedagogów z całej gminy, gdzie się raz w miesiącu spotykamy, omawiamy wszystkie problemy związane z pomocą psychologiczno-pedagogiczną i też wspólne różne działania organizujemy na terenie gminy i w innej szkole też działa taka: „Kraina Zabawy” do której są właśnie zapraszane wszystkie dzieci z

⁵⁸ M. Winiarski: *Szkoła środowiskowa i jej obecność w edukacji równoległej, permanentnej i środowiskowej*. „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 3.

orzeczeniami na różnego rodzaju imprezy i wspólnie właśnie tak organizujemy różne także bardzo, bardzo jest to przydatne właśnie w pracy, też stworzenie takiego zespołu gminnego, gdy właśnie w skład wchodzi pedagodzy i psychologowie” F6/G7]. W niektórych gminach, szczególnie wiejskich, działają gminne zespoły wszystkich specjalistów [„U nas w gminie mamy 4 szkoły podstawowe i utworzyliśmy zespół, gminny zespół wszystkich nauczycieli specjalistów, którzy zajmują się właśnie dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych i muszę państwu powiedzieć, że naprawdę to jest wspaniała sprawa, coś co się bardzo przyjęło dlatego, że jest wymiana, wymiana doświadczeń, a doświadczenia nauczyciele mają różne, bo w tym zespole są zarówno nauczyciele z mniejszych szkół, jak i z większych szkół. Ich doświadczenia są różne i właśnie z korzyścią dla naszych uczniów oni się między sobą nimi wymieniają, organizują różnorodne przedsięwzięcia dla tych dzieci gdzie zarówno rodzice mogą również brać w nich udział, a przede wszystkim dzieci z całej gminy” F8/G6], którzy wspierają lokalnych nauczycieli stwarzając możliwość konsultacji lub organizując konferencje. Zespoły te udzielają wsparcia również rodzicom w postaci lekcji otwartych lub warsztatów tematycznych dotyczących, np. pracy z uczniem z zespołem Aspergera lub ADHD. W wielu szkołach sieć współpracy związana jest z sąsiedztwem pobliskich instytucji, np. rehabilitacja i współpraca ze stowarzyszeniem osób niepełnosprawnych, współpraca z zakładem niewidomych w Laskach, które organizują warsztaty dla dzieci przybliżając funkcjonowanie osób niewidomych i propagując wiedzę na temat niepełnosprawności. Szkoły organizują również wsparcie dla rodzin niewydolnych wychowawczo dzięki współpracy z lokalnym ośrodkiem środowiskowej pomocy psychologiczno-psychoterapeutycznej.

- **Współpraca ze środowiskiem lokalnym**

Innym przykładem dobrych praktyk jest współpraca z fundacjami i organizacjami pozarządowymi oraz lokalnymi przedsiębiorstwami. Szczególnie w środowisku wiejskim, gdzie szkoła stanowi niejednokrotnie jedyne centrum wydarzeń kulturalno-naukowych, szkoły organizują we współpracy z Kościołem, Policją lub strażą pożarną imprezy okolicznościowe i akcje charytatywne integrujące środowisko lokalne. W takich wydarzeniach uczestniczą nie tylko uczniowie, ale całe rodziny. Taka działalność uczy tolerancji i akceptacji Innego i jest zgodna z założeniami szeroko pojętych działań dotyczących inkluzji społecznej. Wolontariat w różnych instytucjach wsparcia (np.

hospicjum), a także współpraca z okolicznymi instytucjami typu dom starców, szkolny ośrodek wychowawczy, warsztaty terapii zajęciowej, miejski ośrodek pomocy społecznej, gminny ośrodek pomocy społecznej, powiatowe centrum pomocy rodzinie policja, straż pożarna, to przykłady wskazywane przez dyskutantów nierzadko jako projekty regularne / ciągłe.

2.4.6. Diagnostowanie / indywidualna ocena / ewaluacja (w szerokim ujęciu)

Jednym z ważniejszych obszarów w edukacji szkolnej, bez których trudno mówić o odpowiednim podejściu do uczniów o zróżnicowanych potrzebach, jest diagnoza. W ogólnym ujęciu polega na rozpoznaniu istoty i uwarunkowań złożonego stanu rzeczy na podstawie obserwacji jego cech (objawów) oraz znajomości ogólnych prawidłowości panujących w danej dziedzinie⁵⁹. Stanowi ona punkt wyjścia działań mających na celu projektowanie procesu dydaktycznego uczniów. Otwiera drogę do współpracy na linii nauczyciel – uczeń, umożliwia porozumienie oraz stwarza uczniowi warunki do optymalnego rozwoju⁶⁰. Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne przejawiają się w interakcjach nauczyciel – /uczeń wyrażanych dążeniem do osiągnięcia wspólnych celów, które sprzyjają wsparciu i stymulacji psychofizycznego rozwoju osoby. Dodatkowo stanowią fundament działań podejmowanych na rzecz dzieci o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, by zapewnić im maksymalne warunki rozwoju⁶¹. W szkole promującej wysokiej jakości edukację diagnoza powinna dotyczyć wszystkich uczniów. Pozytywne aspekty oscylują wokół diagnozy opartej na wielostronnych aspektach i dotyczącej wszystkich – także nauczycieli, rodziców [„My organizujemy spotkania z rodzicami już w trakcie przygotowań na przykład IPET-u, żeby poznać rodzica, oprócz oczekiwań i potrzeb dziecka również poznać potrzeby i oczekiwania rodziców, bo jeżeli chcemy z nimi współpracować w dalszej pracy z dzieckiem no to ich potrzeby musimy znać i wtedy zdecydowanie jest łatwiej...” F8/G6]. W odniesieniu do uczniów to długotrwała praca całego zespołu, która ma na celu pogłębienie (w opiniach

⁵⁹ J. Paluchowski: *Diagnoza psychologiczna. Proces, narzędzia, standardy*. Wyd. WAiP, Warszawa 2007, s. 12.

⁶⁰ E. Małkiewicz: *O diagnozie rozumiejącej*, [w:] K. Sujak-Lesz (red.): *Edukacja elementarna a diagnoza pedagogiczna*. CODN, Warszawa 2002, s. 99.

⁶¹ J. Skibska, A. Borzęcka, A. Twaróg-Kanus: *Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne w percepcji nauczycieli szkół ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych*. Impuls, Kraków 2020, s. 8.

badanych nierzadko „lakonicznej”) diagnozy przeprowadzonej przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne.

- **Pogłębienie diagnozy „poradnianej” przez obserwację dziecka w różnych obszarach funkcjonowania szkolnego – zbieranie informacji od wszystkich pracowników (w tym także kadry niepedagogicznej)**

Obserwacja to podstawowe narzędzie poznania, które nie generuje dodatkowych kosztów. Wymaga zaangażowania – „uważności na sygnały, które są wysyłane przez dziecko w różnych sytuacjach”. Badani wskazywali na konieczność pogłębiania diagnozy dziecka jaką dostają wraz z orzeczeniem/opinią z poradni, które często w ich odczuciu nie dostarczają wystarczającej wiedzy o dziecku, niezbędnej w codziennej pracy.

Pierwszym obszarem wskazywanym przez badanych była obserwacja ucznia przez nauczycieli w czasie lekcji. Uczeń spędza w zespole klasowym znaczną ilość czasu szkolnego. Nauczyciel może obserwować nie tylko zdobywanie wiedzy i ewentualne postępy w nauce, ale także relacje interpersonalne: uczeń-nauczyciel, uczeń- inni uczniowie i identyfikować ewentualne w nich nieprawidłowości. Widzi jak dziecko postrzega rzeczywistość, w jaki sposób przebiegają jego procesy myślowe, jaki jest jego styl uczenia się. Dostrzega co dla dziecka jest ważne i sprawia mu łatwość, a co nie jest jego mocną stroną. Diagnoza prowadzona przez poradnię jest wrywką rzeczywistego funkcjonowania dziecka, obserwacja ciągła nauczyciela pozwala na pozyskanie rzetelnej wiedzy o uczniach zakorzenionej w toku różnych procesów i sytuacji.

Drugim obszarem związanym z obserwacją jest ta czyniona przez innych członków społeczności szkolnej niż nauczyciel danego ucznia. Bardzo cenne, według badanych osób, informacje pochodzą od osób, z którymi uczeń wchodzi w relacje poza lekcjami. Przykładem są informacje pozyskiwane od personelu niepedagogicznego szkoły. Dziecko w innych przestrzeniach szkoły, niż sala lekcyjna, może przejawiać odmienne zachowania, a wiedza o nich służy optymalizacji wielostronnych oddziaływań na ucznia.

- **Długotrwała obserwacja dziecka przez nauczycieli, pedagoga i psychologa szkolnego będąca podstawą do zdiagnozowania zaburzenia u ucznia lub udzielenia mu wsparcia mimo braku orzeczenia/opinii**

Kolejną dobrą praktyką jaką dzielili się badani jest sytuacja odwrotna do wyżej omawianej. Obserwacja, o jakiej była mowa, często stanowi podstawę do specjalistycznej diagnozy. Rodzic nie jest specjalistą i ma prawo nie dostrzegać symptomów trudności dziecka. Świadomy i wrażliwy nauczyciel poprzez obserwację może „wychwycić” szybko niepokojące objawy, które stanowią przesłankę wszczęcia procesu diagnozy specjalistycznej oraz przyznawania dodatkowego wsparcia uczniowi [„...również tą pomocą psychologiczno-pedagogiczną obejmujemy dzieci z opiniami, ale i również dzieci, które do tej pomocy się kwalifikują po obserwacjach nauczycieli na lekcji...”F8/G6]. Dzięki współpracy ze szkolnymi specjalistami, np. pedagogiem lub psychologiem, którzy wesprą go w rozmowach z rodzicami, dziecko może zostać skierowane na szczegółową diagnostykę, co będzie pierwszym krokiem do optymalizacji procesu edukacji.

- **Wczesne wykrywanie trudności w nauce**

W opinii badanych to podstawa do właściwego rozwoju danego ucznia. Wiąże się to ze wskazywaną wyżej obserwacją, dzięki której może nastąpić to wczesne wykrycie trudności. Szybkie zdiagnozowanie trudności, to szybkie reagowanie i szybkie wsparcie w obszarach, które stanowią dla dziecka problem.

- **Współpraca z rodzicami**

Nikogo nie trzeba przekonywać, do tego, że prawidłowe relacje z rodzicami stanowią połowę sukcesu. W kontekście diagnozowania badani wskazują trzy istotne wątki tej współpracy.

Wywiad z rodzicami stanowi cenne źródło informacji o funkcjonowaniu dziecka, jego trudnościach, mocnych stronach.

Wspólne tworzenie IPETu – Dyrektor ma obowiązek zawiadomić pisemnie rodziców o terminie spotkania Zespołu, który opracowuje wielospecjalistyczną ocenę i indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny. Rodzice mają prawo uczestniczyć zarówno w opracowaniu IPET-u, jak i wielospecjalistycznej ocenie poziomu funkcjonowania ucznia. (§ 6 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2020 r. poz. 1309)). Nie zawsze jednak ma to miejsce, najczęstszą praktyką jest tworzenie IPETu przez nauczycieli i przekazywanie go do podpisu rodzicom. Według badanych współpraca z

rodzicami w tym zakresie jest dobrą praktyką, ale nie jest normą [„My organizujemy spotkania z rodzicami już w trakcie przygotowań na przykład IPET-y...” F8/G6].

Budowanie zaufania w relacji rodzic – nauczyciel (specjalista). Stosunki pomiędzy rodzicami a nauczycielami (specjalistami) w wyniku niesymetryczności często stanowią moment newralgiczny w budowaniu relacji opartej na zaufaniu, która stanowi ważny element kultury szkoły inkluzyjnej. Rodzic musi wiedzieć, że jest traktowany jako równoważny partner w edukacji własnego dziecka, że jego zdanie jest brane pod uwagę i dodatkowo, że może liczyć na wsparcie w trosce o jego rozwój [„Także czuję się już sama zaopiekowania w tym wszystkim tą, tą edukacją dziecka i to dziecko czuje, że po prostu nie jest sama, tak? że ta, ta pomoc jest ciągle udzielana, że jest skonfrontowana ze mną w każdej chwili, tak i też to widzę na przykładzie innych dzieci, że tutaj jednak jest ten kontakt rodzic, nauczyciel, pedagog – jest bardzo ścisły i widzę efekty...” F10/G6]. Na budowanie zaufania wpływa również umożliwianie rodzicom uczestnictwa w życiu szkoły, czy to incydentalnego jak dni otwarte/ lekcje otwarte [„...organizujemy lekcje otwarte dla rodziców, gdzie rodzic może przyjść, zobaczyć jak te zajęcia wyglądają. Włączamy także rodziców w te zajęcia, żeby to rodzic dopomógł dziecku, żeby też się uczył jak pracować później w domu” F8/G4], czy regularnego, jak np. teatr rodziców, czy inne grupy, których rodzice są aktywnymi członkami [„Mamy chór szkolny, w którym biorą udział wszyscy rodzice chętni, mamy kółko teatralne rodziców i nauczycieli, które przygotowuje przedstawienia” F2/G5].

- **Zespoły wspierające, wspólna praca**

To praktyka oparta na wzajemności i wspólnotowości. Każdy nauczyciel, specjalista ma swoje sposoby radzenia sobie z różnymi sytuacjami. Każdy ma też swoje refleksje oraz może mieć różny zasób wiedzy na temat danego ucznia. W szkołach stosujących formę współpracy opartej na zespołach wspierających nauczyciele i rodzice mogą dzielić się wiedzą na temat poszczególnych uczniów, wymieniać informacje na temat ich funkcjonowania oraz opisywać spostrzeżenia i doświadczenia w radzeniu sobie z sytuacjami trudnymi. W takich okolicznościach nauczyciele rzadziej wyrażają obawy dotyczące braku ich kompetencji do pracy z uczniami wymagającymi wielostronnego wsparcia. Taki rodzaj pracy powoduje również „uspójnienie” procesu edukacji ucznia. Nauczyciele wypracowują wspólną ścieżkę i wytyczne razem z rodzicami, co zwiększa szansę na efektywność edukacji.

- **Monitorowanie postępów ucznia – wielospecjalistyczna diagnoza**

Dzięki przeprowadzeniu wielospecjalistycznej diagnozy każdego ucznia można szybko wychwycić nawet nieznaczne trudności uczniów i nie dopuścić się do negatywnych konsekwencji w postaci pogłębiania się trudności w uczeniu dziecka.

- **Objęcie pomocą psychologiczno-pedagogiczną uczniów bez orzeczenia/opinii poradni**

Praktyka wczesnego reagowania na pojawiające się trudności pozwala na edukację wysokiej jakości dla wszystkich. Pomoc nie jest bowiem wyznaczona ramami posiadanego przez uczniów dokumentu, a udzielana jest wszędzie tam gdzie jest niezbędna [„...również tą pomocą psychologiczno-pedagogiczną obejmujemy dzieci z opiniami, ale i również dzieci, które do tej pomocy się kwalifikują po obserwacjach nauczycieli na lekcji...” F8/G6]. Wiąże się to poniekąd z wcześniej wymienianą wielospecjalistyczną diagnozą, która staje się przyczynkiem do udzielania wsparcia.

- **Wykorzystywanie różnych narzędzi do diagnozy przez nauczycieli i specjalistów zatrudnionych w szkole**

Wachlarz narzędzi diagnostycznych z których mogą korzystać nauczyciele, a nie tylko specjaliści w ramach pogłębionej diagnozy (najczęściej wykonywanej w poradniach), może pozwolić nauczycielowi na lepsze rozpoznanie ucznia oraz na monitorowanie jego postępów w rozwoju.

- **Znajomość środowiska życia ucznia**

Aby móc zapewnić właściwą edukację ucznia, nie wystarczy tylko rozpoznać jego potrzeby i możliwości w ramach szkoły. Znajomość środowiska rodzinnego pozwala często zrozumieć przyczyny zachowań uczniów, a także być bardziej wrażliwym wobec jego potrzeb. Trudno wymagać od ucznia skupienia uwagi na lekcji i osiągnięcia dobrych wyników w nauce w okolicznościach, kiedy nie są zaspokojone jego podstawowe potrzeby („np. kiedy dziecko nie jadło śniadania”).

- **Konsultacje ze specjalistami**

Kolejną dobrą praktyką wskazywaną przez dyskutantów jest możliwość konsultacji specjalistycznych (tyflopedagogicznych, surdopedagogicznych, oligofrenopedagogicznych, integracji sensorycznej etc.). Wiedza nauczycieli w zakresie różnych zaburzeń i pracy z uczniem posiadającym zaburzenia nie zawsze jest wystarczająca. Dlatego cenną praktyką

przywoływaną przez badanych jest systematyczna możliwość zasięgnięcia porady specjalistów zarówno pracujących w szkole, jak również poza nią, np. w poradni psychologiczno-pedagogicznej czy w innych szkołach.

- **Diagnoza polegająca na samoocenie uczniów**

Interesującą praktyką przywoływaną przez badanych jest samoocena uczniów. W jej ramach uczniowie wskazują swoje możliwości, umiejętności, mocne strony, a także te, które w ich odczuciu wymagają wzmocnienia. Taka ocena pozwala uchwycić punkt widzenia ucznia, jakże często niedoceniany w diagnozie, pozwala rozpoznać pozycję / potrzeby ucznia z jego perspektywy [„...postanowiliśmy zebrać to wszystko razem, zrobić taką diagnozę, na terenie całej naszej szkoły, wszystkich uczniów, jak oni widzą to ze swojej strony, czy czują się wykluczeni, jeżeli tak, to co jest powodem tego wykluczenia? I na tej podstawie nasze panie pedagog ułożyły dodatkowe zajęcia...”F8/G6]. Praktyka ta wiąże się również z bardzo ważnym elementem podwyższania jakości edukacji, a mianowicie oceną dobrostanu uczniów. Dzięki samoocenie można określić poziom zaangażowania w życie szkoły poszczególnych uczniów, zdiagnozować ich samopoczucie w szkole. Dyskutanci podkreślają, że to szczególnie ważne wszak edukacja wysokiej jakości dla wszystkich, to również zapewnienie uczniom dobrego samopoczucia, kształtowania wspólnotowości i odpowiedzialność za społeczność szkolną.

Prócz wskazywanych dobrych praktyk badani zwracali także uwagę na pewne oczekiwania jakie mają w związku z tym obszarem. Zgodnie uważają, iż czas oczekiwania na diagnozę specjalistyczną w poradniach pedagogiczno-psychologicznych powinien być krótszy [„...czasami na termin badania czeka się miesiąc czasu, na diagnozę w ogóle... bo mają po prostu taką ilość dzieci do diagnoz, do badań...”F2/G5], a sama wielospecjalistyczna diagnoza powinna zacząć się na etapie przedszkola, jej efekty powinny mieć swoją kontynuację na kolejnych szczeblach edukacji.

2.4.7. Finasowanie / legislacja / polityka oświatowa – wzmacnianie efektywności

Finansowanie oświaty to zagadnienie, które ciągle budzi kontrowersje. Jest uzależnione od przyjętej przez państwo polityki oświatowej, która odzwierciedla się w określonych aktach prawnych. Obecnie kreowanie lokalnej polityki oświatowej pozostaje w obszarze decyzyjnym władz samorządowych, co zdecydowanie podkreślali dyskutanci. Szkoły uczestniczące w

badaniach rekrutują się z obszarów zróżnicowanych pod względem zamożności i wielkości gminy. W efekcie ich doświadczenia dotyczące lokalnej polityki oświatowej są zróżnicowane. Mimo, że prawo krajowe wyznacza obowiązkowy zakres podstawowych usług świadczonych na rzecz ucznia oraz definiuje możliwości (sposoby) ich świadczenia poprzez wyodrębnienie określonych rodzajów jednostek wykonawczych, samorzady posiadają niewątpliwie wiele atrybutów przynależnych organizatorowi świadczenia tych ważnych społecznie usług⁶².

Dobre praktyki wskazywane przez dyskutantów (głównie dyrektorów), dotyczące mechanizmów finansowania związane są z lokalną polityką oświatową, a dokładniej – relacji z organem prowadzącym:

- **Nastawienie organu prowadzącego – zrozumienie potrzeby „inkluzyjności” przez organ prowadzący**

Podawane przykłady dobrych praktyk w zakresie relacji z organem prowadzącym ułatwiały funkcjonowanie danej placówki – realizowanie zadań przede wszystkim w obszarze wspierania uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego oraz opiniami o specjalnych potrzebach. [...] „nigdy nie zdarzyło się, że miasto by odmówiło przyznania jakiegokolwiek godziny...” F8/G4]. Tam gdzie tego zrozumienia nie ma, pojawia się również brak aprobaty na obecność uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego w szkole ogólnodostępnej i dyrektorzy muszą prowadzić negocjacje z organem prowadzącym [„...u nas dobrze nie jest ... słyszymy: no ale pani dyrektor jest napisane tutaj szkoła specjalna, dlaczego my mamy dawać pieniądze” F1/G2]. To zaś, zdaniem dyskutantów, jest jedną z większych barier budowania szkoły dostępnej dla wszystkich uczniów.

- **Dotacja podręcznikowa**

To drugi mechanizm finansowania na jaki wskazują badani uznając go za dobrą praktykę. W związku z tą dotacją badani wskazywali też potrzebę zwiększenia elastyczności w rozliczaniu zakupów pomocy dla uczniów z orzeczeniami.

- **Pozyskiwanie dodatkowych funduszy**

⁶² J. Filas: *Proces budżetowy w oświacie*, [w:] M. Herbst (red.): *Finansowanie oświaty*. Biblioteczka Oświaty Samorządowej 3, Warszawa 2012, s. 23.

Kolejną, wskazywaną przez badanych, grupą dobrych praktyk w zakresie finansowania są działania związane z pozyskiwaniem dla szkoły funduszy z różnych źródeł:

Fundusze unijne – aktywne szkoły bardzo często korzystają z różnego rodzaju projektów unijnych, pozyskując finanse na zakup dodatkowych środków dydaktycznych, wyposażania pracowni specjalistycznych, pokrywania kosztów różnych form kształcenia dla nauczycieli, dodatkowych zajęć dla uczniów, wyjazdów międzynarodowych. Projekty te dają szansę na wsparcie rozwoju wszystkich uczniów, nie wyłączając uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną, także uczniów zdolnych.

Środki z projektów krajowych – oprócz środków pozyskiwanych z projektów międzynarodowych niektóre szkoły wskazują również korzystanie ze środków oferowanych w różnych konkursach krajowych. Finanse te są wykorzystywane analogicznie z wyłączeniem celu pokrywania kosztów wyjazdów międzynarodowych.

Akcje charytatywne – to dobra praktyka realizowana w większości badanych placówek. Przejawia się w postaci organizowanych dla społeczności lokalnej wydarzeń, m.in. pikników rodzinnych, akcji pozyskiwania środków na konkretne cele (personalizowane / ogólne), a także koncertów zarówno małych, jak i dużych, czy bali charytatywnych, podczas których uczestnicy mogą udzielać datków na cele szkoły.

Samofinansowanie rodzicielskie – to praktyka, która polegała na wsparciu budżetu szkolnego przez rodziców uczniów. Mimo, że nie jest to praktyka przynosząca znaczące środki finansowe, to jednak jest doceniana przez dyskutantów, ponieważ buduje wspólnotowość i poczucie współuczestniczenia w tworzeniu szkoły.

Wsparcie finansowe środowiska lokalnego – dobrą praktyką jest również pozyskiwanie środków od lokalnych przedsiębiorstw. Zdarza się, że firmy produkujące, np. środki dydaktyczne, meble, inne sprzęty, materiały przydatne w szkole przekazują je nieodpłatnie szkołom.

- **Mechanizmy finansowania**

Zdaniem badanych mechanizmy finansowania powinny być skonstruowane w taki sposób, aby w planie długofalowym (dłuższym niż rok budżetowy) wzmacniać potencjał danej placówki, to znaczy w planowaniu rozwoju nie ograniczać się wyłącznie do okresu rocznego, ale zakreślać dłuższą perspektywę z jasno sprecyzowanymi celami do osiągnięcia. W obszarze

zasad lokalnych warto również tworzyć fundusze (wspólne dla szkół) służące budowaniu kapitału środowiska lokalnego. Aby system finansowania wychodził naprzeciw oczekiwaniom należy dopracować reguły, zwłaszcza w zakresie dystrybucji środków przez lokalny organ prowadzący. Respondenci wskazują także na potrzebę „gwarancji” otrzymywania pełnej kwoty subwencji.

Powtarzającym się postulatem dyskutantów jest „elastyczny koszyk świadczeń”, który byłby odzwierciedleniem indywidualnych potrzeb uczniów, a nie efektem orzeczenia (wagi niepełnosprawności). Wypowiedzi w tym zakresie nie są jednoznaczne (dotyczą: nietrafności finansowania na podstawie wag, sztywności otrzymanych środków, faktycznie różnych potrzeb uczniów zakwalifikowanych do tej samej wagi, odejścia od zapisu maksymalnej liczby dodatkowych godzin dla ucznia o określonej niepełnosprawności w orzeczeniu / opinii). Generalnie w perspektywie zmiany finansowania dyrektorzy i nauczyciele widzą możliwość zwiększenia liczby dodatkowych zajęć rewalidacyjnych / terapeutycznych.

W tym polu dyskusji pojawiają się także głosy dotyczące potrzeby trafniejszego i przejrzystego monitorowania środków, które otrzymuje JST z przeznaczeniem na edukację uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego.

2.4.8. Infrastruktura - organizacja przestrzeni i środki dydaktyczne – dostosowania do zróżnicowanych potrzeb uczniów

Przestrzeń szkoły to bardzo ważny element budowania edukacji wysokiej jakości dla wszystkich uczniów. Może sprzyjać atmosferze włączania i sprawiać, że proces edukacji będzie przebiegać w bardziej efektywny, a zarazem przyjemniejszy sposób. Każda z części przestrzeni szkolnej – wejście, szatnia, korytarz czy sala lekcyjna – wpływa na zachowania osób przebywających w szkole. Dlatego jej transformacja zmienia nie tylko wygląd pomieszczeń, lecz także relacje między ludźmi oraz podejście do nauczania⁶³. Na infrastrukturę szkoły składają się zarówno elementy przestrzeni, jak i wyposażenie szkoły (w tym szczególnie środki dydaktyczne). Wypowiadający się dyrektorzy, nauczyciele i inni pracownicy szkoły dzielili się wieloma dobrymi praktykami w tym obszarze. Przede wszystkim większość dyskutantów postrzega ich szkołę jako placówkę dobrze wyposażoną. Podkreślają

⁶³ M. Swat-Pawlicka: *Wpływ przestrzeni na filozofię nauczania*. „Dyrektor Szkoły” 2018 nr 1/289.

oni, że obecnie szkoła nie jest już szarą odrapaną, pozbawioną pomocy, nieprzyjemną przestrzenią. Systematycznie zmienia swoje oblicze i staje się coraz bardziej przyjazna dla wszystkich uczestników procesu edukacji.

Dyskutanci przywoływali wiele korzystnych przykładów warunkujących efektywną edukację dla wszystkich.

- **Infrastruktura przestrzenna**

Brak barier architektonicznych, które w rozumieniu badanych kojarzone są głównie z barierami dla osób z zaburzeniami narządu ruchu, czyli wyposażenie szkoły w windy i podjazdy, dodatkowe miejsca parkingowe przed szkołą zarezerwowane dla rodziców przywożących dziecko z niepełnosprawnością ruchu.

Pomieszczenia do wyciszenia – bardzo dobrą praktyką, która pojawia się w wielu szkołach (ale niestety nie jest regułą i standardem) jest organizowane pomieszczenia, gdzie uczeń może się wyciszyć. Jest to często podyktowane potrzebami uczniów z autyzmem, zespołem Aspergera, zaburzeniami zachowania, nadwrażliwych na bodźce. Pomieszczenia te służą również innym uczniom, którzy potrzebują wyciszenia z powodu nagromadzonych emocji. Pomieszczenia te są różnie nazywane i w różny sposób organizowane. Bywają wyposażane w sprzęt muzyczny służący relaksacji, mogą być puste i niekolorowe, wyposażone w fotel, kanapę służącą także jako miejsce fizycznego odpoczynku [„...mamy przystosowane pomieszczenia specjalne dla tych dzieci i takie do zabawy i takie do wyciszenia...” F7/G2].

Kąci tematyczne na korytarzach – przestrzeń podzielona, dostępna i dostosowana do potrzeb wszystkich uczniów – ciekawym pomysłem jest adaptacja korytarzy szkolnych i wydzielanie w niej przestrzeni zróżnicowanych tematycznie, w taki sposób, aby uczniowie mogli odnaleźć, to co jest dla nich najbardziej przyjazne w czasie spędzania przerwy. Kąci bywają zróżnicowane kolorystycznie i funkcjonalnie, np. kącik literatury naukowej, literatury pięknej, przestrzeń do aktywności sportowych, lub inne, np. kącik z grami planszowymi [„...tam na przykład propozycja była taka, że każdy korytarz na innym piętrze to była inna forma relaksu, na jednym piętrze dzieci mogły słuchać muzyki, na innym miały jakieś pufy, gdzie mogły odpoczywać, był korytarz, gdzie dzieci mogły czytać sobie książki czy rozmawiać, czyli każdy korytarz służył innej formie spędzania czasu tego wolnego na przerwie, dostarczał można powiedzieć innych bodźców. To nie jest wcale niemożliwe do zrealizowania, bo

przestrzeń szkoły można podzielić tak, żeby każda forma wypoczynku miała miejsce i ta bardziej aktywna i ta mniej aktywna i ta na przykład zupełnie bierna taka, że dziecko sobie siada gdzieś na takiej pufie i po prostu odpoczywa, je śniadanie” F4/G8].

Ciche dzwonki lub ich brak – wiele szkół decyduje się na zmianę koncepcji dotyczącej dzwonków. W niektórych szkołach nastąpiła całkowita rezygnacja, w innych zmniejszenie ich natężenia, w jeszcze innych są stosowane wyłącznie na poziomie edukacji w klasach 4-8. Wśród dyskutantów istnieje przekonanie, iż dzwonki to narażanie na niepotrzebny hałas i stres, a oddanie kontroli nad czasem lekcji dzieciom powoduje u nich zarówno wyciszenie, jak i poczucie odpowiedzialności i partnerstwa w procesie dydaktycznym.

Muzyka relaksacyjna w czasie przerw – dyskutanci dzielą spostrzeżenie, że muzyka ma korzystny wpływ na nasze życie. Muzyka kształtuje pamięć aktywną, podzielność uwagi, twórczą wyobraźnię oraz kompetencje poznawcze. Inne funkcje muzyki związane są z rozwojem samodzielności myślenia, zaspokajaniem potrzeby ekspresji, jak również wpływają na zdolności komunikacyjne. Muzyka relaksacyjna w czasie przerw może wpływać kojąco i relaksacyjnie na same dzieci, ale może również obniżać w nich poziom napięcia i agresji, sprzyjając pozytywnym postawom.

Oddzielne budynki / piętra dla klas 1-3 i 4-8 – praktyka podziału przestrzeni dla dzieci młodszych i starszych. Dyskutanci uzasadniają potrzebę takiego rozdziału wieloma względami, np. „dzieci na wczesnym etapie, zwłaszcza w klasie pierwszej, są jeszcze jak przedszkolaki, które adaptują się dopiero do nowej rzeczywistości, natomiast w kontakcie podczas przerwy z ośmioklasistą mogą czuć lęk, niepewność, strach”. „Podzielenie przestrzeni sprawia, że dla młodszych dzieci ich przestrzeń jest bezpieczna i nie muszą obawiać się kontaktów z dużo starszymi kolegami, w kontakcie z którymi mogą czuć dyskomfort” F4/G8.

Pracownie specjalistyczne – szkoły ogólnodostępne, integracyjne tworzą specjalistyczne pracownie, które są przeznaczone do zajęć klasowych (pracownia plastyczna, ceramiczna) lub zajęć indywidualnych/terapeutycznych realizowanych w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej (Sala Integracji Sensorycznej, Gabinet Psychologa, Gabinet Pedagoga, Pracownie Biofeedback czy Tomatisa). Dostępność tych pracowni na terenie szkoły pozwala na objęcie specjalistyczną pomocą w ramach placówki, podczas gdy poza nią dany uczeń często nie miałby możliwości skorzystania z terapii podnoszących efektywność nauczania.

- **Środki dydaktyczne**

Dostosowane podręczniki – adaptacja podręczników, które będą dostosowane do potrzeb uczniów o zróżnicowanych potrzebach to, zdaniem dyskutantów, jeden z ważnych warunków ułatwienia dostępu do wiedzy, określonej w podstawie programowej kształcenia ogólnego, przez uczniów, którzy nie są w stanie skorzystać z tradycyjnej oryginalnej wersji podręcznika. Wymieniane formy dostosowania dotyczącą uczniów z niepełnosprawnością wzrokową (powiększona czcionka, kontrast, czy brajlowanie) oraz z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (krótsze teksty o mniejszej pojemności informacyjnej przy zachowaniu struktury podręcznika ogólnego).

Prócz tego badani nauczyciele (rzadziej dyrektorzy) wskazują na obecność tablic multimedialnych, rzutników, a także programów komputerowych – jako czynników podnoszących jakość edukacji włączającej, przypisując środkom wiele funkcji, zwłaszcza w zakresie indywidualizacji edukacji.

Infrastruktura szkoły i jej wyposażenie stanowi, zdaniem badanych, istotny czynnik podnoszenia jakości edukacji. Warto jednak dodać, że wypowiedzi dyskutantów są w tym obszarze sprowadzane do powszechnego aprobowania infrastruktury i pomocy dydaktycznych. Dyrektorzy placówek chętniej wskazują na bardzo dobre wyposażenie szkół, z kolei nauczyciele widzą więcej potrzeb w tym zakresie. Za zaskakujące można uznać postrzeganie środków dydaktycznych jako narzędzia przydatnego przede wszystkim w zakresie działań terapeutycznych w odniesieniu do uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną, a nie wsparcia jakości edukacji dla wszystkich uczniów. Nieco inaczej kształtuje się kwestia infrastruktury, zwłaszcza wielkości sal lekcyjnych i korytarzy – tu panuje zgodność, że pomieszczenia te stanowią czynnik ograniczający realizację wybranych zadań / inicjatyw edukacyjnych. Mimo to nie zabrakło interesujących przykładów gospodarowania przestrzenią.

2.4.9. Nowa rola szkół specjalnych, współpraca ze środowiskiem lokalnym

Szkoła specjalna, w opiniach badanych, to placówka wyspecjalizowana, dysponująca odpowiednim zapleczem w postaci specjalistycznych pracowni, odpowiednio wykwalifikowaną kadrą w obszarze pracy z uczniem z niepełnosprawnością. Wśród badanych

panuje zgodność, że potencjał ten może zatem być wykorzystywany także poza jej murami. Dobre praktyki przywoływane przez badanych skupiają się wokół następujących obszarów:

- **Organizacja wspólnych imprez z uczniami ze szkoły specjalnej**

To imprezy okolicznościowe, które zlokalizowane są zarówno na terenie macierzystej jednostki, jak również na terenie szkoły specjalnej takie jak wspólne bale (Andrzejki, Mikołajki), przedstawienia, pikniki integracyjne, wspólne wyjazdy, wspólne imprezy sportowe (np. coroczne biegi). Takie wydarzenia nie tylko integrują uczniów, ale także „oswajają” z niepełnosprawnością rodziców uczniów pełnosprawnych. Ponadto nabierają szerszego kontekstu społecznego. Pozwalają również nabywać doświadczenia i wiedzę przez nauczycieli szkół ogólnodostępnych o sposobach funkcjonowania uczniów z niepełnosprawnościami i podchodzenia do ich procesu edukacji w odpowiedni do nich sposób. Wspólne pikniki rodzinne organizowane przez obie placówki pozwalają na budowanie świadomości wśród starszego pokolenia, które nie zawsze jest nastawione pozytywnie (często ambiwalentnie) do osób z niepełnosprawnościami. Wśród dobrych praktyk na uwagę zasługują nie tylko te, które są cykliczne i planowane, ale szczególnie takie, które są spontaniczne, bo one pokazują, że nie ma granic między tymi placówkami, a działania świadczą o pełnej wzajemnej akceptacji [„...jeśli chodzi o spotkania, to takie też organizujemy na przykład z dziećmi z tego specjalnego ośrodka szkolno- wychowawczego. Czasem spotkania organizowane są na gorąco. Jest ładna pogoda, dzieci mają w-f, to robimy mecz między szkołami, tak na szybko”F8/G1].

- **Współpraca z nauczycielami i specjalistami zatrudnionymi w szkołach specjalnych**

M.in. są to warsztaty dla nauczycieli, porady, konsultacje metodyczne, seminaria, konferencje. Dyskutanci uznają za niezwykle cenną możliwość korzystania z wiedzy, umiejętności, doświadczeń kadry szkół specjalnych. Doceniają również współpracę niesformalizowaną (koleżeńską) w zakresie uzyskania wsparcia metodycznego. Z kolei dzięki szkoleniom wspólnym lub dedykowanym nauczycielom, mają możliwość nabywania kompetencji – w zakresie metod pracy, wykorzystywania narzędzi diagnozy i pracy lekcyjnej.

- **Realizacja wybranych zadań przez pracowników szkoły specjalnej w szkole ogólnodostępnej**

Innym obszarem możliwej współpracy (pojawiającym się incydentalnie) jest realizacja zajęć

terapeutycznych lub udział w diagnozach nauczycieli ze szkoły specjalnej (także innych specjalistów w niej zatrudnionych). Warto dodać, że są to raczej postulaty, aniżeli wskazanie istniejących praktyk.

- **Wykorzystanie infrastruktury szkoły specjalnej**

Incydentalne głosy w dyskusjach dotyczą możliwości wykorzystania przestrzeni, a szczególnie wyposażenia szkół specjalnych. W interakcjach opinie te nie znajdują szerzej aprobaty ze względu na trudności organizacyjne. Niemniej jednak idea odbywania niektórych zajęć (terapeutycznych) w placówkach specjalnych wybranych uczniów szkoły ogólnodostępnej jawi się jako możliwa propozycja współpracy.

Generalnie zatem dyskutanci rekrutujący się ze szkół ogólnodostępnych (nieco rzadziej z placówek z oddziałami integracyjnymi) dostrzegają potrzebę zacieśniania współpracy z placówkami specjalnymi. Niemniej jednak wyrażają opinie, że współpraca ta obecnie nie należy do powszechnych praktyk, a próby jej nawiązywania napotykają na opór, dlatego widzą potrzebę podjęcia próby sformalizowania możliwości takiej współpracy na poziomie krajowym lub przynajmniej lokalnym. Niestety zabrakło skonkretyzowań tego typu propozycji.

2.5. Prezentacja praktyki szkolnej i charakterystyka szkoły efektywnie realizującej edukację włączającą w praktyce we współpracy z JST – badania fokusowe z udziałem przedstawicieli jednostek samorządów terytorialnych

2.5.1. Wprowadzenie – rola jednostek samorządu terytorialnego w kreowaniu polityki edukacji włączającej

Rozwój szeroko rozpatrywanej inkluzji społecznej przekłada się na systematyczny postęp związany z wdrażaniem rozwiązań z zakresu edukacji włączającej, co za tym idzie z coraz większą liczbą uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, realizujących obowiązek szkolny w placówkach ogólnodostępnych⁶⁴. Taki stan rzeczy uwarunkowany jest również działalnością organizacji, w kompetencji których znajdują się kwestie związane z polityką

⁶⁴ *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019*. Główny Urząd Statystyczny: [Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019](#) (dostęp: grudzień 2020), s. 91.

samorządową. W związku z decentralizacją władzy państwowej⁶⁵ do podmiotów, które we współczesnych państwach demokratycznych są angażowane w realizację szeregu zadań publicznych, należą jednostki samorządu terytorialnego (JST). Zaspakajanie przez nie zbiorowych potrzeb powinno przebiegać na drodze planowanych, zrationalizowanych działań, projektowanych i wykonywanych na podstawie obiektywnych przesłanek i dogłębnej analizy⁶⁶. Tak rozumiana działalność jednostek samorządu terytorialnego dobrze wpisuje się w budowanie kultury inkluzji, związanej z włączaniem społecznym i edukacyjnym przedstawicieli grup defaworyzowanych⁶⁷.

Jednostki samorządu terytorialnego rozwijając politykę lokalną są zobowiązane uwzględniać i wzbogacać o własne rozwiązania nurt inkluzji⁶⁸. Przekłada się to na kwestie dotyczące edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i wdrażanie dobrych praktyk w tym obszarze. W Polsce podstawową jednostkę samorządu terytorialnego stanowi gmina. Zgodnie z ustawą z dnia 8 marca 1990 roku o samorządzie gminnym⁶⁹ do jej zadań należą wszystkie sprawy publiczne o znaczeniu lokalnym, niezastrzeżone dla innych podmiotów. W rzeczywistości gminy odpowiedzialne są za realizowanie szeregu zadań publicznych, dysponują także znacznymi środkami finansowymi. Przykładowo: z ogólnej sumy 116,6 mld zł socjalnych wydatków samorządowych, już w 2015 roku gminy wydatkowały aż 54,8 mld zł, gminy miejskie na prawach powiatu – 40,4 mld zł, powiaty (ziemskie) 15 mld zł, a województwa tylko 5,4 mld zł. Dane te ukazują dominującą rolę gmin oraz słabość finansową powiatów i województw. Taka dysproporcja utrzymuje się od 1999 roku, czyli od momentu

⁶⁵ Por. M. Grewiński: *Wieloaspektowa polityka społeczna. O przeobrażeniach państwa opiekuńczego*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie, Warszawa 2009, s. 162-166.

⁶⁶ A. Kołomycew, B. Kotarba: *Interes polityczny w realizacji polityki oświatowej*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2018, s. 82.

⁶⁷ Por. B. Bąbska: *Rozpoznanie potrzeb grup marginalizowanych i wykluczonych*, [w:] M. Grewiński, B. Skrzypczak (red.): *Środowiskowe usługi społeczne – nowa perspektywa polityki i pedagogiki społecznej*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie, Warszawa 2011, s. 135-154.

⁶⁸ M. Radziejowska, A. Mazurczak: *Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych. Poradnik RPO*. Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2013, Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych (dostęp: grudzień 2020). [Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych](#) (dostęp: grudzień 2020).

⁶⁹ Patrz: Ustawa z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie gminnym (Dz.U. z 2020 r. poz. 713 i 1378). Internetowy System Aktów Prawnych: [Ustawa z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie gminnym](#) (dostęp: maj 2021).

utworzenia samorządów powiatowych i wojewódzkich⁷⁰. Wydatki gmin przeznaczone na oświatę i wychowanie stanowią najbardziej pochłaniającą pozycję w ich budżecie – ok. 37%. Zwykle udział wydatków edukacyjnych i socjalnych w całości budżetu jest wyższy w mniej zasobnych jednostkach samorządu terytorialnego. W zamożniejszych od reszty gmin miastach na prawach powiatu wydatki na oświatę i wychowanie stanowią nieco mniejszą część budżetu – ok. 29%⁷¹. Oprócz źródeł dotacji z budżetu państwa gminy starać się mogą również o bezzwrotne środki finansowe pochodzące ze źródeł zagranicznych – szczególnie z Unii Europejskiej, w ramach realizowanej polityki spójności⁷².

W Polsce gminne jednostki samorządu terytorialnego, określane bywają mianem „małych ojczyzn”. Samorząd gminny odgrywa podstawową rolę w niesieniu wsparcia oraz inicjowaniu, czy współtworzeniu mechanizmów inkluzji społecznej i edukacyjnej dla osób pochodzących z tzw. środowisk defaworyzowanych. Gmina stanowi nie tylko istotne źródło pomocy o charakterze materialnym (finansowym, rzeczowym, kredytowym, bytowym), ale również odgrywa znaczącą rolę w niesieniu pomocy prawnej, psychologicznej, czy rehabilitacyjnej⁷³. W przypadku kwestii związanych z edukacją włączającą istotne znaczenie ma działalność i stanowisko przedstawicieli wydziałów/referatów odpowiadających za oświatę i edukację. Stanowią one kompetentne przedstawicielstwo organu prowadzącego pod tym względem. Należy jednak podkreślić, że niemniej ważne dla rozwoju dobrych praktyk z zakresu edukacji włączającej są – oprócz uporządkowanych przepisów legislacyjnych w tym zakresie oraz możliwości wykorzystywania środków finansowych na rzecz jej urzeczywistnienia – wszelkie przejawy wsparcia ze strony środowisk zawodowych, organizacji pożytku publicznego, a także społeczności lokalnych, z którymi samorząd gminny regularnie współpracuje i wzajemnie uzupełnia się działaniami⁷⁴.

⁷⁰ R. Wasylewski: *Lokalna polityka społeczna*, [w:] G. Firlit-Fesnak, J. Męcina (red.): *Polityka społeczna. Nowe Wydanie*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018, Wydanie II, rozszerzone, s. 464.

⁷¹ Tamże.

⁷² A. Kołomycew, B. Kotarba: *Interes polityczny w....*, s. 85.

⁷³ B. Kołaczek: *Polityka społeczna wobec osób niepełnosprawnych*. IPISS, Warszawa 2010, s. 29.

⁷⁴ M. Lejzerowicz. I. Książkiewicz: *Osoba z niepełnosprawnością a instytucje pomocowe*. Wydawnictwo Gaskor, Wrocław 2012, s. 135.

Wybrane działania z zakresu problematyki edukacji włączającej kreowane i wdrażane są na poziomie lokalnym. Konstruując je i urzeczywistniając przedstawiciele lokalnych władz posługują się podejściem strategicznym. Jest to założeniem adekwatnym, ponieważ wszelki rozwój (nie tylko ten w aspekcie prowadzonej polityki edukacyjnej) uchodzi za proces długotrwały i wymaga posługiwania się sprecyzowanymi, a także regularnie aktualizowanymi rozwiązaniami⁷⁵. Zdaniem historyka biznesu Alfreda D. Chandlera strategia uchodzi za „proces określania podstawowych, długoterminowych celów organizacji”. Należą do nich przyjęcie określonych kierunków działań i alokacja zasobów koniecznych do zrealizowania założonych celów⁷⁶. Strategie gminne są dokumentami określającymi cele gminy w poszczególnych sektorach, w długofalowym rozwoju. Prace nad nimi są wieloetapowe i rozpoczynają się od diagnozy określającej aktualny stan i zasoby gminy. W następnej kolejności formułowana jest analiza SWOT, określane są kluczowe cele oraz formułowana jest precyzyjna wizja rozwoju, a także strategiczny plan działania. Szczegółowe opracowanie strategii sprzyja ocenie realnych możliwości gminy, zidentyfikowaniu oraz ocenie problemów i sposobów na ich przezwyciężanie w skali lokalnej, a także systematycznemu wdrażaniu dobrych praktyk⁷⁷.

Z perspektywy rozwoju edukacji włączającej podejście strategiczne jest istotne, ponieważ przyczynia się do wypracowania mechanizmów służących długofalowym działaniom na rzecz zaspokajania zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów, odpornych na zmiany polityczne i gospodarcze, a także lokalne, samorządowe rotacje. Jest to korzystne dla poczucia równowagi w tym obszarze, dając względną stabilizację i przewidywalność działań – co wydaje się być szczególnie ważne dla zapewniania dobrostanu uczniów w kontekście rosnącego zróżnicowania ich potrzeb. Kolejno ważnymi czynnikami w zakresie określonych działań, służących poprawie warunków edukacji, jest kondycja finansowa gminy, ale także

⁷⁵ T. Wołowicz, D. Reško: *Strategia rozwoju gminy jako narzędzie zarządzania zmianą gospodarczą*. „Zeszyty Naukowe WSEI seria: EKONOMIA”, 5(2/2012), s. 61-89.

⁷⁶ A. D. Chandler: *Strategy and Structure*. MIT Press, Cambridge, Mass, 1962, s. 13.

⁷⁷ T. Wołowicz, D. Reško: *Strategia rozwoju gminy...*s. 61-89.

nastawienie lokalnych władarzy wobec edukacji włączającej⁷⁸. Istotnym elementem związanym z coraz bardziej zaawansowanym wprowadzaniem edukacji włączającej jest kultura inkluzyjna środowiska lokalnego. W obrębie edukacji włączającej jako podstawy znajdują się działania, których celem jest wzrost świadomości społecznej o potrzebach i możliwościach osób włączanych⁷⁹.

Strategie lokalnej polityki społecznej są więc narzędziami, którymi posługują się władarze samorządowi w celu systematycznej realizacji zadań w obszarze socjalnym, edukacyjnym, terapeutycznym. Choć ich powstanie bywa warunkowane aktami legislacyjnymi i jako dokumenty często przyjmują postać postulatywną, to precyzyjnie określona strategia równocześnie może być przyczynkiem do wdrażania uporządkowanych, konsekwentnych i oczekiwanych przeobrażeń w zakresie edukacji włączającej, ale także w każdym innym obszarze związanym z lokalnym rozwojem⁸⁰.

2.5.2. *Mechanizmy finansowania oświaty ze szczególnym uwzględnieniem edukacji włączającej*

Pierwszy obszar, omówiony w dyskusjach fokusowych z przedstawicielami gminnych jednostek samorządów terytorialnych dotyczył mechanizmów finansowania oświaty, z uwzględnieniem kwestii edukacji włączającej. Rozmówcy w swoich wypowiedziach odnosili się do szeregu problemów utrudniających finansowanie oświaty oraz wskazali przykłady dobrych praktyk w tym zakresie (czasami autorskich, nieupowszechnionych, realizowanych na poziomie poszczególnych gmin). W toku rozmowy wyłoniły się propozycje zmian, które warto wdrożyć w przyszłości, aby uporządkować zawiłości związane z finansowaniem i rozwojem edukacji włączającej.

Pod względem dostrzeżonych problemów związanych z mechanizmami finansowania edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi dyskutanci przede wszystkim

⁷⁸ Z. Gajdzica, S. Mrózek: *Cele i zadania działań edukacyjnych w obszarze kształcenia uczniów z niepełnosprawnością oraz edukacji o niepełnosprawności zawarte w strategiach rozwoju gmin a problem rozwoju edukacji inkluzyjnej*. „Studia Pedagogiczne”, 2017, tom LXX, s. 278-279.

⁷⁹ Tamże, s. 279.

⁸⁰ Tamże.

zwracali uwagę na zbyt niskie środki finansowe przeznaczone na jej rozwój, co jest w większości przypadków podstawową przyczyną kolejno powstających po sobie problemów. Przedstawiciele JST, będąc w regularnych kontaktach z dyrektorami szkół zadeklarowali, że są świadomi ograniczeń finansowych związanych z rozwojem i organizacją edukacji przeznaczonej dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Za obszar wymagający szczególnej weryfikacji rozmówcy uznali przede wszystkim finansowanie działań związanych z pomocą psychologiczno-pedagogiczną. O ile w przypadku uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego kwotę przyznanych środków w ramach subwencji oświatowej pomnaża się przez wagi przypisane każdemu rodzajowi niepełnosprawności, to w przypadku uczniów posiadających opinię o konieczności pomocy psychologiczno-pedagogicznej (lub nawet jej nieposiadających, a wymagających specjalnego wsparcia) tego rozwiązania brakuje. Zapewnienie takim uczniom odpowiednich warunków do nauki oraz wsparcia jest kosztowne. Związane jest bowiem z zatrudnieniem odpowiednio wykształconych specjalistów (zwłaszcza psychologów, terapeutów, nauczycieli współorganizujących kształcenie, pomocy nauczyciela), a także z dodatkowymi godzinami zajęć, które należy zagwarantować i opłacić. W dotychczasowych rozwiązaniach legislacyjnych – zdaniem przedstawicieli JST – niewystarczająco doprecyzowano źródło, z którego organy prowadzące szkoły mogą pozyskać większe środki na pokrycie nakładów finansowych w obszarze pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Organy prowadzące szkoły sygnalizowały, że aby zagwarantować uczniom z opiniami wsparcie w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej, zmuszone są do ponoszenia dodatkowych kosztów, które nie zawsze da się pokryć z subwencji. Jest to zjawisko szczególnie dotkliwe dla mniejszych gmin, dla których, z racji często mniejszych przychodów, wygospodarowanie dodatkowych pieniędzy jest problematyczne.

Takiego stanu rzeczy nie poprawiają postawa i wysokie oczekiwania rodziców dzieci posiadających opinie i orzeczenia wydane przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Według przedstawicieli organów prowadzących, opiekunowie prawni często chcą za wszelką cenę, by ich dziecko uczyło się w szkole ogólnodostępnej lub integracyjnej (na początku nie ujawniając, że dziecko posiada orzeczenie lub opinię). To z kolei wymaga ze strony szkoły szczegółowego dostosowania warunków edukacyjnych i udzielenia takim dzieciom kompleksowego, indywidualnego wsparcia. Stanowi jednocześnie poważne wyzwanie

finansowe dla organów prowadzących, zwłaszcza w obliczu wzrastającej liczby dzieci posiadających różnego rodzaju orzeczenia i opinie. Kwoty przyznawane na dotychczasowym poziomie i zasadach w ramach subwencji oświatowej (nawet tej powiększonej ze względu na niepełnosprawność ucznia) „nie są w stanie nadążyć i sprostać dynamicznie zwiększającej się liczbie dzieci o specjalnych potrzebach, które realizują naukę w szkołach ogólnodostępnych”. Samorządy, chcąc zagwarantować im taką możliwość, przeznaczają na ten cel fundusze z dochodów własnych, często pierwotnie przeznaczonych na rozwój i modernizację innych obszarów społecznych. Jednak i to, nie zawsze wystarczy na wdrożenie odpowiednich dostosowań dla uczniów, a także zatrudnienie i wynagrodzenia dla nauczycieli współorganizujących proces kształcenia.

Analogiczna sytuacja ma miejsce w przypadku dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania. Przedstawiciele JST podkreślali w swoich wypowiedziach, że takich uczniów systematycznie przybywa. Organizacja indywidualnej nauki również generuje znaczące koszty, z którymi muszą się mierzyć organy prowadzące szkoły i które nie zawsze są w stanie sfinansować z otrzymywanej subwencji oświatowej. Są tym samym zmuszone do wydatkowania na ten cel środków poświadczonych na działania pozaświatowe.

Kolejną problematyczną kwestią okazał się w opinii przedstawicieli JST zakup pomocy naukowo-dydaktycznych w klasach ogólnodostępnych. Szkoły i samorządy niepokoi mała elastyczność przepisów związana z wykorzystywaniem konkretnych pomocy przeznaczonych do użytkowania ogólnoszkolnego, a nie tylko indywidualnego – w pracy z jednym dzieckiem, do którego pomoc ze względu na wsparcie jest przypisana. Pracownicy referatów i wydziałów edukacji wraz z dyrektorami szkół obawiają się, że w przypadku wnikliwych kontroli, które wykażą, że pomoc była użytkowana w ponadwymiarowych godzinach i nie tylko w pracy z jednym uczniem będą zmuszeni do zwrotu części otrzymanej subwencji.

W kontekście finansowania oświaty i rozwoju edukacji włączającej przedstawiciele JST odnieśli się także (nieco niekonsekwentnie) do pozytywnych aspektów rozwiązań. Mimo wcześniejszych uwag dość pozytywnie ocenili funkcję tzw. pieniądza znaczonego w finansowaniu kształcenia uczniów wymagających dodatkowego wsparcia w procesie kształcenia. Przedstawiciele JST zgodnie uznali, że takie rozwiązanie nieco ułatwia operowanie finansami, jednocześnie dając większą przejrzystość tego, jaką konkretnie kwotę

przeznacza się na danego ucznia. Pozwala to także rodzicom uczniów na większą kontrolę i rozeznanie się w kwotach jakie samorząd przeznacza na wsparcie edukacyjne ich dzieci.

Pod względem dobrych praktyk z zakresu finansowania i rozwoju edukacji włączającej oraz wsparcia uczniów ich rodzin niektórzy przedstawiciele gmin wskazywali na możliwość łączenia ze sobą środków finansowych pochodzących z różnych źródeł. Podano przykład połączenia środków pochodzących z bezpośrednio przyznanej subwencji oraz środków przyznanych w ramach realizowania ustawy „Za życiem” (zwłaszcza w kwestii wczesnego wspomagania rozwoju dziecka). Uzupełnienie tej puli stanowić mogą także środki pochodzące z dochodu miasta lub gminy. Jest to jednak uzależnione od kondycji finansowej danej jednostki samorządu terytorialnego i tego, czy na takie „dodatki” jest w stanie sobie pozwolić.

Przedstawiciele gminnych wydziałów oświaty, doceniając potencjał i możliwości tkwiące w edukacji włączającej, stwierdzili, że „za jej właściwe uzupełnienie wciąż mogą uchodzić placówki segregacyjne”, czyli szkoły specjalne. Na tle finansowania i propagowania rozwoju edukacji włączającej nie ocenili ich jednoznacznie krytycznie, a nawet pojawiły się sugestie, że ich „odpowiednie przeobrażenie może sprzyjać rozwojowi edukacji włączającej”.

Rozmówcy wskazali, że dla niektórych uczniów (zwłaszcza tych z bardzo poważnymi i sprzężonymi niepełnosprawnościami) szkoły specjalne wciąż stanowią jedyne i właściwe miejsce edukacji i opieki. Zaakcentowano, że w obecnej chwili niemożliwym jest (także ze względów finansowych i organizacyjnych) objęcie wszystkich uczniów edukacją włączającą i całkowite zlikwidowanie placówek specjalnych. Po pierwsze – stanowią one miejsce profesjonalnej i specjalistycznej opieki dla uczniów z głębszymi niepełnosprawnościami. Po drugie – taki podział wciąż ułatwia rozłożenie środków finansowych, a nawet przeznaczenie ich większej ilości na tworzenie odpowiednich warunków w szkołach ogólnodostępnych dla uczniów, którzy z powodzeniem mogą realizować swoją edukację w systemie włączającym.

Pod względem realizowanych dobrych praktyk w zakresie finansowania edukacji (również włączającej) rozmówcy zwrócili uwagę na dwa ważne działania, które sprzyjają właściwemu realizowaniu mechanizmów finansowania. Pierwszym z nich jest uczciwa i oparta na wzajemnym zaufaniu współpraca samorządu z dyrektorami szkół oraz pracownikami poradni psychologiczno-pedagogicznych. Wspólna analiza potrzeb uczniów umożliwia szybsze wdrożenie odpowiednich działań wspierających i edukacyjnych. Niektóre gminy wskazywały,

że w ten sposób (tzn. w oparciu o wzajemną współpracę międzyplacówkową) opracowały system „szycia na miarę” pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Wzajemny przepływ informacji między podmiotami umożliwił szybsze reagowanie i określenie właściwej formy pomocy, co także pozwoliło na konkretyzację niezbędnych nakładów finansowych i zaoszczędzenie pieniędzy. Potrzebni specjaliści są tym samym zatrudniani, ale na konkretną, odpowiednią do potrzeb liczbę godzin, niekoniecznie na cały etat. Jest to zorganizowane w taki sposób, by ich kompetencje dopełniały się, a nie niepotrzebnie powielały, zwiększając tym samym poniesione koszty. Drugim ważnym działaniem sprzyjającym wydajnemu finansowaniu edukacji uczniów z uwzględnieniem zróżnicowania ich potrzeb edukacyjnych – zdaniem dyskutantów – jest „wnikliwe czytanie orzeczeń”. Jeżeli w orzeczeniu / opinii nie ma wyraźnego wskazania indywidualnej organizacji zajęć terapeutycznych, to można rozważyć (po uprzedniej konsultacji z poradnią psychologiczno-pedagogiczną) ich realizację w niewielkich grupach uczniów. Pomoże to odpowiednio rozłożyć koszty. Stosowanie takiego rozwiązania zadeklarowało podczas badania fokusowego kilka gmin.

Podsumowując, w omawianym obszarze mechanizmów finansowania oświaty dyskutanci wskazali na potrzebę korekt w zakresie:

- Wystandardyzowania kosztów w zakresie działań pomocy psychologiczno-pedagogicznej i uwzględnienie standaryzacji w sposobie naliczania subwencji. „Chodzi o dokładne określenie tego, co dziecko powinno otrzymać w określonej sytuacji związanej z jego potrzebami edukacyjnymi”.
- Stworzenia „koszyka świadczeń” lub „bonu oświatowego”, który obejmie swoim zasięgiem uczniów wymagających dodatkowego wsparcia w procesie kształcenia, wyznaczając klarownie „usługi” finansowane przez państwo oraz te pozostające w kompetencjach organu prowadzącego szkołę na poziomie lokalnym.
- Uelastycznienia mechanizmów zakupu potrzebnych środków dydaktycznych.
- Przypisania wagi (lub subwencjonowania konkretnych działań w obszarze wsparcia psychologiczno-pedagogicznego) uczniów z opiniami.
- Wdrożenia modyfikacji dotyczących finansowania oświaty na poziomie całego systemu. „Opracowanie w tym względzie jasnych wytycznych, a nie bazowanie na doraźnych substytutach wypracowanych niekiedy indywidualnie przez organy prowadzące”.
- Zniwelowania wahań i przesunięć w systemie naliczania subwencji oraz dotacji, które

wprowadzają nieporządek.

- Zwiększenia kwoty subwencji na dzieci ze sprzężonymi niepełnosprawnościami w przypadku realizacji przez nich obowiązku szkolnego w edukacji włączającej.
- Rozważenia zmiany sposobu kształcenia nauczycieli, w taki sposób, aby więcej kandydatów posiadało przygotowanie z zakresu pedagogiki specjalnej – wdrożenia na szerszą skalę studiów dwukierunkowych.

2.5.3. Edukacja włączająca w dokumentach strategicznych jednostek samorządu terytorialnego

W niniejszym obszarze przedstawiciele jednostek samorządu terytorialnego podkreślali, że strategia rozwoju gminy przyjmuje postać fakultatywną i wyznaczającą podstawowe cele rozwojowe gminy rozłożone w danym odcinku czasu. Kadencja obowiązywania takiej strategii to zwykle kilka lat. Strategiom rozwoju gminy przypisuje się rolę ogólną, ponieważ związane są ze wszystkim zakresami funkcjonowania JST. Ulokowane w jej poszczególnych rozdziałach zapisy przyjmują zwykle postać skrótową i tylko sygnalizującą podstawowe sfery, przez pryzmat których przebiega rozwój gminy. Ze względu na wielowątkowość strategii nie ma w nich miejsca na dokładne opisywanie i precyzowanie problematyki edukacji włączającej. „Celem strategii rozwoju jest bowiem ogólne sprecyzowanie tendencji i kierunku, w którym będzie podążała gmina w najbliższych latach i wskazania wszystkich problemów związanych z funkcjonowaniem JST”. Zdaniem pracowników gminnych wydziałów oświaty na poziomie strategii rozwoju nie jest konieczne bardzo szczegółowe precyzowanie zagadnień już nie tyle edukacyjnych, co dotyczących bezpośrednio edukacji włączającej. Strategia tego typu pozostaje jednak w ścisłej korelacji z innymi dokumentami planistycznymi gmin i miast (np. ze strategią rozwoju edukacji, czy miejskim planem działań na rzecz osób z niepełnosprawnościami), w których poszczególne zagadnienia i zapisy ulegają konkretyzacji. Te dokumenty, w zależności od stosowanych w danej gminie praktyk, przyjmują pod względem semantycznym zróżnicowane nazwy i pojawiają się w nich bardziej szczegółowo rozwinięte wątki. Kwestia dotycząca sytuacji niepełnosprawnych mieszkańców gminy i ich położenia socjalnego (już poza wymiarem edukacyjnym) jest z kolei zwykle dokładnie omówiona w strategiach polityki społecznej.

Przedstawiciele JST wskazali, że tematyka związana z wdrażaniem w gminach edukacji włączającej jest na poziomie strategii rozwoju jedynie zasygnalizowana jako jeden z celów

strategicznych w obszarze edukacji. Dokładne wytyczne i założenia dotyczące edukacji włączającej, jeśli są dostrzegane, znajdują się w strategiach rozwoju edukacji, skupiających się w swoich treściach bezpośrednio na obszarze dotyczącym oświaty. W tego rodzaju strategii precyzyjność i dokładna charakterystyka proponowanych działań oraz rozwiązań jest już – zdaniem przedstawicieli JST – obowiązkowo wymagana. Wyróżnia się wtedy bezpośrednio w obszarze edukacji cele główne, cele szczegółowe i dokonuje dokładnej analizy, obejmującej określenie wskaźników realizacji poszczególnych rozwiązań. Zdaniem respondentów niektóre strategie edukacyjne odwołują się także do promowania i wdrażania w gminie rozwiązań z zakresu edukacji włączającej. Uwzględnia się w nich zróżnicowane potrzeby i charakterystykę różnych potrzeb edukacyjnych uczniów, proponując konkretne przedsięwzięcia, które możliwe są do zaimplementowania na terenie danej jednostki samorządu terytorialnego. Zdaniem pracowników JST zamieszczenie takich wpisów w dokumencie strategicznym jest niezbędne. Wynika to nie tylko z perspektywy jakości i klarowności działań oświatowych, ale jest również pomocne „w precyzowaniu tego co podlega finansowaniu”. Są to informacje pomocne także dla samych interesariuszy (np. rodziców dzieci z różnymi potrzebami edukacyjnymi), ponieważ umożliwiają dostęp do informacji na temat podejmowanych w gminie działań, służących zagwarantowaniu ich dzieciom edukacji włączającej o wysokiej jakości. Dotyczą również odpowiedniego dostosowania placówek do potrzeb poszczególnych uczniów (wyposażenie w odpowiedni sprzęt potrzebny do rehabilitacji / terapii, likwidacji barier architektonicznych: montażu podjazdów i poręczy, przystosowania toalet, budowy łączników między budynkami), zakresu przygotowania merytorycznego i wsparcia nauczycieli, na które mogą liczyć w realizowanej pracy z uczniem, a także rodzajów prowadzonych zajęć specjalistycznych przeznaczonych dla uczniów z konkretnymi potrzebami (zajęcia terapeutyczne, warsztatowe, profilaktyczne, artystyczne itd.). Strategia rozwoju edukacji podlega systematycznej ewaluacji i monitorowaniu ulokowanych w niej rozwiązań, w taki sposób, aby kolejna jej edycja przyniosła faktyczny postęp w danym obszarze, a nie powielenie rozwiązań o wątpliwej skuteczności, które już w poprzedniej kadencji obowiązywania dokumentu nie przyniosły oczekiwanych rezultatów. Respondenci wskazali również na konieczność umieszczania w tego rodzaju strategiach zapisów dotyczących nie tylko potrzeb dzieci posiadających orzeczenia, czy opinie, ale także uczniów wybitnie zdolnych. Są oni bardzo ważnym podmiotem rozwoju edukacji, a ich wyjątkowy potencjał powinien być odpowiednio

wykorzystany. Należy więc kreować i planować różnego rodzaju działania, które będą pomocne pod tym względem (np. dodatkowe zajęcia specjalistyczne dla tej grupy umożliwiające rozwój potencjału). Strategie edukacyjne są do tego dobrym punktem wyjścia w opinii respondentów.

Gminni przedstawiciele wydziałów oświaty biorący udział w badaniu wskazali ponadto, że proces opracowywania ogólnej strategii rozwoju, jak i strategii rozwoju edukacji jest zaawansowany i czasochłonny. Gminy wykorzystują dwie drogi do kreowania takich dokumentów. Pierwsza z nich polega na zleceniu opracowania strategii firmie zewnętrznej, która w porozumieniu z przedstawicielami samorządu oraz innymi podmiotami w gminie przygotowuje dokument. Druga droga polega na bezpośrednim opracowaniu strategii przez organy własne gminy. W jej powstawanie angażowany jest wtedy powołany do tego wydział, który w ramach swojej struktury tworzy mniejsze zespoły odpowiedzialne za poszczególne obszary związane z edukacją, czy innymi kwestiami społecznymi.

Dobrymi praktykami pod względem opracowywania dokumentów strategicznych jest, zdaniem pracowników samorządowych, angażowanie w ich powstawanie wielu środowisk. Badani wskazują w tej grupie: mieszkańców społeczności lokalnej, szkoły, instytucje pomocy społecznej, firmy i zakłady działające na terenie danej gminy, związki zawodowe, przedstawiciele rad miasta i grupy młodzieży. W opinii pracowników JST jest to pewnego rodzaju gwarancją spójności lokowanych w strategiach rozwiązań i propozycji, które są „faktycznie potrzebne w konkretnym czasie”. Przedstawiciele wybranych samorządów gminnych deklarowali, że przed przystąpieniem do opracowywania ogólnych strategii rozwoju przygotowywane są ankiety adresowane do mieszkańców gmin, aby poznać ich oczekiwania, które następnie, w miarę możliwości, uwzględniane są w realizacji poszczególnych celów strategicznych. W trakcie opracowywania strategii odbywają się spotkania i konsultacje, w których udział biorą podmioty i specjaliści z różnych branż. Analogiczna sytuacja ma miejsce w przypadku strategii rozwoju edukacji, w przypadku których jako dobre praktyki wskazuje się systematyczny kontakt samorządu gminnego z pracownikami i dyrektorami szkół, doradcami metodycznymi, rodzicami dzieci, przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych. Wszystko to ma na celu „nie tylko opracowanie dokumentu strategicznego, który zawiera w swojej treści autentycznie i faktycznie realizowane cele, ale przede wszystkim chodzi o to, by ich realizacja przyczyniała

się do podnoszenia jakości życia mieszkańców, także tych zaliczanych do przedstawicieli tzw. grup defaworyzowanych i objętych działaniami z zakresu inkluzji społecznej i edukacyjnej”.

Pod względem wdrażania edukacji włączającej przedstawiciele samorządu odpowiedzialni za edukację wskazywali ponadto, że ich funkcja i obowiązki wymagają zdroworozsądkowego i realnego podejścia. W wielu sytuacjach muszą pełnić dość niewdzięczną rolę weryfikowania tego, co znajdzie się w strategii rozwoju edukacji, „ukracając nierealne i pozorowane pomysły np. dyrektorów szkół, które ze względów organizacyjnych lub finansowych nie są możliwe do realizacji ani wdrożenia w najbliższym czasie”. Taka działalność jest jednak niezbędna, aby zachować autentyczność realizowanych aktywności i jednocześnie nie prowokować niepotrzebnych roszczeń i zarzutów ze strony społecznej.

- Uogólniając:
- Przedstawiciele JST biorący udział w badaniu dostrzegli potrzebę lokowania zapisów związanych z promowaniem edukacji włączającej w dokumentach strategicznych w adekwatnym wymiarze.
- Za istotne przedstawiciele JST uznali uwypatnienie w strategiach elementów / zadań związanych z rozwojem edukacji włączającej jako następstwa dostrzegania takiej potrzeby społeczności lokalnej (zwłaszcza konsultantów z obszaru szkoły).
- Dyskutanci dostrzegli także strategiczny obraz budowania lokalnej polityki służącej rozwojowi edukacji włączającej w sferach związanych z niepełnosprawnością: niwelowania barier (głównie architektonicznych), wyposażenia szkoły w odpowiedni sprzęt i pomoce dydaktyczne, finansowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Z udzielonych wypowiedzi wynika natomiast, że rzadziej widzą w niej narzędzie podnoszenia jakości edukacji dla wszystkich uczniów.

2.5.4. *Mechanizmy promowania edukacji włączającej formułowane na poziomie gminy*

Kolejnym obszarem tematycznym podjętym w dyskusji przedstawiciele JST była kwestia formułowania na poziomie gminy lub powiatu mechanizmów promowania edukacji włączającej. I choć nawiązania do wybranych z nich pojawiły się już wcześniej – w przypadku omawiania tematów związanych z mechanizmami finansowania oświaty i strategiami gminnymi – to jednak respondenci zwrócili uwagę na ważniejsze w ich opinii dobre praktyki,

mogące służyć rozwojowi edukacji włączającej na terenach podległych im jednostek samorządów terytorialnych.

Dyskutanci byli zgodni, że edukacja włączająca jest warunkowana powodzeniem inkluzji społecznej, dlatego w swoich gminach proponują działania adresowane nie tylko bezpośrednio do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ale przede wszystkim starają się angażować w nie społeczność lokalną.

Skupiając się na obszarze mechanizmów inkluzyjnych występujących na terenach gmin, w aspekcie edukacji włączającej, respondenci odnieśli się do kilku istotnych wątków. Za fundamentalną kwestię zgodnie uznali organizowanie wspólnych (przeznaczonych dla różnych grup odbiorców) szkoleń w tym zakresie. Praktykowane są szkolenia z zakresu tematu inkluzji, w których udział biorą przedstawiciele JST, pracownicy szkół, rodzice dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, przedstawiciele innych grup defaworyzowanych. Takie spotkania (dyskusje, szkolenia) zwiększają świadomość na temat inkluzji, ponadto służą wypracowaniu koncepcji działań promowania edukacji włączającej na terenie gminy. Zapraszani na nie są specjaliści z różnych dziedzin (pedagogika, psychologia, polityka społeczna) w celu omówienia najnowszych wyników badań lub praktycznych rozwiązań. W porozumieniu z nimi, kolejno następują próby implementacji tych rozwiązań w środowisku lokalnym gmin.

Przedstawiciele wydziałów oświatowych JST deklarowali, że – wspólnie z pracownikami szkół – angażowani są w rozmowy i mediacje prowadzone z rodzicami. W tym przypadku chodzi nie tylko o poradnictwo dla rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, służące udzieleniu im kompleksowego wsparcia, ale także do rodziców wszystkich dzieci. „Pedagogizacja kierowana jest także do rodziców dzieci pełnosprawnych, niewykazujących trudności w uczeniu się” i ma na celu udzielania informacji na tematy związane z edukacją włączającą, uświadomienie takim rodzicom, że naukę z ich dziećmi pobierają także uczniowie potrzebujący specjalnego podejścia, pochodzący z różnych środowisk. „Służy to rozwojowi postaw związanych z tolerancją i akceptacją oraz otwartością na inność, która wbrew pozorom nie musi okazać się czymś budzącym obawy społeczne”. Jak zaakcentowali przedstawiciele samorządów takie działania pomagają w uświadamianiu społeczeństwa, a w dalszej kolejności pozwalają niwelować znaczenie fałszywych i krzywdzących stereotypów. Tego rodzaju praktyki, często przekształcają się w podejmowanie wzajemnej współpracy,

wspólne organizowanie różnych przedsięwzięć, w których oprócz rozrywki widoczna jest wzajemna wielostronna integracja oraz pomoc. Chodzi głównie o organizowanie koncertów, pikników, dni wiedzy o różnych kulturach czy zjawiskach społecznych. W 2020 roku taka działalność ze względu na pandemię została poważnie ograniczona, nad czym ubolewali respondenci, sugerując jednak, że są na etapie wypracowania działań zastępczych i przeniesienia niektórych tego rodzaju wydarzeń w przestrzeń wirtualną.

Respondenci wskazywali, że w związku z rozpowszechnieniem modelu edukacji włączającej, w której dostrzegają duży potencjał, zmianie ulega sam system edukacyjny. Szkoły stały się środowiskami o wiele mniej hermetycznymi niż było to wcześniej. Stają się coraz bardziej otwarte, nie tylko na inność i przedstawicieli różnych grup społecznych, ale także inicjują aktywności wychodzące poza schematy utartych, tradycyjnych zajęć lekcyjnych. Większość przedstawicieli samorządu gminnego deklarowało, że w ich środowisku lokalnym i w działalności szkolnej na porządku dziennym jest prowadzenie różnego rodzaju zajęć o charakterze warsztatowym. Posługują się one bardzo praktycznym podejściem i niekiedy niekonwencjonalnymi, atrakcyjnymi dla ucznia metodami edukacyjnymi, opartymi na sztukach plastycznych, muzyce, nowych technologiach, czy spotkaniach z ciekawymi ludźmi. W tego typu przedsięwzięcia angażowane jest całe środowisko szkolne, naturalnie także i uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a czasami to oni (lub ich rodzice / opiekunowie) są głównymi inicjatorami takich działań. Oprócz tego, powszechnie jest organizowanie zajęć profilaktyczno-terapeutycznych (respondenci zwracali uwagę w swoich wypowiedziach na rosnącą liczbę dzieci niedostosowanych społecznie lub zagrożonych niedostosowaniem społecznym), rekreacyjnych wycieczek krajoznawczych, regularnych wyjść w ramach zajęć do teatru, muzeum, kina, czy po prostu w plener. To wszystko kreuje przyjazny obraz szkoły, która nie jest tylko instytucją opartą na wpajaniu wiedzy, ale także postaw życzliwości, wzajemnego szacunku i pomocy.

Jednostki samorządów terytorialnych będące współodpowiedzialne za wdrażanie mechanizmów promowania edukacji włączającej niebagatelną rolę przypisują także regularnym kontaktom z pracownikami poradni psychologiczno-pedagogicznych. Wzajemny przepływ informacji pomiędzy JST, szkołami i poradniami pozwala szybciej i bardziej precyzyjnie dostosować środowisko edukacyjne do pojawiających się zróżnicowanych potrzeb dzieci. Samorządy i szkoły mając aktualne dane z poradni i znając obecne trendy w

orzecznictwie są w stanie bardziej perspektywicznie przewidzieć pewne inicjatywy i zmiany w obrębie edukacji oraz wcześniej się na nie przygotować. „Chodzi przede wszystkim o zatrudnienie właściwych specjalistów z zakresu terapii, a także zorganizowanie odpowiedniej ilości zajęć dodatkowych”. Szczególnie akcentowana jest kwestia uczniów wybitnie zdolnych, których nie można pominąć w kreowaniu mechanizmów związanych z edukacją włączającą. Gminy wspólnie ze szkołami i poradniami proponują różnego rodzaju rozwiązania przeznaczone dla tych uczniów. Zatrudniani są doradcy metodyczni dzielący się z nauczycielami swoim warsztatem pracy z uczniem zdolnym, dodatkowe finanse przeznaczone są na zajęcia i warsztaty (także pozalekcyjne) mogące rozwinąć potencjał uczniów szczególnie zdolnych, chodzi o zajęcia rozwijające kreatywność, czy zainteresowania indywidualne uczniów oraz opracowywanie odpowiednich materiałów dydaktycznych, których dostępność jest powszechna. W dyskusji pojawił się przykład powołania w jednej gminie dla wysoko funkcjonujących uczniów z autyzmem specjalnego oddziału edukacyjnego, w którym uczniowie przy wsparciu specjalistów i odpowiednio przygotowanych nauczycieli mogą rozwijać swój potencjał.

W kreowaniu mechanizmów edukacji włączającej bardzo ważną kwestią jest odpowiednie przygotowanie nauczycieli do pracy z różnymi grupami uczniów. Przedstawiciele JST odpowiedzialni za obszar oświaty w większości deklarowali, że na terenach ich gmin nauczyciele regularnie podnoszą swoje kompetencje w tym zakresie. Respondenci przyjęli jednak zdroworozsądkową postawę, wedle której nie można być specjalistą od wszystkiego, zwłaszcza w przypadku tak rozległych i różnych potrzeb uczniów. Są świadomi tego, że nauczyciele mogą czuć się przemęczeni, co prowadzi do ich szybszego wypalenia zawodowego. Dlatego oprócz możliwości podnoszenia ich kompetencji zwracali uwagę na szerzenie praktyk związanych z realizowaniem regularnych superwizji oraz organizowaniem sieci wsparcia. Nauczyciele biorą także udział w różnych warsztatach, w organizację których angażowane są poradnie psychologiczno-pedagogiczne i profesjonalni metodycy edukacji, np. warsztat pracy nauczyciela z uczniem zdolnym, cudzoziemskim, emigrantem, uczniem ze konkretną niepełnosprawnością.

Niemniej ważne od wsparcia typowo merytorycznego służącego lepszemu rozwojowi działań proinkluzyjnych są również aktywności związane z przeobrażeniem technicznym środowiska społecznego. Szkoły uzyskując dofinansowania z projektów unijnych nie tylko stale

rozszerzają swoją ofertę zajęć typowo metodycznych, ale także likwidują bariery architektoniczne, modernizują budynki, w taki sposób aby były dobrze dostosowane do potrzeb uczniów np. z niepełnosprawnością ruchową.

Przedstawiciele JST deklarowali pomoc w konstruowaniu projektów, z których można pozyskać dodatkowe środki (w gminach funkcjonują specjalnie powołane do tego zespoły). Pozyskane fundusze z projektów stanowią, zdaniem dyskutantów, „znaczny zastrzyk finansowy zarówno dla gminy, jak i szkoły, co pozwala na wdrożenie odpowiednich modyfikacji i przeobrażeń”. Uzyskane z grantów i programów oświatowych (np. Erasmus, POWER) finanse są przeznaczane nie tylko na likwidowanie barier architektonicznych, ale także zakup niezbędnego wyposażenia dla szkół, specjalistycznego sprzętu rehabilitacyjnego, możliwości bezpośredniego dowozu dzieci do placówek edukacyjnych, ale też podnoszenia kompetencji nauczycieli.

W tym obszarze dyskusji fokusowej pracownicy samorządowi podkreślali potrzebę wzajemnej współpracy z różnego rodzaju instytucjami i podmiotami działającymi w środowisku lokalnym (MOPS, GOPS, MCK), przedsiębiorstwa państwowe i prywatne działające na terenach gmin). Taka współpraca sprzyja spójności oferowanych w danej gminie działań, a także przyczynić się może do większej różnorodności rozwiązań proinkluzyjnych.

Uogólniając, promowanie edukacji włączającej w gminach obejmuje:

- Organizowanie w środowisku szkolnym i pozaszkolnym wydarzeń ukierunkowanych na przekazywanie wiedzy i kształtowanie pozytywnych postaw wobec edukacji wszystkich uczniów w szkole ogólnodostępnej.
- Inicjowanie i wzmacnianie współpracy między placówkami szkolnymi oraz innymi organizacjami funkcjonującymi w środowisku lokalnym ukierunkowanej na działania wobec osób wymagających wsparcia.
- Wspieranie szkół w pozyskiwaniu środków projektowych służące podnoszeniu jakości edukacji wszystkich uczniów.
- Organizowanie szkoleń / warsztatów dla pracowników JST, pracowników szkoły rodziców podnoszących świadomość o potrzebach osób z grup defaworyzowanych.

2.5.5. Wskaźniki edukacji włączającej i potrzeba ich formułowania w opinii pracowników jednostek samorządu terytorialnego

Ostatni obszar tematyczny omówiony w dyskusjach z pracownikami jednostek samorządu terytorialnego odpowiedzialnymi za edukację dotyczył wskaźników edukacji włączającej i potrzeby ich formułowania.

Respondenci przyznali, że jest to ważny, ale i bardzo trudny temat. W swoim gronie także poszukują wskaźników, które dałyby im punkt odniesienia na temat jakości wdrażanej edukacji włączającej. W tym celu podejmowane są konsultacje z dyrektorami szkół.

Pracownicy JST odnieśli się na ogół pozytywnie (choć pojawiły się także głosy kontestujące) do propozycji opracowania indeksu wskaźników edukacji włączającej i jego przydatności w zarządzaniu edukacją. Zgodnie jednak deklarowali, że z perspektywy samorządu lokalnego niezwykle trudne jest sformułowanie obiektywnych wskaźników, które można uznać jako podstawę oceniania jakości edukacji włączającej, a przede wszystkim porównywania szkół. Respondenci dostrzegali niebezpieczeństwo związane z utknięciem w liczbach, ciągłym przeliczaniu i obliczaniu pewnych wartości, tworzeniu rankingów, co może nie mieć faktycznego przełożenia na autentyczny rozwój edukacji inkluzyjnej. Badani podkreślali, że już teraz ich praca jest oparta przede wszystkim na biurokracji, a potrzeba raportowania dodatkowych danych mogłaby wygenerować nowa zadania.

Pracownicy JST zauważyli, że istnieją zmienne świadczące o tym, że rodzice na miejsce edukacji swojego dziecka wybierają taką, a nie inną placówkę. Należy do nich np. odległość szkoły od miejsca zamieszkania rodziny, czy odległość szkoły od miejsca pracy rodzica, ale również społeczna opinia o danej szkole. Te czynniki w pewnym stopniu także determinują liczbę uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w danej placówce i mogą nieco zniekształcić nawet te najbardziej obiektywne wskaźniki inkluzyjności szkoły. Te ostatnie niewątpliwie pozwoliłyby szkołę ocenić, chociażby pod względem podejmowanych działań proinkluzyjnych. W obiektywnej ocenie trudno jednak będzie bazować tylko i wyłącznie na nich.

Przedstawiciele JST wskazali, że propozycji tego typu wskaźników należy oczekiwać od dyrektorów szkół. Takim wskaźnikiem włączania, typowo mierzalnym może być liczba uczniów przechodzących ze szkoły ogólnodostępnej do szkoły specjalnej. Jednocześnie

podkreślono, że wątpliwym wskaźnikiem, jest np. sama promocja ucznia do klasy wyższej. To zdaniem pracowników JST nie jest obiektywny wskaźnik efektywności pracy z uczniem. Tutaj bardziej należy bazować na tzw. wskaźnikach parametrycznych (które są jednak trudne do obiektywnego wystandaryzowania) i dotyczących w sposób indywidualny każdego dziecka. Przez ich pryzmat można próbować oceniać osiągnięcie oczekiwanych postępów edukacyjnych, terapeutycznych, „wyciągnięcie” dziecka, które nie ma opinii z problemów, zapewnienia mu rozwoju na miarę jego możliwości. Początkową fazą w formułowaniu tego rodzaju wskaźników powinno być wyznaczenie celów, które są zoperacjonalizowane i mierzalne. Pomocna do tego może być wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia. Przeprowadzona w oparciu o nią diagnoza wstępna i funkcjonalna stanowi dość precyzyjny punkt odniesienia, czy to co zostało zaplanowane udało się zrealizować i z jakim skutkiem. W ten sposób można opisowo zinterpretować lub nawet obliczyć (przyjmując odpowiednie normy) jakość proponowanych działań inkluzyjnych.

Zdaniem przedstawicieli JST (wśród których także są obecni lub byli nauczyciele, dyrektorzy oraz inni pracownicy szkół) opisowym wskaźnikiem inkluzyjności mogłoby być funkcjonowanie ucznia w grupie rówieśniczej. Zweryfikowanie tego, jak czuje się takie dziecko w oddziale klasowym, ze względu na różne swoje problemy (udokumentowane lub nie orzeczeniami, czy opiniami). Zdaniem badanych można to spróbować weryfikować w fazie wstępnej – zaraz po dołączeniu dziecka do klasy, jak i przed zakończeniem roku szkolnego, bądź nawet konkretnego etapu edukacyjnego. Chodzi o zaobserwowanie tego, czy takie dziecko ze szczególnymi potrzebami, po wdrożeniu zaplanowanych działań wspierających „zaczyna lepiej funkcjonować, częściej się uśmiechać, brać aktywny udział w zajęciach lekcyjnych”.

Pewnego rodzaju punktem odniesienia w określaniu jakości działań związanych z edukacją włączającą, mogą być także zapisy i wyznaczone do zrealizowania cele (a także forma ich ewaluacji) ulokowane w strategiach rozwoju edukacji. Jak wynika z wcześniejszego wątku poruszanego w rozmowie, w wielu przypadkach działania te poparte są już określonymi wskaźnikami, które można wykorzystać lub przekształcić w taki sposób, aby były przydatne do określenia jakości edukacji włączającej.

Podsumowując – wdrożenie i praktyczne posługiwanie się tego rodzaju wskaźnikami wymaga na obecnym etapie doprecyzowania i ustalenia konkretnych punktów odniesienia, które

następnie należałoby właściwie wystandaryzować. W samorządach trwają bardzo ożywczyste debaty pod tym względem. W opinii przedstawicieli JST klarowne sformułowanie zestawu takich wskaźników nie jest zadaniem łatwym, ale przy wspólnym zaangażowaniu wielu środowisk (także akademickich) konieczne do opracowania w nieodległym czasie, co z pewnością niejako zdynamizuje rozwój edukacji włączającej.

2.5.6. Konkluzje

Analiza wypowiedzi zgromadzonych w dyskusjach pokazała, że tematyka edukacji włączającej jest dla przedstawicieli jednostek samorządu terytorialnego zagadnieniem istotnym. Trzeba jednak zaznaczyć, że do badania zostały wyselekcjonowane gminy, z którymi współpraca z perspektywy pracy szkoły oceniona została (na wcześniejszym etapie projektu badawczego) jako pozytywna. Taki stan rzeczy znalazł odzwierciedlenie i na tym etapie badań.

Przedstawiciele jednostek samorządu terytorialnego w swoich wypowiedziach podjęli wiele wątków związanych z uwarunkowaniami edukacji włączającej, ze szczególnym uwzględnieniem finansowania oświaty, lokowania problematyki edukacji w strategiach gminnych, kreowania na terenach gmin działań proinkluzyjnych. Przedstawione uwarunkowania jakości edukacji zostały ugruntowane w konkretnych przykładach dobrych praktyk, w sprecyzowanych problemach i propozycjach zmian systemowych.

Edukacja włączająca stanowi poważne wyzwanie nie tylko dla szkół, ale i dla organów je prowadzących. Liczba dzieci ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ogólnodostępnych systematycznie wzrasta i ten trend z pewnością utrzyma się w najbliższych latach. Konieczne jest więc podjęcie działań, które zagwarantują nie tylko dalszy rozwój, ale i wysoką jakość edukacji dla wszystkich. Dyskutanci podkreślali, że potrzebne są spójne rozwiązania systemowe na wielu płaszczyznach / obszarach – w perspektywie pracy szkoły, samorządu oraz środowiska rodzinnego dziecka. Z wypowiedzi przedstawicieli JST wynika, że są oni zdeterminowani w podnoszeniu jakości edukacji, ale oczekują w tym obszarze wsparcia i: , a także:

- dostrzegają potrzebę przeprowadzenia korekt w systemie finansowania edukacji (konkretne przykłady zostały zaproponowane w konkluzjach pierwszego obszaru dyskusji),

- widzą potrzebę prowadzenia systematycznej / ciągłej polityki kreującej działania na rzecz edukacji wysokiej jakości dla wszystkich uczniów i uwzględniania w dokumentach strategicznych,
- kreowania lokalnej polityki społecznej uwrażliwiającej na potrzeby wszystkich osób będących w gorszej sytuacji rozwojowej / społecznej.

W toku rozmów zgodnie uznano, że podstawowym fundamentem rozwoju edukacji włączającej jest wzajemna współpraca i sieć porozumienia międzyorganizacyjnego i międzyludzkiego. Tylko w taki sposób całokształt podejmowanych działań może zostać oceniony pozytywnie, a co najważniejsze zagwarantować wysokiej jakości edukację i wsparcie dla wszystkich uczniów i ich rodzin.

3. Środki dydaktyczne w edukacji włączającej – analiza opinii nauczycieli

3.1. Wprowadzenie

W ramach projektu czterdziestu szkołom biorącym udział w badaniach zostały przekazane środki dydaktyczne z zamiarem zebrania opinii na temat ich użytkowania oraz potencjalnej roli jaką mogą spełniać w edukacji włączającej wysokiej jakości. Niestety wprowadzenie nauczania zdalnego w znacznym stopniu uniemożliwiło praktyczną weryfikację przekazanych pomocy dydaktycznych. W związku z tym badania zostały ograniczone do poznania opinii na temat ich potencjalnej wartości. Niedosyt tych informacji kompensujemy szczegółową analizą odpowiedzi udzielonych w kwestionariuszu wstępnym – co stanowi pierwszą część opracowania zawartego w tej części raportu. W drugiej prezentujemy wyniki oceny przekazanych środków dydaktycznych.

Na potrzeby opracowania przyjmujemy, że środki dydaktyczne to zespoły bodźców sensorycznych, wraz z ich obudową materialną, będące nośnikiem określonych treści (zwykle związanych z programem nauczania) kierowanych w procesie kształcenia w stronę ucznia⁸¹. Środki dydaktyczne określane bywają także jako pomoce dydaktyczne lub media

⁸¹ E. Kameduła: *Edukacja i media w zreformowanej szkole*, [w:] W. Strykowski (red.): *Media a edukacja*. EMPi2, Poznań 2000; S. Juszczak: *Człowiek w świecie elektronicznych mediów*. UŚ, Katowice 2000.

dydaktyczne. Powszechne stosowanie środków dydaktycznych w kształceniu uczniów z różnorodnymi potrzebami edukacyjnymi wiąże się z ważną rolą zasady pogłębłości, zwłaszcza w procesie kształcenia uczniów o zaburzonym odbiorze rzeczywistości⁸². Środki dydaktyczne pełnią zróżnicowane funkcje w procesie kształcenia i wychowania. Do najczęściej wymienianych w tradycyjnym ujęciu dydaktyki normatywnej należą funkcje: informacyjna, badawcza, ćwiczeniowa, korekcyjna, kompensacyjna. W dydaktyce konstruktywistycznej podkreślana jest ich rola badawcza, motywacyjna i inspirująca. Istnieje wiele klasyfikacji środków dydaktycznych. Podstawę ich podziału mogą stanowić: rodzaje emitowanych bodźców, stosunek do przedmiotu poznania, kryterium ich konstrukcji – od prostego konkretnego do złożonego abstrakcyjnego, czy funkcje, jakie pełnią w przekształcaniu podmiotu uczenia się. W kontekście kształcenia ogólnego często przywołuje się klasyfikację na podstawie pierwszego kryterium, dzieląc środki na: wzrokowe, słuchowe, wzrokowo-słuchowe⁸³. Wykorzystanie tego podziału w kształceniu uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi wymaga uzupełnienia odwołującego się do pozostałych zmysłów. Obecnie w edukacji wiodącą rolę odgrywają wszelkiego rodzaju narzędzia multimedialne (IT) wykorzystujące technologie informatyczno-komunikacyjne (TIK).

Tworzenie środowiska szkoły włączającej – przyjaznej dla każdego ucznia, respektującej jego indywidualne potrzeby, a także udzielającej mu wieloaspektowego wsparcia wymaga podjęcia działań na poziomie związanym z wyposażeniem placówki w odpowiednie środki i pomoce dydaktyczne. I choć jest to tylko jedno z wielu uwarunkowań służących kreowaniu powszechnej edukacji włączającej, to należy się mu szczególna uwaga.

Środki dydaktyczne w swojej użyteczności powinny wspomagać i ułatwiać procesy służące realizowaniu praktycznie wszystkich celów edukacji. Ich spektrum i dobór powinien być na tyle szeroki, by projektowane zadania edukacyjne można było realizować skutecznie w pracy ze zróżnicowanymi grupami uczniów, tak by uwzględniać potencjał uczniów pochodzącymi z grup defaworyzowanych, jak i tymi, którzy w nie wymagają specjalistycznego wsparcia.

⁸² Z. Gajdzica: *Środki dydaktyczne w kształceniu specjalnym*, [w:] T. Pilch (red.): *Nowa Encyklopedia Pedagogiczna*, t. VI. Żak, Warszawa 2007, ss. 394-397.

⁸³ Cz. Kupisiewicz: *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*. Impuls, Kraków 2012.

Środki te muszą być odpowiednio zróżnicowane i dobrze dobrane w zależności od indywidualnych potrzeb uczniów.

Właściwe wyposażenie szkoły w środki dydaktyczne jest także ważne z perspektywy nauczycieli i ich pracy o wieloaspektowym charakterze: edukacyjnym, opiekuńczym, terapeutycznym, ale również samodoskonalącym. Z perspektywy edukacji włączającej wysokiej jakości środki ułatwiają wielopoziomową pracę, sprzyjają edukacji spersonalizowanej i uatrakcyjniamy sam proces kształcenia.

W tej perspektywie można sformułować jeszcze jedną koncepcję podziału środków dydaktycznych ze względu na ich użyteczność w realizacji określonych grup celów na:

- wykorzystywane w realizacji ogólnych celów dydaktycznych,
- wykorzystywane w realizacji celów terapeutycznych.

W realizacji edukacji włączającej, w przypadku pierwszej grupy, szczególnie przydatne są środki umożliwiające pracę na zróżnicowanych poziomach, czyli umożliwiające (przy względnie tożsamej konstrukcji ich formy / struktury zewnętrznej) wybór kilku opcji trudności / złożoności wykonywanych przy ich pomocy zadań.

3.2. Środki dydaktyczne wykorzystywane w edukacji włączającej – analiza odpowiedzi zawartych w kwestionariuszu wstępnym

Analizowane pytanie ulokowane we wstępnym kwestionariuszu ankiety (analizowanym z wyłączeniem tego pytania w podrozdziale 2.2) zostało ukierunkowane na zebranie informacji o wykorzystywanych środkach na etapie edukacji wczesnoszkolnej oraz edukacji w klasach wyższych. Respondentów poproszono o odpowiedź na pytanie: Jakie środki dydaktyczne zdaniem Państwa są szczególnie przydatne w urzeczywistnianiu edukacji włączającej w praktyce na etapie edukacji wczesnoszkolnej oraz edukacji w klasach wyższych? Oraz wskazanie kilku przykładowych, wykorzystywanych na pierwszym oraz drugim etapie edukacji. Na pytanie uzyskano 2548 odpowiedzi.

Przedstawiona poniżej analiza odpowiedzi uwzględnia ogólne trendy związane z wykorzystywaniem wskazanych środków dydaktycznych, które w opinii badanych służą podnoszeniu jakości praktyki edukacji włączającej. Nie podejmujemy się w tym miejscu

szczegółowego oglądu statystycznego wypowiedzi koncentrując się na sprecyzowaniu ogólnych trendów i przywołaniu konkretnych przykładów.

Zauważalną tendencją jest zróżnicowanie we wskazaniach respondentów środków dydaktycznych stosowanych w zależności od danego etapu edukacyjnego uczniów. W odpowiedziach badanych pojawiło wyraźne rozróżnienie w zależności od tego, czy był to etap edukacji wczesnoszkolnej, czy edukacja w klasach wyższych. Nauczyciele przyjmują pewną gradację stosowanych pomocy dydaktycznych, starając się je właściwie dobrać do charakteru nauki obowiązującego na konkretnym etapie edukacyjnym. Wynika to z kwestii związanych z dostosowaniem strategii kształcenia do wieku rozwojowego uczniów. W ten sposób respektuje się również standardy wynikające z podstawy programowej – w zależności od tego, czy jest to nauczanie o charakterze zintegrowanym (głównie na pierwszym etapie edukacyjnym), czy przedmiotowym (na etapach kolejnych).

Naturalnym jest zjawisko, że pewne środki dydaktyczne we wskazaniach respondentów powielają się i są obecne zarówno na etapie edukacji wczesnoszkolnej, jak i na etapach nauczania przedmiotowego. Z analizy udzielonych odpowiedzi wynika, że na pierwszym etapie edukacyjnym przydatne są przeważnie takie środki dydaktyczne, którymi posługiwanie się jest dla uczniów prostsze, mniej skomplikowane. Często środki te uzupełniając przekazywane przez nauczyciela treści odwołują się do elementów zabawy, pomagają przedstawić wybrane zagadnienia związane ze zjawiskami społecznymi i edukacyjnymi w sposób konkretno-obrazowy oraz właściwy dla wieku i poziomu rozwojowego uczniów. Z kolei na etapie edukacji w klasach wyższych, zastosowanie znajdują środki i pomoce dydaktyczne o charakterze bardziej profesjonalnym i specjalistycznym. Zwykle odwołują się pod względem przekazywanej wiedzy do konkretnego przedmiotu i treści kształcenia w jego zakresie. Posługiwanie się nimi wymaga już posiadania przez ucznia podstawowego zasobu wiadomości z tego obszaru przedmiotowego. Częściej niż na etapie edukacji wczesnoszkolnej pomoce te nawiązują do zadań o charakterze logicznym, eksperymentów, czy schematów działania i następstw. Na drugim etapie edukacji istotniejsze znaczenie przypisywano środkom o charakterze wizualnym, a także tym, które wykorzystują specjalistyczne oprogramowanie komputerowe oraz możliwości wynikające z zastosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych. Nie oznacza to jednak, że na

pierwszym etapie edukacyjnym są one zupełnie nieobecne – także pojawiają się, jednak w nieco uproszczonej formie.

Zestawienie wybranych środków dydaktycznych wykorzystywanych na etapie edukacji wczesnoszkolnej oraz na etapach wyższych przedstawia poniższa tabela. Prezentuje ona przykładowe środki dydaktyczne wskazane przez respondentów, w zależności od etapu edukacyjnego.

Przykładowe środki dydaktyczne stosowane na pierwszym etapie edukacyjnym	Przykładowe środki dydaktyczne stosowane na drugim etapie edukacyjnym
• karty pracy; • gry dydaktyczne/edukacyjne oparte na zabawach i prostych łamigłówkach („Bystre oczko”, „Agresja Stop”, „Moje emocje”, „Piotruś”, „Memory”, „Tabliczka mnożenia” itd.); • zestawy PUS („Pomyśl – Ułóż – Sprawdź”); • układanki, tangramy i puzzle dydaktyczne; • filmy edukacyjne; • historyjki obrazkowe; • zdjęcia i rysunki; • nagrania muzyczne; • tablice poglądowe i ścianki interaktywne (np. Knoocker – do ćwiczeń koordynacji wzrokowo-ruchowej); • tablice motywacyjne dla uczniów; • chusta Klanza; • liczydła, liczmany; • makiety;	• podręczniki przedmiotowe; • gry logiczne, karty Dixit, (np. „Gra na emocjach”, „Gra słów”, „Gra wymyśl to”); • komputery, laptopy, tablety, drukarki 3d; • specjalistyczne oprogramowanie komputerowe (np. MS Office 365), programy interaktywne i edukacyjne, które zainstalowane mogą być na komputerze, laptopie lub tablecie (np. Eduterapeutica Logopedia), programy graficzne; • filmy edukacyjne oraz e-booki; • czasopisma i książki popularnonaukowe; • platformy edukacyjne dostępne online (np. Learningapps, Worldwall, Quizizz, Genially, Kahoot itp.); • prezentacje multimedialne;

Przykładowe środki dydaktyczne stosowane na pierwszym etapie edukacyjnym	Przykładowe środki dydaktyczne stosowane na drugim etapie edukacyjnym
• dywan interaktywny/magiczny dywan; • karty Grabowskiego (do nauki mnożenia i liczenia); • klocki edukacyjne (Logico Piccolo, Lego, Numicon, Rocławskiego, Dienes); • materiały plastyczne (farby, kredki, flamastry, plastelina); • zegary, kalendarze, wagi, termometry; • przybory sportowe (woreczki, szarfy, piłki); • komputer, tablety, tablice audiowizualne z prostym oprogramowaniem (np. Ortograffiti); • mówiki do wspomagania komunikacji.	• środki z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnych (np. monitory interaktywne); • roboty Photon służące do programowania; • tablice naukowe i dydaktyczne; • mikroskopy; • teleskopy; • preparaty biologiczne; • mapy geograficzne; • zestawy doświadczalne; • fantomy (np. służący poznaniu organów człowieka) i interaktywne modele 3D (np. atomów, cząsteczek); • bryły, wielościany foremne; • odpowiednio wyposażone pracownie (biologiczne, chemiczne, informatyczne, językowe, matematyczne); • sprzęt sportowy i gimnastyczny (piłki, dyski, równoważnie, drabinki, szczudła).

Tabela 9. Przykładowe środki dydaktyczne stosowane na pierwszym i drugim etapie edukacyjnym

Z perspektywy rozwoju edukacji włączającej niezwykle ważne jest, że respondenci często sygnalizowali zróżnicowane uwarunkowania w doborze odpowiednich środków dydaktycznych. Wynika to przede wszystkim z indywidualnych potrzeb dzieci wymagających specjalistycznego wsparcia np. ze względu na specyficzne trudności w uczeniu się, niedostosowanie społeczne lub zagrożenie nim, reprezentowanie grup defaworyzowanych i mniejszościowych. Do zidentyfikowania tych potrzeb, a w dalszej kolejności wdrożenia niezbędnych środków dydaktycznych, pomocne są – zawierające podstawowe zalecenia

zawarte w opiniach i orzeczeniach poradni psychologiczno-pedagogicznych, czy formułowane już na poziomie szkolnym – wielospecjalistyczne oceny poziomu funkcjonowania ucznia i indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne. Istotna jest ponadto obiektywna diagnoza i obserwacja ze strony personelu pedagogicznego i psychologicznego szkoły, gdyż coraz częściej występują sytuacje, w których dziecko wymaga wsparcia, jednak nie jest to poparte żadną dokumentacją.

Już w przypadku tzw. ogólnodostępnych środków dydaktycznych (z których korzystać mogą wszyscy uczniowie) da się zaobserwować w odpowiedziach respondentów ich zróżnicowanie i bogate spektrum wyboru. Oprócz przykładowych środków ogólnodostępnych (wymienionych w tabeli nr 9), wykorzystywanych głównie na zajęciach edukacyjnych, badani deklarowali zastosowanie pomocy i środków dydaktycznych o charakterze specjalistycznym. Te są przydatne szczególnie podczas zajęć rewalidacyjnych, czy zajęć terapeutycznych (z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej). Podczas tych zajęć odpowiednie środki mogą być stosowane w sposób indywidualny, zwykle jednak wpisują się w całokształt realizowanej wobec danego dziecka / dzieci metody terapeutycznej lub rewalidacyjnej. Przykładowe, specjalistyczne środki i pomoce dydaktyczne w tym zakresie deklarowane w odpowiedziach respondentów zostały przedstawione poniżej:

- **podręczniki i książki, które pod względem technicznym dostosowane są niepełnosprawności ucznia** – posiadają np. odpowiednio powiększoną czcionkę i układ graficzny dostosowany do uczniów z zaburzeniami wzroku, bądź wykorzystują alfabet Braille’a;
- **bajki terapeutyczne i opowiadania** – przydatne przede wszystkim dla dzieci przejawiających problemy emocjonalne, o niskim poczuciu własnej wartości, znajdujących się w trudnych życiowo sytuacjach, przejawiających zachowania z pogranicza niedostosowania społecznego, reprezentujących zróżnicowane warstwy społeczne (np. podatne na wykluczenie, czy stygmatyzację);
- **pomoce Montessori (np. biblioteczka, tablice, puzzle, karty, figury, eksponaty)** – stanowiące elementy metody Marii Montessori – wieloaspektowo, stymulującej rozwój dzieci poprzez rozwijanie ich samodzielności i twórczości, adresowanej np. do uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, ale także dzieci w normie intelektualnej;

- **pomoce stymulujące integrację sensoryczną (np. materiały polisensoryczne o różnej strukturze i gramaturze, masy plastyczne, materace, równoważnie, poduszki, piłki, drabinki, klocki, inne pomoce służące wyposażeniu sali SI)** – wykorzystywane mogą być w pracy z dzieckiem z zaburzeniami integracji sensoryczno-motorycznej, dzieckiem nadpobudliwym, szybko męczącym się, mającym problem z koordynacją wzrokowo-ruchową, z przekraczaniem linii środka, z utrzymywaniem równowagi;
- **pomoce logopedyczne (np. karty logopedyczne, lustro logopedyczne, czytanki, oprogramowania komputerowe, logopedyczne programy multimedialne, zestawy Metody Krakowskiej autorstwa Jagody Cieszyńskiej, testy do badania słuchu, itd.)** – przydatne w pracy z uczniem przejawiającym zaburzenia mowy, słuchu, służące i wspomagające naukę czytania i pisanie, a także przestrzegania prawidłowych form językowych;
- **wyposażenie sali doświadczania świata (np. materace, piłki, elementy świetlne, olejki eteryczne, piasek kinetyczny, domki, dywany sensoryczne, dmuchane baseny)** – pozwala na wielozmysłowe stymulowanie rozwoju dzieci, szczególnie tych z niepełnosprawnościami;
- **specjalistyczny sprzęt do terapii metodą EEG Biofeedback** – pożyteczny np. w pracy z uczniami z ADHD, z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, z dysleksją, z zaburzonym zachowaniem;
- **środki dydaktyczne pomocne do realizowania Metody Dobrego Startu Marty Bogdanowicz (np. karty pracy, melodie i nagrania piosenek, wierszyki, rymowanki, itd.)** – przydatne przede wszystkim dla uczniów, którzy rozpoczynają naukę czytania i pisanie, ale także dla dzieci z deficytami rozwojowymi, z zaburzeniami dyslektycznymi;
- **pomoce dydaktyczne służące realizacji Metody Frostig (np. zeszyty z ćwiczeniami rozwijającymi u uczniów percepcję wzrokowo-ruchową: wzory, obrazki)** – szczególnie wartościowe z perspektywy rozwoju uczniów o zaburzeniach psychoruchowych, z zaburzonym zachowaniem i z problemami emocjonalnymi;
- **środki dydaktyczne wspierające komunikację alternatywną i wspomagającą (np. mówiki, komunikatory, PCS-y, Makaton, symbole Bliss, piktogramy, fotografie)** – przydatne i pomocne dla uczniów, którym trudność sprawia wyrażanie swoich potrzeb w

opinii za pomocą komunikacji werbalnej, lub też całkowicie nie potrafią się nią posługiwać;

- **inne pomoce i środki dydaktyczne wykorzystujące technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK), a także programy i aplikacje multimedialne** wspierające rozwój uczniów, w tym pozwalające na rozwijanie szczególnych zdolności uczniów.

Wymienione środki dydaktyczne ukazują wyselekcjonowanie przykłady narzędzi, które w opinii respondentów mogą służyć podnoszeniu jakości edukacji włączającej. Ich wielość pozwala odnaleźć takie, które mogą okazać się przydatne w pracy ze zróżnicowanymi grupami uczniów w działalności terapeutycznej. Wiele z nich może być także stosowanych powszechnie, ponieważ przynależą do metod wspierających ogólny rozwój oraz wspomagają nabywanie kompetencji programowych. Jest to zjawisko pożądane pod względem wdrażania edukacji włączającej i kreowania środowiska szkolnego przyjaznego i oferującego wsparcie dla jak największej liczby uczniów.

Wartym odnotowania jest także fakt, że respondenci w swoich odpowiedziach wskazywali na rozwijające kreatywność i jednocześnie atrakcyjne dla samych uczniów środki / pomoce dydaktyczne. To również przyczynia się do poprawy jakości pracy, czyniąc ją bardziej przyjemną dla samego ucznia, który motywuje się w ten sposób do podjęcia kolejnych kroków. Znaczną rolę przypisuje się narzędziom wykorzystującym elementy TIK (technologii informacyjno-komunikacyjnych)⁸⁴, które warto rozpatrywać w aspekcie szansy podnoszenia jakości edukacji włączającej. Uczniowie są bardziej skłonni i efektywni w pracy, podczas której nauczyciel, czy terapeuta oferuje metody, które również dla nich są ciekawe, na swój sposób innowacyjne, rozwijające zainteresowania i zdolności, a przede wszystkim wpisują się w ich codzienne czynności związane z użytkowaniem mediów. To oczywiście nie oznacza całkowitej rezygnacji z tradycyjnych form edukacji, czy terapii. Narzędzia z zakresu TIK mogą ją jednak w znaczny sposób wspomóc i uzupełnić, co także samą inkluzję edukacyjną czyni

⁸⁴ Por. np. M. Dobrowolska: *Wykorzystanie TIK w nauczaniu i uczeniu się uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Scenariusze lekcji: Zyta Czechowska, Jolanta Majkowska. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2018, [Wykorzystanie TIK w nauczaniu i uczeniu się uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi](#) (dostęp: grudzień 2020).

jeszcze bardziej dostępną i nowoczesną (zwłaszcza pod względem dydaktycznym i metodycznym) formą edukacji – zauważają to sami respondenci.

Podsumowując, przedłożona analiza pozwala na ustalenie wstępnych wniosków:

- Środki dydaktyczne odgrywają ważne znaczenie w podnoszeniu jakości edukacji włączającej podnosząc jej efektywność.
- Przedstawiciele szkół w swoich wypowiedziach deklarowali szerokie spektrum wykorzystywanych środków o różnym charakterze (edukacyjnym, terapeutycznym, rewalidacyjnym, rozwijającym zainteresowania) i przeznaczonych dla zróżnicowanych grup uczniów (z niepełnosprawnościami, z parcjalnymi specyficznymi trudnościami w uczeniu się, pochodzących z grup defaworyzowanych, uczniów szczególnie zdolnych itd.).
- Dobór właściwych pomocy i środków dydaktycznych warunkowany jest etapem edukacyjnym, poziomem rozwojowym uczniów oraz ich indywidualnymi potrzebami.
- Wskazywane środki dydaktyczne można podzielić na ogólnodostępne – przeznaczone dla wszystkich uczniów oraz specjalistyczne – wykorzystywane w terapii i rewalidacji.
- Stosowane środki są zróżnicowane: od tradycyjnych opartych na kartach pracy, tradycyjnych podręcznikach, poprzez środki audiowizualne czy obrazowe, aż po najnowsze oparte na technologiach informacyjno-komunikacyjnych.

3.3. Analiza opinii badanych na temat środków dydaktycznych przekazanych w projekcie

Z informacji zebranych podczas analizy opisu praktyki szkolnej (formularza wstępnego opisu praktyki szkolnej) uzyskane zostały informacje dotyczące wykorzystywania przez szkoły środków dydaktycznych przydatnych w realizacji procesu dydaktycznego, który pozwala na efektywne realizowanie w praktyce edukacji włączającej wysokiej jakości dla wszystkich. W ramach kolejnego zadania zostały przekazane środki dydaktyczne czterdziestu szkołom uczestniczącym w drugim etapie badania (ich lista została zaprezentowana w punkcie 1.1. raportu). Placówki otrzymały zestawy składające się z różnych pomocy wymienionych poniżej:

- drewniane gry edukacyjne,
- plansze edukacyjne,
- klocki liczbowe,

- klocki matematyczne,
- zestaw multimedialnych ćwiczeń do zajęć specjalnych,
- gry planszowe,
- piramida matematyczna,
- programy multimedialne (matematyka , przyroda , język polski, historia i społeczeństwo).

Analiza zebranych opinii pozwoliła ustalić, że przekazane szkołom środki zostały ocenione jako przydatne w procesie edukacyjnym. Jak wskazywali przedstawiciele szkół pomoce dydaktyczne zostaną wykorzystane przez nauczycieli prowadzących zajęcia rewalidacyjne oraz podczas zajęć lekcyjnych. Pomoce zostały ocenione jako przydatne przede wszystkim do kształtowania kluczowych umiejętności. Zdaniem respondentów posłużą do rozwijania mocnych stron dziecka i „delikatnej korekcji jego słabszych stron”. W opiniach badanych środki te uatrakcyjnią proces dydaktyczny, pozwolą rozwinąć umiejętności poznawcze uczniów, wpłyną na rozwój kreatywności, logicznego myślenia. Niektóre pomoce są wykorzystywane w szkole na zajęciach rewalidacyjnych.

Poniżej prezentujemy opinie na temat każdego z przekazanych środków dydaktycznych.

- **Programy multimedialne (matematyka , przyroda , język polski, historia i społeczeństwo)** – to wsparcie dla nauczycieli poszczególnych przedmiotów, którzy planując zajęcia z klasą, w której są uczniowie z orzeczeniami, mogą dostosować metody, formy oraz zaplanować tak tok lekcji, by uczeń z dysfunkcjami również był czynnym jej uczestnikiem i uważnym odbiorcą.
- **Klocki matematyczne** - wykorzystywane są jako indywidualna pomoc uczniom z trudnościami w uczeniu się matematyki. Dzięki tej pomocy uczeń szybko przechodzi od myślenia konkretno-obrazowego do myślenia abstrakcyjnego. Wykorzystanie tego rodzaju pomocy dydaktycznych sprzyja rozwijaniu u dzieci zdolności do myślenia i zapamiętywania, uczy wytrwałości, pozwala ćwiczyć i doskonalić podstawowe umiejętności z edukacji matematycznej. Układanie szeregu klocków, dodawanie lub wyjmowanie klocków, pozwala dzieciom na wizualizację podstawowych operacji matematycznych podczas zajęć wyrównawczych. Manipulowanie klockami znacznie przyczyni się do rozwoju ruchów precyzyjnych, sprawności manualnej, ruchów ręki i dłoni, co znacznie wpływa na umiejętność właściwego uchwytu ołówka, pióra.

- **Zabawa i nauka z piramidą** - dzięki swojej zabawowej formie służy poznawaniu podstaw techniki rachunkowej, utrwaleniu pojęcia liczby i mnożenia. Rekompensuje wysiłek umysłowy poniesiony przy mnożeniu, wzbudza uśmiech i zadowolenie dziecka podczas zajęć dydaktyczno-wyrównawczych.
- **Multimedialny program do zajęć specjalnych** – w szczególności wykorzystywany jest bogaty zestaw ćwiczeń interaktywnych podczas zajęć dodatkowych. Materiał wykorzystuje również terapeuta pedagogiczny w pracy indywidualnej z wybranymi dziećmi na zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych. Program pomaga wesprzeć nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zarówno w pracy na lekcji, jak również w pracach grupowych czy indywidualnych.
- **Plansze edukacyjne (przeciw agresji)** – to szczególnie przydatna pomoc dydaktyczna, która służy do prowadzenia zajęć z uczniami, którzy ze względu na trudności w nawiązywaniu prawidłowych relacji rówieśniczych wymagają różnorodnych form i sposobów pracy, pozwalających na nabywanie umiejętności w rozwiązywaniu konfliktów w sposób akceptowany społecznie. Służą kształtowaniu u dzieci postaw empatii, reagowaniu na akty przemocy oraz uczeniu pozytywnego kontaktu i budowania pozytywnych relacji koleżeńskich.
- **Klocki liczbowe** – uatrakcyjnią dzieciom naukę matematyki podczas zajęć dydaktyczno-wyrównawczych. Umożliwiają uczniom, poprzez praktyczne działanie, nabycie podstawowych umiejętności matematycznych typu: przeliczanie, określanie ilości elementów, wykonywania działań matematycznych. Uczniowie mogą na lekcji matematyki ćwiczyć sprawność rachunkową, sprawdzić umiejętność mnożenia liczb całkowitych w zakresie 100 poprzez zabawę, poznać własności wielokątów. Dodatkowo uczniowie będą ćwiczyć dodawanie i odejmowanie w zakresie 20, przeliczać liczby. Dużym plusem jest również materiał, z którego są wykonane (drewno).
- **Drewniane gry edukacyjne, plansze edukacyjne** – nie tylko ćwiczy pamięć dzieci, lecz również rozwija zainteresowania światem przyrody i pozwala na utrwalenia pojęć przyrodniczych. Przyrodnicze memory wykorzystują nauczycielki do powtórek w trakcie

zajęć świetlicowych. Z pomocy korzystają uczniowie o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych.

Mimo zdalnej edukacji, część z otrzymanych pomocy udało się już sprawdzić w trakcie indywidualnych zajęć terapeutycznych. Przez praktyczne działania, tj. wkładanie, wyciągania i układanie, dziecko ćwiczy podstawowe umiejętności z zakresu edukacji matematycznej. Zdaniem respondentów doskonalenie tych umiejętności z wykorzystaniem otrzymanych pomocy dydaktycznych ułatwia uczniom przejście z myślenia konkretno-obrazowego do abstrakcyjnego. Nauka staje się ciekawsza, łatwiejsza i bardziej zrozumiała. W części szkół czas izolacji społecznej i forma edukacji zdalnej wykluczyły możliwość zweryfikowania w praktyce przydatności tych pomocy. Jednak natychmiast po powrocie do edukacji stacjonarnej lub hybrydowej, nauczyciele deklarują wykorzystanie wszystkich otrzymanych materiałów.

Jednym z kryteriów doboru środków multimedialnych była możliwość ich wykorzystywania w pracy na różnych poziomach trudności (co jest typową własnością edukacji włączającej). Analiza zebranych wypowiedzi pokazuje, że nauczyciele dostrzegają potencjał środków złożonych w zakresie ich użyteczności w pracy z grupą uczniów o zróżnicowanych możliwościach.

Natomiast w przypadku doboru środków prostych, jednym z wyznaczników i doboru była możliwość ich użytkowania w zakresie realizacji podstawy programowej oraz działań terapeutycznych (realizacja celów terapeutycznych w trakcie zajęć lekcyjnych to kolejna własność edukacji włączającej). W przypadku większości środków prostych respondenci dostrzegali ich wartość zarówno w realizacji celów dydaktycznych jak i terapeutycznych.

4. Podsumowanie – uwarunkowania skutecznej edukacji wysokiej jakości włączającej dla wszystkich (triangulacja źródeł)

Zestawienie zbiorów danych uzyskanych w toku badania kwestionariuszowego (autorskim wstępnym i pogłębionym; autorefleksji praktyki włączającej; samooceny polityki finansowania, autorefleksji w środowisku włączającej wczesnej edukacji) oraz informacji zebranych w trakcie badań fokusowych, pozwala na sformułowanie szeregu uogólnień dotyczących praktyki szkoły w obszarze realizowania edukacji włączającej, zidentyfikowaniu jej barier oraz wskaźników. Przyjęta koncepcja pozwala więc na triangulację danych (ze względu na ich źródła – wypowiedzi dyrektorów, nauczycieli, specjalistów, niepedagogicznych pracowników szkoły, rodziców, uczniów, przedstawicieli jednostek samorządu terytorialnego) oraz zastosowanych technik gromadzenia danych (kwestionariusze, dyskusje fokusowe). Trzon koncepcji badawczej został osadzony w paradygmacie interpretatywnym (badania fokusowe, opisowe badania kwestionariuszowe) oraz dopełniony badaniami osadzonymi w paradygmacie pozytywistycznym (kwestionariusz autorefleksji praktyki włączającej, samooceny polityki finansowania). Wszystkie zebrane informacje mają charakter intencjonalny, to znaczy zostały wygenerowane w związku z prowadzonym badaniem.

Pozyskana wiedza na temat wizji kultury szkoły włączającej, zmiany szkoły w kierunku jej budowania oraz dobrych praktyk, stanowi pewnego rodzaju zbiór uwarunkowań jakości edukacji włączającej dla wszystkich uczniów. Można przyjąć, że rozpowszechnienie wskazywanych rozwiązań (przywołanych poniżej już w formie uogólnionej, choć zapewne nie wszystkich, jest sposobem realizacji założonych celów systemowych podnoszenia jakości edukacji.

- **Wizja kultury szkoły realizującej edukację włączającą wysokiej jakości dla wszystkich uczniów**

Wizja kultury szkoły realizującej edukację włączającą wysokiej jakości nie jest jednolita wśród badanych, co nie może dziwić w aspekcie różnicowanych nurtów omawianej formy kształcenia, a zarazem wielowątkowo formułowanych jej celów. Niemniej jednak analiza danych pozwala na ogólne ustalenia w tym zakresie. Przede wszystkim panuje zgodność, że jest to szkoła dla wszystkich (bez wykluczania jakiegokolwiek grupy uczniów), w której

różnorodność uznawana jest jako wartość, wszyscy uczestnicy społeczności szkolnej aktywnie uczestniczą w procesach kształcenia i wychowania oraz otrzymują stosowne do potrzeb i możliwości wsparcie. Szkoła dba o dobrostan wszystkich uczniów. Klimat szkoły opiera się na szacunku i współpracy (współdziałaniu) wszystkich interesariuszy. Przestrzeń szkoły nie zawiera barier architektonicznych, sale są odpowiednio wyposażone w środki dydaktyczne. To także szkoła współpracująca z wieloma instytucjami lokalnymi i globalnymi.

- **Wizja potrzebnej zmiany w zakresie wzmocnienia kultury szkoły włączającej**

To przede wszystkim podnoszenie świadomości na temat szeroko pojętej odmienności (choć z wyraźnym akcentem na niepełnosprawność) – zwiększenie wiedzy na temat potrzeb, ograniczeń i możliwości wszystkich uczniów (z akcentem na uczniów z niepełnosprawnościami i parcjalnymi trudnościami w uczeniu się oraz trudnościami w socjalizacji), kształtowanie pozytywnych nastawień i wzmocnienie zaangażowania w proces wychowania i kształcenia (także terapii) pracowników szkoły (również kadry niepedagogicznej), ze szczególnym uwzględnieniem rodziców wszystkich uczniów. Ważnym aspektem wizji jest wzmocnienie kultury włączającej przez instytucje lokalne (szczególnie poradnie psychologiczno-pedagogiczne i samorząd lokalny).

- **Dobre praktyki w szkole włączającej**

Działania proinkluzyjne. To obszar szczególnie nasycony wypowiedziami badanych.

Obejmuje on wszystkie wydarzenia związane z przekazywaniem wiedzy i kształtowaniem postaw na temat osób będących w szczególnej sytuacji społecznej i rozwojowej (z akcentem na niepełnosprawność, rzadziej ubóstwo i odmienność kulturową), udziałem wszystkich uczniów we wszystkich wydarzeniach szkolnych. To także diagnoza przemocy i praktyk dyskryminacyjnych. Te ostatnie, w praktyce przyjmują zwykle formę działań okazjonalnych, rzadziej systematycznych, wpisanych w trwałe i konsekwentnie realizowany program szkoły.

Podnoszenie jakości edukacji wszystkich uczniów. To kolejne pole mocno wypełnione przykładami.

- Dobre praktyki obejmują szeroki zakres obecności w szkole asystentów, nauczycieli współorganizujących proces uczenia się (w oddziałach integracyjnych), pedagogów specjalnych, psychologów i specjalistów w zakresie edukacji specjalnej i terapeutów. W opiniach wielu badanych nauczycieli to oni przejmują, przynajmniej częściowo,

ciężar (również odpowiedzialność) włączania uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną. W tym zakresie jedną z ważniejszych kategorii pojawiających się w opisie są kompetencje i współpraca (współdziałanie). Incydentalnie dobre praktyki dotyczą również rozwoju zawodowego tej grupy – głównie specjalistów, w tym podnoszenia ich wiedzy ogólnopedagogicznej.

- Osobą grupą dobrych praktyk są działania ukierunkowane na integrowanie wiedzy o uczniach – ich potrzebach, potencjale oraz koordynowanie tworzenia dla nich spersonalizowanych programów. Zwykle dzieje się to w specjalnie powołanych zespołach uwzględniających obecność specjalistów z placówki (rzadziej spoza niej, np. ze szkoły specjalnej lub poradni psychologiczno-pedagogicznej). Okazjonalnie dyskutanci i respondenci wspominali o obecności w tych zespołach aktywnie zaangażowanych rodziców. Nie uwzględnia się w nich – jak wynika z analizy wypowiedzi badanych – kadry niepedagogicznej szkoły oraz uczniów.
- Słabo nasyconym obszarem przykładami jest współpraca z pracownikami niepedagogicznymi szkoły oraz ich udział w procesach doksztalcenia, niemniej jednak zostało odnotowanych kilka takich przykładów.
- Dobre praktyki obejmują wiele przykładów organizacji kształcenia i wychowania, a w ich obszarze dostosowywania tych procesów do możliwości i potrzeb wszystkich uczniów. W opiniach badanych osób, to indywidualne ścieżki nasyczone dodatkowymi (nierzadko indywidualnymi zajęciami). W tym obszarze szczególnie zostali zaakcentowani uczniowie zdolni. W obrębie przykładów personalizacji samego procesu kształcenia nauczyciele, dyrektorzy odwołują się do modyfikowania programów (innowacje pedagogiczne), stosowania wybranych metod uwzględniających możliwości organizacji zajęć lekcyjnych na różnych poziomach, wykorzystywanie wiedzy uczniów (tutoring rówieśniczy), użytkowania środków dydaktycznych (szczególnie z wykorzystaniem TIK), stosowaniu oceny opisowej (incydentalnie z wykorzystaniem samooceny uczniów). Działania te łączą się kontekstowo przywoływaniem motywowaniem i wzmacnianiem aktywności wszystkich uczniów („ich uczestnictwem w głównym nurcie”) zajęć lekcyjnych oraz innych działaniach w obrębie szkoły. W niektórych szkołach są to koherentne zbiory działań opracowanych intencjonalnie (wpisanych w przemyślaną strategię) z myślą globalnego zapewniania jakości edukacji włączającej w placówce. Generalnie jednak

zwykle są to przykłady działań podejmowanych na terenie szkoły w sposób nieskoordynowany.

- Dotyczą one znacznej mierze samych nauczycieli – podnoszenia (rozszerzania) ich kompetencji w ramach zespołów samokształceniowych (w szkole, ale także w obrębie JST), nieformalnego wsparcia koleżeńskiego w realizacji zadań dydaktycznych i wychowawczych, organizowania przez szkołę (rzadziej JST) spotkań, szkoleń, seminariów prowadzonych przez specjalistów (np. pracowników szkół specjalnych), rzadko z akcentem na wykorzystywanie wiedzy naukowej. Incydentalnie pojawiły się przykłady skoordynowanego działania ukierunkowanego na planowy rozwój kadry pedagogicznej, zwykle odnoszony do nabywania kwalifikacji / kompetencji specjalistycznych (z zakresu pedagogiki specjalnej) przez nauczycieli przedmiotu i edukacji wczesnoszkolnej.

- **Rozwój osobowy i zawodowy nauczycieli**

To obszar także wpisujący się w kreowanie edukacji wysokiej jakości, jednak ze względu na jego wagę został wyróżniony jako odrębny zbiór praktyk. Obejmują one przykłady służące podnoszeniu (rozszerzaniu) kompetencji nauczycieli w ramach zespołów samokształceniowych (w szkole, ale także w obrębie JST), nieformalnego wsparcia koleżeńskiego w realizacji zadań dydaktycznych i wychowawczych, organizowania przez szkołę (rzadziej JST) spotkań, szkoleń, seminariów prowadzonych przez specjalistów (np. pracowników szkół specjalnych), rzadko z akcentem na wykorzystywanie wiedzy naukowej. Incydentalnie pojawiły się przykłady skoordynowanego działania ukierunkowanego na planowy rozwój kadry pedagogicznej, zwykle odnoszony do nabywania kwalifikacji / kompetencji specjalistycznych (z zakresu pedagogiki specjalnej) przez nauczycieli przedmiotu i edukacji wczesnoszkolnej.

- **Rodzice w edukacji włączającej wysokiej jakości**

To mocno akcentowany obszar dobrych praktyk dotyczy włączania rodziców (wszystkich uczniów) w życie szkoły oraz współpracy z nimi na różnych płaszczyznach (współdzielenia odpowiedzialności za uczniów, wykorzystywania ich wiedzy, współpracy w realizacji zadań). Zdaniem badanych pracowników szkoły (rzadziej rodziców) ich zaangażowanie jest wymiernym uwarunkowaniem skuteczności edukacji.

- **Rola finansowania w organizacji edukacji włączającej**

To pole słabo nasycone dobrymi praktykami. Ich gro dotyczy relacji szkoły z JST w zakresie przykładów realizowania oczekiwań placówki, zwłaszcza dotyczących zatrudniania specjalistów, zwiększania liczby dodatkowych zajęć pozalekcyjnych, zakupu sprzętu, środków dydaktycznych, wykonywania remontów. Dyrektorzy i przedstawiciele JST terytorialnego wskazują, że współpraca ta opiera się na przejrzystym podziale środków i rzetelnie skonstruowanej strategii wydatkowania. Dobra praktyką są systematyczne spotkania i uwzględnianie opinii dyrektorów szkół w planowaniu budżetu samorządowego. W obszarze tym znalazło się wiele przykładów związanych z pozyskiwaniem środków ze źródeł pozabudżetowych (przede wszystkim różnego rodzaju projekty, ale także akcje, sponsorzy, w tym również rodzice). Ich pozyskiwanie bywa czasem wzmacniane przez specjalnie powołaną do tego celu komórkę w JST.

- **Współpraca szkoły ze środowiskiem lokalnym ukierunkowana na wzmocnienie jakości edukacji włączającej dla wszystkich**

To zbiór praktyk w dużej części zbieżny z działaniami określonymi wyżej jako proinkluzyjne, obejmujących współpracę z instytucjami w zakresie organizowania różnych wydarzeń. Są one ukierunkowane na kształtowanie świadomości o odmienności, ale także uatrakcyjnienia procesu kształcenia, współorganizowania wolontariatu. Zakres ten dotyczy również współpracy z JST, w znacznej części opisujący praktyki w obszarze finansowania. Ponadto praktyki te obejmują inicjowanie i organizowanie sieci współpracy (np. specjalistów na terenie gminy, powiatu), szkoleń, wsparcia metodycznego. W dobrych praktykach zostały przywołane te uwzględniające zasoby poradni psychologiczno-pedagogicznych – konsultacje dotyczące diagnozowania i wydanej przez poradnię diagnozy, szkolenia i seminaria prowadzone przez pracowników poradni w szkole, spotkania z rodzicami. Praktyki te po części pokrywają się w obszarze współpracy ze szkołą specjalną (w zakresie organizowania szkoleń, warsztatów dla nauczycieli i rodziców), rzadziej udziału pracowników szkoły specjalnej w diagnozowaniu uczniów, organizowaniu wydarzeń integrujących. Okazjonalnie szkoły wykorzystują wiedzę i przestrzeń uniwersytetów (szkół wyższych) – prowadzenie zajęć przedmiotowych przez pracowników uniwersytetu, wyjazdy i zajęcia w szkołach wyższych, szkolenia i seminaria dla nauczycieli prowadzone / współorganizowane przez szkoły wyższe.

- **Wybrane rozbieżności w opiniach badanych**

Rozbieżności w zakresie wizji (po części również działań zaliczonych do dobrych praktyk) dotyczą kwestii traktowania edukacji włączającej jako adresowanej przede wszystkim do uczniów włączanych (z akcentem na uczniach z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego) jako docelową grupą odbiorców *versus* wizji dostrzegającej wszystkich uczniów jako osób korzystających z jej walorów⁸⁵.

Analiza wypowiedzi pozwala stwierdzić, że brakuje pełnej zgody w zakresie roli specjalistów w konstruowaniu edukacji wysokiej jakości dla wszystkich. Część badanych utożsamia jakość edukacji włączającej z mnożeniem terapii i zajęć indywidualizujących (działania te postrzega jako konstytutywny warunek wizji edukacji). Nie brakuje jednak głosów, że zajęcia specjalistyczne i indywidualne są ważnym jej elementem, ale o znaczeniu kontekstowym, a sama jakość zasadza się na współpracy i realizowaniu celów wspólnotowych.

Zdecydowana większość badanych dostrzega potrzebę rozszerzenia kompetencji nauczycieli o umiejętności pracy z grupą zróżnicowaną, ale już brakuje zgody w zakresie ich funkcji diagnostycznej i terapeutycznej. Można zatem powiedzieć, że część dyskutantów i respondentów docenia znaczenie działań częściowo wyłączających w celach terapeutycznych i wyrównawczych.

Generalnie badani dostrzegają potrzebę zmiany szkoły w kierunku promowania idei włączania. W przeważającej większości uznają potrzebę stopniowej, kroczącej modyfikacji. W mniejszości pozostają dyskutanci przekonani o potrzebie rewolucyjnych zmian w zakresie organizacji kształcenia (np. rezygnacji z systemu klasowo-lekcyjnego), wprowadzenia zupełnie odmiennych metod kształcenia, a także radykalnych zmian w procesie przygotowania nauczycieli.

5. Przykłady dobrych praktyk jako przyczynek precyzowania wskaźników edukacji włączającej

Próby konstruowania wskaźników inkluzyjności szkoły wpisują się w szereg działań skoncentrowanych na pomiarze efektywności edukacji włączającej, tworzenia kultury szkoły

⁸⁵ Zagadnienie to zostało dokładniej scharakteryzowane we wprowadzeniu i odnosi się do etapów przemian edukacji włączającej. Por. K. Göransson, C. Nilholm: *Conceptual diversities...*

w tym zakresie, włączającej polityki, czy włączających praktyk⁸⁶. W opiniach badanych (zwłaszcza dyrektorów i przedstawicieli JST) próba wskaźnikowania inkluzyjności szkoły jest niezwykle trudna, obarczona ryzykiem, ale przydatna, a nawet konieczna.

Przedstawiony poniżej zbiór, nie jest gotowym narzędziem, ale raczej przykładowym indeksem (zapewne niepełnym) stanowiącym wstęp do dyskusji nad wykorzystaniem określonych własności, procesów czy stanów (efektów) w (samo)ocenie poziomu inkluzyjności szkoły. Został on przygotowany na podstawie dobrych praktyk zebranych w badaniach oraz wypowiedzi badanych osób bezpośrednio odnoszących się do omawianych wskaźników.

Przyjmujemy, że wskaźnikiem zjawiska nieobserwowalnego jest takie zjawisko obserwowalne, którego wystąpienie pozwoli w sposób bezwyjątkowy lub z większym od przeciętnego prawdopodobieństwem stwierdzić, że zaszło zjawisko nieobserwowalne⁸⁷. Wskaźniki muszą zatem być mierzalne i wykazywać związek ze zmienną.

Podstawowym problemem w prezentowanej koncepcji jest nie tylko określenie, ale również uporządkowanie, zbioru wskaźników. W ich zbiorze można wyróżnić typowe wskaźniki ilościowe (stosunkowo łatwe do sprecyzowania), ale w większości dyskusyjne w zakresie ich bezpośredniego związku ze zmienną, czyli inkluzyjnością szkoły. Z kolei wskaźniki typowo jakościowe (miękkie) trafniej oddają rozpatrywaną inkluzyjność, ale są trudniejsze do sformułowania i pomiaru, w zasadzie zdecydowana ich większość opiera się na autorefleksji / samoocenie.

Można przyjąć kilka koncepcji ich merytorycznego porządkowania. Pierwsza może dotyczyć konkretnych obszarów, np. kultury edukacji włączającej, założeń obecnych w szkole oraz praktyk i efektów. Druga może zostać uporządkowana w obszarze krajowym, lokalnym, szkoły, klasy, indywidualnym. Jeszcze inna może dotyczyć stanów, procesów i efektów,

⁸⁶ Dla przykładu: T. Booth i M. Aiscow (red.): *Przewodnik po edukacji włączającej*. CSIE, Warszawa 2011; Ch. Forlin, T. Loreman (eds.): *Measuring Inclusive Education*. Emerald, United Kingdom, North America, Japan, India, Malaysia, China 2014.

⁸⁷ K. Rubacha: *Metodologia badań nad edukacją*. Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2012, s. 56.

ewentualnie zasobów, działań i skutków. W obrębie każdej z wyróżnionych koncepcji występują wskaźniki ilościowe i jakościowe.

W przyjętej koncepcji porządkowania zaproponowano skorzystanie z ostatniego przykładu. Propozycja została przedstawiona w tabelach nr 10, 11 i 12.

Lp.	Zasoby w zakresie	Wskaźniki	Narzędzia / źródła danych
1.	włączającej kultury szkoły (szkoła jako wspólnota i miejsce rozwoju dla wszystkich osób uczących się, różnorodność traktowana jest jako wartość, klimat szkoły oparty jest na pełnej współpracy, wszyscy są odpowiedzialni za dobrostan uczniów i efekty ich edukacji	autorefleksja mierzona punktowo we wskazanych obszarach	dane ze szkoły / narzędzie autorefleksji
2.	opracowanych procedur diagnozowania wybranych zjawisk i działań	przygotowane (pozyskane) narzędzia i procedury rozpoznania stanu: dyskryminacji i przemocy, dobrostanu uczniów, ciągłej diagnozy pedagogicznej, kryteriów oceniania, rozwoju kadry pedagogicznej, integrowania wiedzy o uczniach, liderowania i odpowiedzialności za określone działania	dane ze szkoły
3.	kwalifikacji nauczycieli	wskaźnik nauczycieli (zatrudnionych w pełnym wymiarze pracy) posiadających kwalifikacje w obszarze pracy z uczniem wymagającym pomocy psychologiczno-pedagogicznej w stosunku do wszystkich nauczycieli zatrudnionych w szkole	SIO

Lp.	Zasoby w zakresie	Wskaźniki	Narzędzia / źródła danych
4.	kadry specjalistycznej	wskaźnik liczby zatrudnionych specjalistów w stosunku do liczebności uczniów w szkole	SIO
5.	bazy – pracownie specjalistyczne	wskaźnik liczby pracowni w stosunku do liczby klas	dane ze szkoły / przygotowany arkusz liczący (docelowo SIO)
6.	koncepcji rozwoju edukacji włączającej w gminie zapisane w dokumencie strategicznym JST	wyodrębnione cele i procedury ich osiągania w zakresie rozwoju edukacji włączającej wysokiej jakości na terenie JST	dane pozyskane z JST (opcjonalnie raport SIO)
7.	przygotowanych procedur we współpracy z JST dotyczących pozyskiwania środków zewnętrznych	przygotowana procedura we współpracy z JST	dane pozyskane z JST (opcjonalnie raport SIO)
8.	systemu motywowania / nagradzania pracowników szkoły	przygotowany przejrzysty system motywowania / nagradzania pracowników szkoły	dane pozyskane ze szkoły opcjonalnie z JST
9.	w postaci planu warsztatów, seminariów i innych form doskonalenia, planu wydarzeń proinkluzyjnych, superwizji i wsparcia nauczycieli w formie cyklicznej	przygotowane plany	dane pozyskane ze szkoły

Tabela nr 10. Wskaźniki inkluzyjności szkoły i edukacji włączającej wysokiej jakości – zasoby

Lp.	Udział / działania / procesy	Wskaźniki	Narzędzia / źródła danych
1.	udział uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną w samorządzie szkoły	wskaźnik liczby uczniów objętych pomocą psychologiczno-	dane ze szkoły / przygotowany arkusz liczący

Lp.	Udział / działania / procesy	Wskaźniki	Narzędzia / źródła danych
	(opcjonalnie uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego)	pedagogiczną uczestniczących w samorządzie w odniesieniu do wszystkich uczniów w szkole	opcjonalnie raportowanie tych danych do SIO
2.	udział rodziców dzieci objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną w radzie szkoły / radzie rodziców (opcjonalnie rodziców uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego)	wskaźnik liczby rodziców uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną uczestniczących w radzie szkoły / radzie rodziców w odniesieniu do liczby uczniów w szkole	dane ze szkoły / przygotowany arkusz liczący opcjonalnie raportowanie tych danych do SIO
3.	udział rodziców dzieci objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną w radzie klasy (opcjonalnie rodziców uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego)	wskaźnik liczby rodziców uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną uczestniczących w radzie klasy w odniesieniu do liczby uczniów w szkole	dane ze szkoły / przygotowany arkusz liczący opcjonalnie raportowanie tych danych do SIO
4.	liczba prowadzonych w danym roku innowacji	liczba innowacji w stosunku do liczby klas	SIO
5.	liczba prowadzonych w danym roku eksperymentów pedagogicznych	liczba eksperymentów w stosunku do liczby klas	SIO
6.	liczba zdefiniowanych wydarzeń promujących korzystne postawy społeczne wobec osób ze zróźnicowanymi potrzebami w szkole	liczba zdefiniowanych wydarzeń w stosunku do liczby nauczycieli zatrudnionych w pełnym wymiarze w szkole	dane ze szkoły / przygotowany arkusz liczący
7.	liczba zdefiniowanych wydarzeń promujących korzystne postawy społeczne wobec osób ze	liczba zdefiniowanych wydarzeń w stosunku do liczby nauczycieli	dane ze szkoły / przygotowany arkusz liczący

Lp.	Udział / działania / procesy	Wskaźniki	Narzędzia / źródła danych
	zróżnicowanymi potrzebami środowisku lokalnym (we współpracy z innymi instytucjami)	zatrudnionych w pełnym wymiarze w szkole	
8.	udział kadry w formach kształcenia nadających kwalifikacje	liczba uczestników w stosunku do liczby pracowników szkoły	dane ze szkoły / przygotowany arkusz liczący
9.	udział kadry w zdefiniowanych szkoleniach podnoszących kompetencje	liczba uczestników w stosunku do liczby pracowników szkoły	dane ze szkoły / przygotowany arkusz liczący
10.	liczba uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną	wskaźnik liczby uczniów objętych pomocą pedagogiczno-psychologiczną w odniesieniu do wszystkich uczniów w szkole	SIO
11.	liczba godzin zajęć pozalekcyjnych (opcjonalnie z rozróżnieniem zajęć terapeutycznych i rozwijających)	wskaźnik liczby godzin w stosunku do liczby wszystkich uczniów w klasie	dane ze szkoły / przygotowany arkusz liczący opcjonalnie raportowanie tych danych do SIO
12.	liczba złożonych aplikacji projektowych	wskaźnik złożonych aplikacji w stosunku do liczby klas	dane ze szkoły / przygotowany arkusz liczący

Tabela nr 11. Wskaźniki inkluzyjności szkoły i edukacji włączającej wysokiej jakości – dział / działania / procesy.

Lp.	Skutki	Wskaźniki	Narzędzia / źródła danych
1.	liczba uczniów przeniesionych do placówek specjalnych, integracyjnych	wskaźnik liczby uczniów przeniesionych do liczby wszystkich uczniów	raportowanie tych danych do SIO
2.	liczba uczniów przyjętych z placówek specjalnych i integracyjnych	wskaźnik liczby uczniów przyjętych do liczby wszystkich uczniów	raportowanie tych danych do SIO

Lp.	Skutki	Wskaźniki	Narzędzia / źródła danych
3.	poziom samooceny pracy szkoły dokonany przez nauczycieli (w obszarze skuteczności realizacji celów, klimatu, dbania o dobrostan uczniów)	opinia mierzona punktowo we wskazanych obszarach	dane ze szkoły / narzędzie samooceny
4.	opinia pracy szkoły dokonana wybranych przez interesariuszy zewnętrznych (dbanie o dobrostan ucznia, zaangażowanie, ocena efektywności kształcenia, organizacja pracy szkoły)	opinia mierzona punktowo we wskazanych obszarach	dane z JST/ narzędzie formułowania opinii przez interesariuszy zewnętrznych
5.	liczba zrealizowanych projektów finansowanych zewnętrznie	wskaźnik liczby projektów w stosunku do liczby klas	raportowanie tych danych do SIO
6.	poziom / zakres dyskryminacji i przemocy, dobrostanu uczniów	dane uzyskane w pomiarze	dane ze szkoły / narzędzie pozyskane lub przygotowane przez szkołę

Tabela nr 12. Wskaźniki inkluzyjności szkoły i edukacji włączającej wysokiej jakości – skutki

Przygotowane wskaźniki zapewne nie wyczerpują możliwej listy, niemniej jednak obejmują większość obszarów możliwych do ogólnego pomiaru, zdefiniowanych w badaniach przez respondentów i dyskutantów jako istotne. Oczywiście ich indeks wykorzystany w praktyce zależy od założonych celów systemowych (nie wszystkie wpisują się w jeden nurt myślenia o edukacji włączającej) oraz od tego jak bardzo możemy (chcemy) obciążać szkoły i JST dodatkowym raportowaniem. Zapewne ten przykładowy indeks należałoby zweryfikować w badaniach.

Bibliografia

1. Bąbska B.: *Rozpoznanie potrzeb grup marginalizowanych i wykluczonych*, [w:] M. Grewiński, B. Skrzypczak (red.): *Środowiskowe usługi społeczne – nowa perspektywa polityki i pedagogiki społecznej*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie, Warszawa 2011.
2. Barbour R.: *Badania fokusowe*. PWN, Warszawa 2011.
3. Bohnasack R.: *Dyskusja grupowa – teoria i praktyka rekonstrukcji kolektywnych wzorów orientacji*, [w:] Krzychała S. (red.): *Społeczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*. WN DSWE TWP we Wrocławiu, Wrocław 2004.
4. Booth T., Aiscow M. (red.): *Przewodnik po edukacji włączającej*. CSIE, Warszawa 2011.
5. Brittain A.: *Meanings and situations*. Routledge and Kegan Paul, Londyn 1973.
6. Chandler A. D.: *Strategy and Structure*. MIT Press, Cambridge, Mass, 1962.
7. Chrzanowska I.: *Nauczyciele o szansach i barierach edukacji włączającej*. Wyd. Naukowe PWN Warszawa 2019.
8. Daniłowicz P., Lisek-Michalska J.: *Focus – zogniskowany wywiad grupowy. Zarys metody*. „Kultura i Społeczeństwo” 2000, nr 1.
9. Davis C. S., Ellis C. S.: *Interactive focus groups*, [w:] L. M. Givens (ed): *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Sage publications, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore 2008.
10. Dobrowolska M.: *Wykorzystanie TIK w nauczaniu i uczeniu się uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Scenariusze lekcji: Zyta Czechowska, Jolanta Majkowska. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2018. [Wykorzystanie TIK w nauczaniu i uczeniu się uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi](#) (dostęp: grudzień 2020).
11. Dorczak R.: *Modele współpracy szkoły z organizacjami w środowisku lokalnym*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.): *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

12. Filas J.: *Proces budżetowy w oświacie*, [w:] M. Herbst (red.): *Finansowanie oświaty*. Biblioteczka Oświaty Samorządowej 3, Warszawa 2012.
13. Flick U.: *Projektowanie badania jakościowego*. PWN, Warszawa 2010.
14. Forlin Ch., Loreman T. (eds.): *Measuring Inclusive Education*. Emerald, United Kington, North America, Japan, India, Malaysia, China 2014.
15. Foucault M.: *Podmiot i władza*. „Lewą Nogą”, 1998, nr 9.
16. Frankfort-Nachmias C., Nachmias D.: *Metody badawcze w naukach społecznych*. Z-sk i spółka, Poznań 2001.
17. Gajdzica Z., Mrózek S.: *Cele i zadania działań edukacyjnych w obszarze kształcenia uczniów z niepełnosprawnością oraz edukacji o niepełnosprawności zawarte w strategiach rozwoju gmin a problem rozwoju edukacji inkluzyjnej*. „Studia Pedagogiczne”, 2017, tom LXX.
18. Gajdzica Z.: *Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klas integracyjnych jako przyczynek poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej*. Impuls-UŚ, Kraków-Katowice 2013.
19. Gajdzica Z.: *Środki dydaktyczne w kształceniu specjalnym*, [w:] T. Pilch (red.): *Nowa Encyklopedia Pedagogiczna*, t. VI. Żak, Warszawa 2007.
20. Gajdzica Z.: *Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej. Nauczyciele o (nie) zmienianej sytuacji w kontekście kultury szkoły inkluzyjnej*. PWN, Warszawa 2020.
21. Gałuszka D., Żuchowska-Skiba D.: *Niepełnosprawność w grach wideo – omówienie na przykładach wybranych wirtualnych postaci*. „Przegląd Socjologii Jakościowej”, 2018, nr 14 (3).
22. Giddens A.: *New rules of sociological method: A positive critique of interpretative sociologies*. Hutchinson, Londyn 1976.
23. Giddens A.: *Socjologia*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
24. Głodkowska J. (red.): *Dydaktyka specjalna. Od systematyki do projektowania dydaktyk specjalistycznych*. PWN, Warszawa 2017.

25. Głodkowska J.: *Dydaktyka specjalna. Od wzorca do interpretacji*. PWN, Warszawa 2017.
26. Goffman E.: *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
27. Göransson, K. Nilholm C.: *Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education*. „European Journal of Special Needs Education” 2014, v. 29(3).
28. Grewiński M.: *Wieloaspektowa polityka społeczna. O przeobrażeniach państwa opiekuńczego*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie, Warszawa 2009.
29. *Inclusive Education for Students with Disability. A review of the best evidence in relation to theory and practice*. The Australian Research Alliance for Children and Youth 2013. [Inclusive Education for Students with Disability](#) (luty 2017).
30. Jachimczak B.: *Kształcenie nauczycieli dla edukacji włączającej*. „Studia Edukacyjne” 2018, nr 48.
31. Jaskólska W.: *Współpraca między szkołami ogólnodostępnymi i szkołami/placówkami specjalnymi w kontekście edukacji włączającej*. ORE, Warszawa 2019.
32. Juszczak S.: *Człowiek w świecie elektronicznych mediów*. UŚ, Katowice 2000.
33. Kamberelis G., Dimitriadis G.: *Wywiady zogniskowane. Strategiczne artykulacje pedagogiki, polityki i badań*, [w:] N. K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.): *Metody badań jakościowych*. T. 2. PWN, Warszawa 2009.
34. Kameduła E.: *Edukacja i media w zreformowanej szkole*, [w:] W. Strykowski (red.): *Media a edukacja*. EMPI2, Poznań 2000.
35. Kołaczek B.: *Polityka społeczna wobec osób niepełnosprawnych*. IPiSS, Warszawa 2010.
36. Kołomycew A., Kotarba B.: *Interes polityczny w realizacji polityki oświatowej*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2018.

37. Konecki K.: *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
38. *Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 roku* (Dz.U. z 2012 r. poz. 1169).
39. Kupisiewicz Cz.: *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*. Impuls, Kraków 2012.
40. Lejzerowicz M., Książkiewicz I.: *Osoba z niepełnosprawnością a instytucje pomocowe*. Wydawnictwo Gaskor, Wrocław 2012.
41. Loreman T.: *Straight talk about inclusive education*. "CASS Connection", Spring 2009.
42. Małkiewicz E.: *O diagnozie rozumiejącej*, [w:] K. Sujak-Lesz (red.): *Edukacja elementarna a diagnoza pedagogiczna*. CODN, Warszawa 2002.
43. Mitchell D.: *Sprawdzone metody w edukacji specjalnej i włączającej*. Harmonia, Universalis, Gdańsk 2016, Przekł. J. Okuniewski.
44. Mitchell D.: *What Really Works in Special Needs and Inclusive Education: Using Evidence- based Teaching Strategies?* Routledge, London, 2008.
45. Ostrowska A.: *Stosunek społeczeństwa do osób z niepełnosprawnością na podstawie badań z lat 1993-2013. Jak postępuję proces integracji?* „Zdrowie Publiczne i Zarządzanie”, 13 (3), 2015.
46. *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019*. Główny Urząd Statystyczny: [Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019](#) (dostęp: grudzień 2020).
47. Paluchowski J.: *Diagnoza psychologiczna. Proces, narzędzia, standardy*. Wyd. WAIp, Warszawa 2007.
48. Pezdek K.: *Osoby z niepełnosprawnością a etyka troski Michela Foucaulta*. „Tożsamość – Człowiek – Edukacja”, 2016, nr 2 (74).
49. Plutecka K.: *Z historii edukacji osób głuchych mieszkających na terenach należących do Stanów Zjednoczonych*. „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, 2017.
50. Przyłuska-Fiszer A.: *Niepełnosprawność jako przedmiot refleksji bioetycznej*. Wydawnictwo FALL, Kraków 2013.

51. Radziejowska M., Mazurczak A.: *Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych. Poradnik RPO*. Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2013, [Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych](#) (dostęp: grudzień 2020).
52. Reynolds C. R., Flechter-Janzen E. (ed.): *Concise Encyclopedia of Special Education. A Reference for the Education of the Handicapped and Other Exception Children and Adults*. John Willey & Sons, New York 2002.
53. Rubacha K.: *Metodologia badań nad edukacją*. Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2012.
54. Rzeźnicka-Krupa J.: *Społeczne ontologie niepełnosprawności. Ciało. Tożsamość. Performatywność*. Impuls, Kraków 2019.
55. Shakespeare T.: *The Social Model of Disability*. Routledge, Nowy Jork 2010.
56. Simmel G.: *Socjologia*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1975.
57. Skibska J., Borzęcka A., Twaróg-Kanus A.: *Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne w percepcji nauczycieli szkół ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych*. Impuls, Kraków 2020.
58. Skibska J.: *Uczeń w wieku wczesnoszkolnym z trudnościami w uczeniu się. Diagnoza-terapia*. „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, 2011, t. LXIV.
59. Skotnicka B.: *Przygotowanie szkoły wiejskiej do edukacji inkluzyjnej na przykładzie szkół powiatu bydgoskiego*. Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2019.
60. Skrzypczak U.: *Ocenianie kształtujące – ocenianie wspierające uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, [w:] I. Chrzanowska, G. Szumski (red.): *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. Wyd. FRSE, Warszawa 2019.
61. Swat-Pawlicka M.: *Wpływ przestrzeni na filozofię nauczania*. „Dyrektor Szkoły” 2018 nr 1/289.
62. Szmid K. J.: *Jak badać szkołę i uczniów? Poszukiwania własne poza stereotypem*, [w:] M. Dziemioanowicz, B. D. Gołębiak, R. Kwaśnica (red.): *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*. WN DSE TWP we Wrocławiu, Wrocław 2005.

63. Szumski G.: *Koncepcja edukacji włączającej*, [w:] I. Chrzanowska, G. Szumski (red.): *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. Wyd. FRSE, Warszawa 2019.
64. Thomazet S.: *From Integration to Inclusive Education: Does Changing the Terms Improve Practice?* "The International Journal of Inclusive Education" 2009, v. 13 (6).
65. Ustawa z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie gminnym (Dz.U. z 2020 r. poz. 713 i 1378). [Ustawa z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie gminnym](#) (dostęp: maj 2021).
66. Wasylewski R.: *Lokalna polityka społeczna*, [w:] G. Firlit-Fesnak, J. Męcina (red.): *Polityka społeczna. Nowe Wydanie*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.
67. Wiliński M.: *Modele niepełnosprawności: indywidualny – funkcjonalny – społeczny*, [w:] A. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska (red.): *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2010.
68. Williams J. C., Lynn S. J.: *Acceptance: An Historical and Conceptual Review*. „Imagination Cognition and Personality”, 2010, nr 30/1.
69. Winiarski M.: *Szkola środowiskowa i jej obecność w edukacji równoległej, permanentnej i środowiskowej*. „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 3.
70. Wołowicz T., Reško D.: *Strategia rozwoju gminy jako narzędzie zarządzania zmianą gospodarczą*. „Zeszyty Naukowe WSEI seria: EKONOMIA”, 2012, nr 2/5.
71. *Wsparcie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce. Rekomendacje i działania priorytetowe*. [Wsparcie podnoszenia jakości edukacji włączającej](#) (dostęp: czerwiec 2020).
72. Wyczesany J. (red.): *Dydaktyka specjalna. Wybrane zagadnienia*. Harmonia, Gdańsk 2014.

Aneks nr 1. Kwestionariusz wstępny

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Nauk Społecznych
Instytut Pedagogiki
ul. Grażyńskiego 53 40-126 Katowice

Cieszyn – Katowice, maj 2020

Szanowni Państwo,

Zwracamy się z prośbą o wypełnienie kwestionariusza dotyczącego wybranych aspektów podnoszenia jakości edukacji włączającej w Państwa szkole. Zebrane informacje posłużą wyłonieniu szkół do udziału w kolejnych etapach badania. Badania służą zidentyfikowaniu potrzeb i barier w procesie zapewniania wysokiej jakości kształcenia oraz poznaniu i opisanu dobrych praktyk konstruowania szkoły dla wszystkich uczniów.

Dziękujemy za współpracę.

1. Charakterystyka szkoły

1.1. Adres szkoły:

1.2. Szkoła podstawowa:

ogólnodostępna

ogólnodostępna z oddziałami integracyjnymi

ogólnodostępna z oddziałami specjalnymi

ogólnodostępna z oddziałami integracyjnymi i specjalnymi

1.3. Proszę podać liczbę uczniów w szkole.

1.4. Proszę wskazać liczbę uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną.

2. Obecność uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego oraz ich rodziców w gremiach szkoły kreujących jej wewnętrzne zasady organizacyjne oraz środowisko szkolne

2.1. Czy w pracach rady rodziców bądź rady szkoły uczestniczą rodzice bądź opiekunowie uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego?

Tak Nie Nie, ale w przeszłości byli jej uczestnikami

2.2. Czy w pracach rady rodziców bądź rady szkoły uczestniczą rodzice bądź opiekunowie dzieci z orzeczeniem o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych?

Tak Nie Nie, ale w przeszłości byli jej uczestnikami

2.3. Czy w samorządzie uczniowskim szkoły bądź samorządach klasowych znajdują się uczniowie z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego?

Tak Nie Nie, ale w przeszłości byli jej uczestnikami

2.4. Czy w szkole organizowane są działania na rzecz wsparcia rodziców uczniów objętych wsparciem psychologiczno-pedagogicznym ? Jeżeli tak to jakie?

3. Proszę krótko scharakteryzować zapisy promujące działania na rzecz włączania uczniów objętych wsparciem psychologiczno-pedagogicznym w aktach szkolnych

4. Kwalifikacje i doskonalenie kadry pedagogicznej

4.1. Proszę scharakteryzować działania podejmowane w szkole w celu poszerzania i pogłębiania kompetencji pedagogicznych w pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych.

4.2. Jaka część kadry pedagogicznej (w przybliżeniu %) posiada kwalifikacje do pracy z uczniami ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi?

4.3. Czy w szkole zatrudnieni są specjaliści spoza grona pedagogicznego realizujący zadania w zakresie wsparcia rozwoju uczniów? Jeżeli tak to proszę wymienić ich specjalności.

5. Proszę krótko scharakteryzować strategie wspierania uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi w ramach „standardowych” zajęć edukacyjnych na których realizowana jest podstawa programowa kształcenia ogólnego.

6. Jakie środki dydaktyczne zdaniem Państwa są szczególnie przydatne w urzeczywistnianiu edukacji włączającej w praktyce na etapie edukacji wczesnoszkolnej oraz edukacji w klasach wyższych? Proszę wskazać kilka przykładowych na pierwszym i drugim etapie edukacji.

7. W jaki sposób wspomagacie Państwo rozwój uczniów zdolnych?

8. Jakie trudności/bariery napotyka Państwo w codziennej praktyce wdrażania założeń edukacji włączającej?
9. Proszę krótko scharakteryzować dobre praktyki, które realizują Państwo na rzecz budowania kultury szkoły włączającej.

Aneks nr 2. Kwestionariusz rozszerzony

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Nauk Społecznych
Instytut Pedagogiki
ul. Grażyńskiego 53 40-126 Katowice

Cieszyn – Katowice, wrzesień 2020

Pogłębiony opis praktyki szkolnej w zakresie edukacji włączającej

Zapraszamy Państwa do udziału w kolejnej części badania praktyki ogólnodostępnych szkół podstawowych w zakresie edukacji włączającej. Prosimy, aby Przedstawiciel reprezentowanej przez Państwa placówki wypełnił arkusz pogłębionego opisu praktyki szkolnej w zakresie edukacji włączającej. Jako zespół badawczy jesteśmy przekonani, że Państwa odpowiedzi przysłużą się sformułowaniu rekomendacji dotyczących zmian w przepisach prawa oraz działań wdrożeniowych służących rozwijaniu edukacji włączającej wysokiej jakości w polskich szkołach.

Dziękujemy za udział w badaniu oraz przemyślane i wyczerpujące odpowiedzi!

1. Nazwa placówki
2. Dane adresowe
3. Adres e-mail
4. Rodzaj placówki

ogólnodostępna

ogólnodostępna z oddziałami integracyjnymi

ogólnodostępna z oddziałami specjalnymi

ogólnodostępna z oddziałami integracyjnymi i specjalnymi

5. Czy w Państwa szkole prowadzone są działania w zakresie monitorowania dobrostanu uczniów oraz ich poczucia przynależności do wspólnoty szkoły / klasy?

Tak Nie

6. Jeśli tak, to w jaki sposób prowadzone są działania w zakresie monitorowania dobrostanu uczniów oraz ich poczucia przynależności do wspólnoty szkoły / klasy?

7. Czy w Państwa szkołach prowadzone są działania motywujące wszystkich uczniów do aktywności na forum klasy/szkoły?

Tak Nie

8. Jeśli tak, to w jaki sposób motywują Państwo uczniów, szczególnie tych objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną do aktywności na forum klasy/szkoły?

9. Czy w szkole opracowany został wewnętrzny system oceniania, uwzględniający możliwości i potrzeby uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną?

Tak Nie

10. Jeśli tak, to jakie są jego najważniejsze założenia?

11. Czy w statucie szkoły jest zapis o możliwości zastosowania oceniania opisowego śródrocznego i rocznego uczniów z niepełnosprawnością?

Tak Nie

12. Jeśli tak, to jakie jest jego brzmienie?

13. Jakie wyposażenie posiadanych przez Państwa sal lekcyjnych pozwalające na ułatwioną percepcję i przyswojenie materiału dydaktycznego przez uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną uważają Państwo za szczególnie przydatne?

14. Jakie wyposażenie posiadanych przez Państwa specjalistycznych gabinetów oceniają Państwo za szczególnie przydatne w pracy z uczniami objętymi pomocą psychologiczno-pedagogiczną?

15. Jakiego wyposażenia podnoszącego jakość edukacji uczniów z trudnościami w uczeniu i socjalizacji zdaniem Państwa brakuje w szkole?

16. Jakie praktyki stosowane są w Państwa szkole w celu zapobiegania dyskryminacji uczniów z trudnościami w uczeniu się i socjalizacji?

17. Czy w szkole zostały opracowane formalne zasady postępowania w przypadku pojawienia się aktów dyskryminacji?

Tak Nie

18. Jeśli tak, proszę o ich krótki opis. Jeśli nie - proszę zaproponować możliwe rozwiązania

19. Czy szkoła współpracuje z jednostką samorządu terytorialnego w zakresie kształtowania polityki włączania?

Tak Nie

20. Jeśli tak, to w jakich obszarach?

21. Jakie bariery napotykają Państwo we współpracy z samorządami w zakresie kształtowania polityki włączania?

22. W jaki sposób w Państwa szkole przebiega proces wczesnego identyfikowania uczniów z trudnościami w uczeniu się i socjalizacji?

23. Czy nauczyciele korzystają z najnowszej wiedzy popartej badaniami naukowymi na temat inkluzji edukacyjnej i funkcjonowania ucznia z trudnościami w uczeniu się i socjalizacji?

Tak Nie

24. Kto w Państwa szkole jest odpowiedzialny za proces identyfikowania uczniów z trudnościami w uczeniu się i socjalizacji?

25. Jeśli tak, to z jakich źródeł tę wiedzę czerpią najczęściej?

szkolenia/kursy

studia doskonalące/kwalifikacyjne

literatura specjalistyczna

26. W jaki sposób szkoła wspiera nauczycieli w dostępie do najnowszej wiedzy na temat ucznia z trudnościami w uczeniu się i socjalizacji?

prenumerata czasopism specjalistycznych

zapraszanie specjalistów na wykłady i prezentacje

delegowanie na konferencje specjalistyczne

finansowanie dodatkowych kursów/szkoleń

szkoła nie wspiera nauczycieli w tym zakresie

27. Czy do państwa placówki uczęszczają uczniowie z głębszą lub sprzężoną niepełnosprawnością?

Tak Nie

28. Jeśli tak, w jaki sposób zorganizowane jest ich kształcenie?

29. Jakie największe trudności napotykają Państwo w kształceniu uczniów z głębszą lub sprzężoną niepełnosprawnością?

30. Jakie wskaźniki inkluzyjności szkoły uważają Państwo za najważniejsze?

31. Czy w Państwa szkole stosowane są sposoby samooceny jakości edukacji włączającej?

Tak Nie

32. Jeśli tak, to w jaki sposób samoocena jest przeprowadzana?

33. Co zdaniem Państwa (w zakresie przyjętych procedur, sposobów podziału środków etc.) można / należy zmienić w finansowaniu edukacji w celu podniesieniu jej jakości, ze szczególnym uwzględnieniem edukacji włączającej?

34. Czy Państwa szkoła współpracuje z okoliczną szkołą specjalną?

Tak Nie

35. Jeśli tak, to jakie są obszary współpracy?

36. Jaką rolę okolicznej szkoły specjalnej widzą Państwo w procesie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Państwa szkole?

37. Czy Państwa szkoła podejmuje działania w zakresie podnoszenia kompetencji kadry nienauczyelskiej w zakresie pracy z uczniem z trudnościami w uczeniu się i socjalizacji?

Tak Nie

38. Jeśli tak, jakie są to działania?

39. Proszę wymienić dobre praktyki, które stosują Państwo w zakresie współpracy z rodzicami uczniów z trudnościami w uczeniu się i socjalizacji?

40. Proszę wymienić dobre praktyki stosowane w Państwa szkole w zakresie wspierania ucznia zdolnego?

41. Czy spotkali się Państwo w szkole z oporem kadry nauczycielskiej bądź rodziców przed wprowadzaniem edukacji włączającej?

Nie

Tak, spotykamy się z oporem ze strony rodziców

Tak, spotykamy się z oporem ze strony nauczycieli

Tak, spotykamy się z oporem rodziców i nauczycieli

42. Jeśli spotkali/spotykają się Państwo z oporem ze strony rodziców lub nauczycieli jakie są sposoby jego znoszenia?

43. Proszę podać jeden, najważniejszy zdaniem Państwa przykład dobrej praktyki w zakresie edukacji włączającej?

44. Czym charakteryzuje się w Państwa opinii kultura szkoły włączającej?