

***Specjalistyczne Centrum Wspierające Edukację Włączającą  
w perspektywie uczestników projektu pilotażowego  
w powiecie łódzkim - Beata Jachimczak, Dorota Podgórska-  
Jachnik, Anna Tomaszewska***

## **Wprowadzenie**

Projekt pilotażowy wdrażania pierwszych w Polsce SCWEW pozwolił zgromadzić wiele ciekawych doświadczeń uczestników – zarówno nauczycieli placówek specjalnych udzielających wsparcia, jak i nauczycieli przedszkoli i szkół ogólnodostępnych, którzy byli odbiorcami tego wsparcia. Na poziomie ogólnopolskim (ORE) zbierane są informacje ewaluacyjne z przebiegu wdrożenia we wszystkich powiatach, które dołączyły do projektu. Jednak także lokalnie, w poszczególnych SCWEW-ach zrodziła się potrzeba zachowania zebranych doświadczeń, podzielenia się nimi z innymi przedszkolami i placówkami.

Wydało się nam, jako realizatorom łódzkiego projektu SCWEW-u oraz osobom z nimi współpracującym, że zebranie tych wspomnień i refleksji może być interesujące zarówno dla samych uczestników, jak i innych nauczycieli, którzy jeszcze nie znają sposobu działania SCWEW. Niniejszy rozdział przedstawia założenia metodologiczne naszych badań, jak również analizę wyników, ilustrowaną licznymi wypowiedziami uczestników badań. Oddanie im głosu uznaliśmy za kluczowe dla odzwierciedlenia atmosfery i odbioru projektu przez jego uczestniczki i uczestników.

## **Założenia metodologiczne przeprowadzonych badań**

Cel badań ma zarówno charakter teoretyczny – rekomendacje do zmian w rozwiązaniach modelowych SCWEW; jak i praktyczny – upowszechnienie istotnych i efektywnych form wsparcia nauczycieli placówek ogólnodostępnych realizujących edukację włączającą przez nauczycieli ze szkół specjalnych w roli SCWEW-u. Problem badawczy dotyczył poznania opinii uczestników badań o projekcie i możliwości jego aplikacji w przyszłości. Opinie uczestników stanowią przedmiot podjętych badań.

Do realizacji tak postawionych celów posłużył wywiad jako uznana w naukach społecznych - i nie tylko w nich - metoda pozyskiwania informacji ze źródeł pierwotnych. Wywiad lokalizuje się w grupie metod reaktywnych, jakościowych, które są oparte na procesie komunikowania się (Nazarko, Ejdys, 2011, s. 18). Spośród technik wywiadu wybrano technikę zogniskowanego wywiadu grupowego (*focus group interview* - FGI), zwaną dalej w skrócie także fokusem, techniką metody wywiadu. Wywiad fokusowy jest formą moderowanej grupowej dyskusji prowadzonej według przygotowanego scenariusza, zogniskowanego na konkretnych problemach, z grupą zaproszonych w tym celu respondentów (Banaszak, 2017). Mogą oni przedstawić swoje opinie, sądy, emocje, a możliwość dyskusji między uczestnikami pobudza i ożywia proces intensywnego zanurzenia się w temacie. Rozmowa jest ukierunkowana, jej przebieg kontrolowany jest przez moderatora i rejestrowany. (Banaszak 2017). W zależności od celu badania – przyjmuje się liczebność grupy 5-10 lub 6-15 osób, zaproszonych ze względu na specyficzne doświadczenia i wiedzę na określony temat. W tabeli zamieszczamy scenariusz naszych fokusów.

## SCENARIUSZ ZOGNISKOWANYCH WYWIADÓW GRUPOWYCH (FOKUSÓW)

Temat wywiadu:	Doświadczenia związane z uczestnictwem w projekcie pilotażowym wdrożenia pierwszego SCWEW w woj. łódzkim	
Cel spotkań:	Uzyskanie informacji na temat doświadczeń związanych ze współpracą i wsparciem udzielanym przez szkołę specjalną pełniącą rolę SCWEW szkołom i przedszkolom realizującym zadania edukacji włączającej	
Daty spotkań	22.02-26.02.2023	
Forma	Spotkanie online za pośrednictwem aplikacji Teams	
Uczestnicy:	Grupa 1. Kadra SCWEW - SOSW nr 6 w Łodzi	
5 grup	Grupa 2. Dyrektorzy przedszkoli i szkół ogólnodostępnych biorących udział w projekcie:	
	Grupa 3. Kadra przedszkoli ogólnodostępnych objętych wsparciem SCWEW	
	Grupa 3. Kadra ogólnodostępnych szkół podstawowych objętych wsparciem SCWEW	
	Grupa 3. Kadra ogólnodostępnych szkół ponadpodstawowych objętych wsparciem SCWEW	
Moderatorki :	Beata Jachimczak, Dorota Podgórska-Jachnik	
Obsługa techniczna:	Michał Ziemniak	
<b>PRZEBIEG SPOTKAŃ – W GRUPACH</b>		
<b>WPROWADZENIE</b>		Ok. 10'
<ul style="list-style-type: none"> <li>• przywitanie uczestników i pozyskanie zgód na nagrywanie</li> <li>• przedstawienie się moderatorek oraz założeń, celów i przebiegu spotkania</li> </ul>		

<ul style="list-style-type: none"> <li>informacja wprowadzająca o projekcie i realizowanych badaniach</li> <li>przedstawienie się uczestników</li> </ul>	
Część 1. Jak wyglądał początek projektu?	Ok. 30-40'
<ul style="list-style-type: none"> <li>Skąd wiedza o projekcie?</li> <li>Jakie były motywacje osobiste? Jakie potrzeby placówki?</li> <li>Z jakimi oczekiwaniami, obawami i nadziejami przystępowano do projektu?</li> <li>Jakie dostrzegano trudności i ograniczenia?</li> <li>Inne wspomnienia, spostrzeżenia, rekomendacje dla przyszłych uczestników</li> </ul>	
Część 2. Jak jest teraz?	Ok. 30-40'
<ul style="list-style-type: none"> <li>Co udało się osiągnąć? Jak jest teraz?</li> <li>Jakie umiejętności wynieśli z projektu uczestnicy? Czego się nauczyli?</li> <li>Czym warto podzielić się z innymi?</li> <li>Inne spostrzeżenia i rekomendacje dla uczestników podobnego projektu</li> </ul>	
Część III. Jak przebiegał proces zmiany?	Ok. 30-40'
<ul style="list-style-type: none"> <li>Jak z perspektywy wykonanego zadania wyglądały etapy projektu?</li> <li>Jakie były trudności/bariery? Jaki je pokonywano?</li> <li>Jakie zmiany uczestnicy zaobserwowali u siebie, u innych, w placówkach?</li> <li>Inne wspomnienia, spostrzeżenia i rekomendacje dla przyszłych uczestników</li> </ul>	
Zakończenie	Ok. 10-15'
<ul style="list-style-type: none"> <li>podsumowanie najważniejszych wniosków z poszczególnych części dyskusji</li> <li>podziękowanie za udział w spotkaniu</li> </ul>	

Scenariusz miał charakter uniwersalny, tj. zakładano podobny przebieg spotkania, ukierunkowany prostymi pytaniami (scenariusz zawiera także pytania dodatkowe, zadawane w miarę potrzeb w czasie prowadzonych dyskusji). Jednak spotkania zaplanowano odrębnie w pięciu różnych grupach. Byli to:

1. Liderzy, eksperci, specjaliści/nauczyciele SOSW nr 6 w Łodzi - kadra SCWEW oraz przedstawiciel Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Łodzi;
2. Dyrektorzy przedszkoli i szkół ogólnodostępnych biorących udział w projekcie (wykaz wszystkich szkół i przedszkoli znajduje się w rozdziale z opisem projektu) oraz dyrektor Wydziału Edukacji UMŁ;
3. Koordynatorzy, nauczyciele i specjaliści ze wspieranych przez SCWEW przedszkoli ogólnodostępnych;
4. Koordynatorzy, nauczyciele i specjaliści ze wspieranych przez SCWEW szkół podstawowych ogólnodostępnych;
5. Koordynatorzy, nauczyciele i specjaliści ze wspieranych przez SCWEW szkół ponadpodstawowych ogólnodostępnych.

Każdy z wywiadów zaplanowany był na ok. 2-2,5 godzin. Większość trwała ok. 2,5 godziny. Wywiady za zgodą uczestników i uczestniczek rejestrowano w aplikacji Teams i wykorzystano automatyczną transkrypcję nagrań (z niezbędnymi korektami).

W przeprowadzonym badaniu pojawiło się kilka perspektyw: 1) perspektywa dwóch stron projektu – osób udzielających wsparcia (zespół SCWEW) i korzystających ze wsparcia (pracownicy wspieranych przedszkoli i szkół); 2) perspektywa różnego rodzaju wspieranych placówek (przedszkola, szkoły podstawowe

i ponadpodstawowe); 3) perspektywa nauczycieli i kadry zarządzającej. Wszystkie wywiady fokusowe były w naszej ocenie bardzo ciekawymi i owocnymi spotkaniami, pozwalającymi na uzyskanie wielu spostrzeżeń istotnych z punktu widzenia ewaluacji projektu (Jachimczak, Podgórska-Jachnik 2022) oraz wniosków do dalszych działań. Zależało nam na przekazaniu jak największej ilości informacji i oddania głosu uczestnikom projektu, a jednocześnie na uporządkowaniu wyłaniających się informacji, na tyle, by ich nie powtarzać wielokrotnie. W rezultacie w strategii analizy i prezentacji materiału przyjęliśmy następujące założenia:

1. Punktem wyjścia jest szczegółowa analiza treści wywiadu fokusowego z dyrektorami wspieranych placówek z udziałem dyrektora Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Łodzi (uznaliśmy go też za beneficjenta projektu, gdyż wsparcie otrzymały podlegające mu przedszkola i szkoły). Wspólnie zbudowany przez dyrektorów obraz można uznać za najbardziej reprezentatywny dla tego, co się działo w projekcie, choć istotą badań jakościowych nie jest reprezentatywność i uogólnienie, ale ukazanie szerokiego spektrum możliwych sytuacji i zdarzeń. Relacja dyrektorów opisuje zarówno, to co placówka otrzymała w projekcie, jednak jest to także pewien rodzaj testu samego modelu edukacji włączającej. Ponadto w projektowaniu wszelkich zmian projakościowych, należy uznać wiodącą rolę przywództwa edukacyjnego (Michalak, 2010).
2. Aby ukazać zróżnicowanie tych sytuacji i zdarzeń, o których mowa w poprzednim punkcie, dopełnimy ten obraz najciekawszymi głosami nauczycieli wspieranych przedszkoli i szkół. To te same placówki, których dyrektorzy brali udział

w swoim fokusie, jednak perspektywa osób zanurzonych w realizację konkretnych zadań wydaje się nam cennym dopełnieniem perspektywy kadry zarządzającej. Perspektywa nauczycieli ze wspieranych placówek daje nam realistyczny wgląd w możliwości wdrażania edukacji włączającej, ale i w potrzeby w zakresie specjalistycznego i jednocześnie rozumiejącego wsparcia szkół specjalnych. Wydaje się nam również po odbytych wspólnie spotkaniach, szkoleniach i konferencjach, że nauczyciele wspierani w projekcie przez pozostałe SCWEW-y, najbardziej oczekują dosłownych wypowiedzi naszych respondentów; że najłatwiej im odnaleźć się im w tych słowach, które w jakimś stopniu stają się głosem dominującej w realizowanych projekcie grupy nauczycieli.

3. Całość dopełni szczegółowa analiza nauczycieli ze SCWEW. Ich perspektywa jest szczególnie ważna w dalszych planach rozwoju sieci SCWEW w Polsce, jakie są założone na najbliższe lata. Doświadczenia te są tym cenniejsze, że to rzeczywiście pierwszy, tak innowacyjny projekt w naszym kraju (Jachimczak, Podgórska-Jachnik, 2022). Z nich mogą płynąć wnioski i rekomendacje istotne z punktu widzenia doskonalenia modelu, racjonalizacji i podnoszenia jakości udzielanego wsparcia.

Korzystamy z unikalnej możliwości zarejestrowania wypowiedzi uczestników i chcemy je – za ich zgodą - oddać w możliwie niezmienionej formie, gdyż jak wynika m.in. z prowadzonych już konferencji, to właśnie te oryginalne refleksje i słowa uczestników fokusów najbardziej zainteresowały słuchaczy biorących udział w projekcie (także z innych SCWEW-ów), konfrontujących z nimi własne doświadczenia.

### **Wywiad fokusowy z grupą dyrektorów**

Zgodnie Ustawą z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59) to dyrektor przedszkola lub szkoły sprawuje opiekę nad uczniami oraz stwarza warunki harmonijnego rozwoju psychofizycznego poprzez aktywne działania prozdrowotne (art. 68 ust. 1 pkt 3), jak również odpowiada za realizację zaleceń wynikających z orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego ucznia. (art. 68 ust. 1 pkt 10). Odgrywa więc kluczową rolę w prowadzonej przez siebie placówce, z punktu widzenia tworzenia ram organizacyjnych dla realizacji zadań edukacji włączającej. Gotowość do ich podejmowania przez przedszkola i szkoły ogólnodostępne jest celem zarówno zmian przeprowadzanych w polskim systemie edukacji, jak i projektu wdrożenia Modelu funkcjonowania Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą. Dyrektorki i dyrektorzy tych przedszkoli i szkół (grupa określana dalej jako „dyrektorzy”) byli osobami decyzyjnymi w sprawie wejścia do projektu, jak również odpowiedzialnymi za całość funkcjonowania swoich placówek w trakcie realizacji projektu. Niezależnie więc od tego, czy pełnili w projekcie jednocześnie funkcję koordynatora, czy też nie, ich rola polegała na zarządzaniu pracą całej szkoły lub przedszkola. Wywiad fokusowy z dyrektorami miał więc szczególne znaczenie, ze względu na najbardziej ogólną perspektywę placówki ogólnodostępnej spośród wszystkich zaproszonych do badań grup, a jednocześnie ich wyniesione z projektu doświadczenia mogą się najbardziej przyczynić do trwałości uzyskanych rezultatów i dalszego rozwoju kultury organizacyjnej sprzyjającej edukacji włączającej.

W analizie sytuacji na wejściu do projektu dyrektorzy – podobnie jak nauczyciele i specjaliści - podkreślali swoje obawy, zarówno przed



nowością rozwiązań, potencjalnymi trudnościami, jak i samą tematyką projektu. Byli świadomi posiadanych zasobów, ale i braków: kadrowych – zwłaszcza w zakresie zatrudnionych specjalistów, kompetencyjnych - kadry nauczycielskiej i specjalistycznej, braków związanych z niedostosowaniem przestrzeni przedszkoli i szkół do zróżnicowanych potrzeb uczniów, z wyposażeniem w pomoce i technologie wspomagające. Najbardziej jednak podkreślano na brak doświadczenia oraz trudność w ocenie posiadanych warunków pod kątem edukacji włączającej. Wśród **obaw dotyczących wejścia do projektu** dominowały trzy:

- 1) opór Rad Pedagogicznych lub poszczególnych, ważnych dla projektu nauczycieli lub specjalistów;
- 2) odpowiadające w dużym stopniu w związku z tym, co w poprzednim punkcie - ciągłe doświadczanie nowych zadań przez nauczycieli, przytłoczonych dokumentacją oraz pospiesznym tempem coraz to nowych projektów i zmian;
- 3) obawa przed konfrontacją ze specjalistami ze SCWEW.

Dwie pierwsze obawy można uznać za dość oczywiste w sytuacji pojawienia się nowych wyzwań, zwłaszcza w kontekście nieuregulowanych od lat kwestii płacowych dla nauczycieli oraz początków projektu przypadających na okres pandemicznej jeszcze rzeczywistości. Ani jedna, ani druga okoliczność nie sprzyjała rozpoczynaniu nowych, długotrwałych i do tego zupełnie innowacyjnych działań.

*„Wielkie, wielkie obawy. Czym to się będzie jadło? Ile będzie to od nas wymagało pracy? Przede wszystkim delikatny opór Rady Pedagogicznej, która ma ileś szkoleń, ileś spotkań. Nie zawsze*

*te szkolenia są wartościowe. Często są to osoby, o których mamy dobre rekomendacje, a okazuje się, że te szkolenia, spotkania nie spełniają do końca naszych oczekiwań. Stąd najpierw praca taka z Radą Pedagogiczną, przedyskutowanie problemu, że chcemy się włączyć w ten SCWEW”.*

Jednak czynnikiem dominującym wśród argumentów za wejściem do projektu okazały się naprawdę duże potrzeby wobec stale rosnącej liczby uczniów wymagających wsparcia, w tym uczniów z opiniami i orzeczeniami z poradni psychologiczno-pedagogicznych (przede wszystkim z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego z powodu niepełnosprawności). Wobec zarysowanej szansy udziału w projekcie pojawiła się determinacja, czasem związana nawet z doświadczaniem bezradności oraz chęć uzyskania czegoś dla szkoły, starającej się sprostać wyzwaniom edukacji włączającej.

*„My przystępowaliśmy do SCWEW-u też, no z takimi obawami na zasadzie „o Boże znowu coś do zrobienia”, tak. Bo ogólnie taka jest chyba powszechna nasza reakcja, bo jesteśmy wszyscy przysypani różnego rodzaju dokumentacją i koniecznością robienia czegoś na cito. Natomiast powiem tak, no wkroczyliśmy dosyć intensywnie, szybko i chyba z rozpaczą, czy wręcz z desperacją w SCWEW, dlatego, że brakowało nam pewnego rodzaju narzędzi. Chciałam przypomnieć, że rok temu nie było jeszcze pedagogów specjalnych, mieliśmy tylko i wyłącznie 1,5 etatu, czyli jednego pedagoga i pół etatu psychologa. I okazało się, że po prostu dziewczyny nie są w stanie wszystkiego ogarnąć i się wyrobić tak, bo tych potrzeb uczniów jest tyle, one są tak różnorodne, że nie byliśmy w stanie sobie po prostu tego w jakiś sposób nawet uszeregować (...). Natomiast, no nie*

*ukrywam, że przystępowaliśmy z nadzieją, że dostaniemy coś. Narzędzia, pomoce naukowe, które umożliwią nam prace z dziećmiakami i właściwie w pewien sposób ułatwienie nam pracy z tymi uczniami”.*

*„Jakieś 7 lat temu w szkole pojawiło się pierwsze orzeczenie i potem to zaczęło narastać dosłownie lawinowo. Tak jak mówię, w tej chwili do 22”.*

*„My już realizowaliśmy inny projekt unijny. Nauczyciele szkoleni byli - studia podyplomowe z zakresu integracji sensorycznej, szkolenia Tomatisa. Dlaczego przystępowaliśmy najpierw do tego projektu unijnego, zanim pojawił się projekt SCWEW? Ponieważ coraz więcej przychodzi do nas dzieci z orzeczeniami z problemami i dzieci z afazją teraz już mamy. \ (...). Na dzień dzisiejszym u nas z orzeczeniami dziesięcioro dzieci, w tym dwójka z autyzmem. Mamy dziecko z SMA. Mamy dzieci ze sprzężeniami, czyli niepełnosprawność w stopniu lekkim plus autyzm, tak, dziecko niedowidzące z afazją”.*

Główny motywem okazała się więc potrzeba wsparcia, przy nie zawsze dobrze ocenianej dotychczasowej pomocy z zewnątrz (np. mało przydatnych, niepraktycznych szkoleniach na temat specjalnych /zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych). O przystąpieniu do projektu mogło zdecydować nawet jedno dziecko (np. niewidome lub na wózku inwalidzkim), którego potrzeby były trudne do rozpoznania dla placówki zupełnie nieprzygotowanej do pracy z takim dzieckiem. Projekt postrzegano więc **jako szansę na rozwiązanie konkretnych problemów, ale i podniesienie jakości pracy placówek** – bardzo zróżnicowanych, jeżeli chodzi o potrzeby. Nauczyciele oczekiwali

w pierwszej kolejności doradztwa i szkoleń – chcieli się szkolić, gotowi byli do poszerzania swojej wiedzy, jeśli to mogło pomóc ich uczniom i im samym w codziennej pracy. Ważnym powodem były także nowe okoliczności i nowi sojusznicy sprzyjający przekonaniu rodziców uczniów do edukacji włączającej i do współpracy w tym zakresie. W wypowiedziach uczestników spotkania pojawił się w końcu także motyw ciekawości i otwarcia na nowe możliwości.

*„Szkoła jest dość duża, około ponad 700 osób, z czego około 100 osób z opiniami i orzeczeniami, samych orzeczeń 22”.*

*„Szkołę niezbyt dużą mamy, około 270 uczniów, natomiast 1/4 to są osoby z opiniami, kilka osób z orzeczeniami, i ten SCWEW bardzo nam, że tak powiem odpowiada z wielu, wielu względów”.*

*„400 uczniów prawie w szkole (...), no uczniowie z Ukrainy nam dopisali. W związku z tym ten wzrost o 100 uczniów to jest dosyć znaczący. Niemniej jednak oprócz tych problemów (...). no to taka stara, tradycyjna standardowa praca, czyli 4 uczniów z nauczycielem współorganizującym kształcenie. I tutaj to ta współpraca w ramach SCWEW-u bardzo, bardzo przydatna”*

*„Moja Rada Pedagogiczna, bym powiedziała, nie miała tych obaw. Oni bardzo potrzebowali wsparcia i w tym momencie, że tak powiem przy przedstawianiu, na tej pierwszej Radzie, ten projekt został przyjęty”.*

*„To z czym ja się spotkałam, to była taka ciekawość. Tak, i chęć jakby być tą pierwszą. Sprawdź i powiedz, jak to działa, bo to wsparcie jest potrzebne - tylko i wyłącznie w ten sposób”.*

Wsparcie specjalistyczne wydawało się atrakcyjne, ale jednocześnie wiązało się z trzecią wymienioną **obawą przed konfrontacją ze specjalistami** ze SCWEW. Świadomość bliżej jeszcze nieokreślonego braku pewnych kompetencji do pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach budziła niepokój, jak zostanie to odebrane przez osoby pełniące role specjalistów i ekspertów z tego zakresu. Można zatem powiedzieć, że już sama nazwa „specjalistyczne centrum” budziła jednocześnie nadzieję, ale i dystans, związany z niepokojem, jak będzie wyglądał ten kontakt ze specjalistami. Przeważała jednak nadzieja na wsparcie.

*„W pierwszym etapie to było takie - jak to będzie? Jak zostaniemy postrzeżone przez tych specjalistów? Bo tak naprawdę cóż, wykażemy się niewiedzą, wykażemy się niekompetencją, czy też, no jak to będzie odebrane? Tak, nasze problemy to są rzeczywiście problemy. Tak, że to było takie stanowisko na początku z lekkim wycofaniem. Natomiast w miarę rozwoju projektu doszliśmy do wniosku, że tak naprawdę to tylko i wyłącznie dla nas na plus, tak przestałyśmy się bać”.*

*„Nas zainteresowało słowo „wspieranie”, tak - ale to jest specjalistyczne centrum. Poczuliśmy trochę, że my przecież nie jesteśmy specjalistami, tak, gdzieś tutaj, czy my się odnajdziemy – tak? Czy po prostu to jest miejsce, w którym będziemy? Natomiast okazuje się, że tak, że to było właśnie to miejsce”.*

Przyznane wsparcie przyjęto z satysfakcją, nawet radością, choć przez pewien czas trwało odkrywanie, czym tak naprawdę jest projekt, powołujący do życia zupełnie nową instytucję na bazie szkół specjalnych, których realia tak naprawdę zupełnie nie były znane

nauczycielom placówek ogólnodostępnych (więcej na ten temat w fokusach z nauczycielami). Dużą wartość dla uczestników fokusu miało pierwsze spotkania w siedzibie SCWEW - dla niektórych było to rzeczywiście pierwsze takie doświadczenie, pierwszy kontakt ze szkołą specjalną, który ostatecznie pomógł pokonać bariery mentalne – także tych sceptycznie nastawionych członków Rad Pedagogicznych.

Z punktów widzenia dyrektorów ważne było na początku projektu faktyczne **dookreślenie roli koordynatora** ds. edukacji włączającej i współpracy z SCWEW, a w przypadku, gdy funkcję tę pełnił inny pracownik – **podział zadań i zakres współpracy koordynatora i dyrektora**. Mimo iż zdarzało się w projekcie łączenie obu funkcji przez jedną osobę, uczestnicy zgodzili się, że lepiej, by koordynatorem była inna osoba – najlepiej któryś ze specjalistów lub nauczyciel pracujący jak wspomagający (ściślej: pedagog specjalny, współorganizator procesu dydaktycznego). Oczywiście - przy zachowaniu ścisłej i stałej współpracy. Taki układ mniej obciąża dyrektora, w wiele zaangażowanymi zadań i projektów, Może on zająć się, innymi sprawami, ale jednocześnie nadal ma możliwość realnego wpływu na cały przebieg projektu. Może on także wspierać koordynatora, a czasem okazywało się to konieczne, ze względu na zupełnie nowe dla szkoły rozwiązania. Ogląd dyrektorów jest szczególny, zarówno ze względu na funkcje zarządcze, jak i znajomość określonych realiów, a nawet „moc sprawczą” (formalne uprawnienia, jak i autorytet dyrektora placówki). Połączenie obu ról w projekcie było raczej koniecznością (brak innych osób, które mogłyby sprostać zadaniu; wypełnienie luki po osobach, które zrezygnowały lub zostały wyłączone z przyczyn od nich niezależnych),

niż opcja z wyboru. Dwuosobowy team zarządzający koordynator-dyrektor wydaje się najlepszym rozwiązaniem, zapewnia większą elastyczność, choć trzeba przyznać, że widoczne było duże zaangażowanie wszystkich uczestników projektu. To zaangażowanie wynikało z kolei z dość jasno zdefiniowanych ról oraz licznych, ale konkretnych zadań do wykonania w opisie projektu.

*„Takie funkcje kierowania działaniem koordynatora na terenie placówki, wydaje mi się, że są w moim przypadku oczywiście o wiele bardziej efektywne, niż gdybym ja sama to wykonywała. Dlatego, że nie miałabym takiego oglądu. A wtedy, kiedy jednak zwołałam moją pedagog, koordynatorkę, rozmawiamy, jesteśmy w stanie tak jakby zderzyć nasze doświadczenia czy przemyślenia na temat funkcjonowania SCWEW-u. Właściwie pomocy SCWEW-owej na terenie naszej placówki. Jest nam wtedy łatwiej podejmować jakieś decyzje. Tak? (...) Co dwie głowy to nie jedna”.*

*„Tutaj rola koordynatora i dyrektora rozdzielona. Jest bardzo dobra osoba spinająca i osoba, która koordynuje stricte działaniami całego zespołu”.*

*„Jestem za rozdzieleniem i według mnie to dobrze”.*

Zdaniem dyrektorów, koordynator-nauczyciel lub specjalista jest znacznie bliżej dziecka w codziennych szkolnych sytuacjach. **Kluczem do bycia dobrym koordynatorem** nie jest określona specjalność (atutem jest z pewnością przygotowanie wielo-specjalistyczne), tylko dobre relacje z kadrą pedagogiczną i rodzicami oraz znajomość dzieci i ich problemów. Jeden z dyrektorów wskazał nawet, że atutem w kontaktach z dziećmi może być nawet płeć, gdyż te wymagające

wsparcia mogą łatwiej nawiązywać kontakt z nauczycielką - kobietą, która prędzej skojarzy się im z matką. Docelowo zakłada się, że funkcję tę mógłby podjąć specjalista pedagog specjalny, ale jeszcze jesteśmy na etapie testowania jego roli w systemie. Doświadczenia SCWEW-ów mogą być też bardzo cenne w tym zakresie.

*„A ja myślę, że dobrze się dzieje, jeżeli koordynatorem jest członek zespołu, tak, nauczyciel. Dlatego, że przynajmniej w przedszkolu, nie ma co się co oszukiwać, tak, nauczyciel jest bliżej dziecka, bliżej jego potrzeb, takich codziennych. I w momencie, w którym dobrze wie, o jakie wsparcie poprosić”.*

*„Od razu wiedziałam, kto u mnie będzie koordynatorem, czyli pedagog specjalny. Ponieważ no jest ta dziewczyna bardzo kompetentna, ma wspaniałe kontakty, relacje z nauczycielami. Tak jest to osoba, do której wszyscy się zgłaszają, jeżeli dostrzegają jakieś problem”.*

*„Ja arbitralnie podjąłem taką decyzję, że będzie to pani pedagog. Uważałem, że pani pedagog ma wykształcenie psychologa, ma kilka godzin też psychologa, bo ma ten etap łączony pedagog-psycholog. To jest osoba najbardziej właściwa do tego, żeby po prostu zająć się takim tematem. (...) Nie znam każdego dziecka i każdego problemu dziecka. Wiem, że pedagog zdecydowanie bardziej obeznana jest z tematem. Owszem, rozwiązujemy na poziomie dyrektora czy wicedyrektora pewne problemy, natomiast - no nie wnikamy aż tak bardzo głęboko. Też uczniowie nie zawsze mają do mężczyzny zaufanie, części trafiają jednak do kobiet, zwłaszcza te malutkie dzieci, które potrzebują, no takiej matczynej ręki”.*



Jeśli chodzi o rzeczywistość, w jakiej przyszło działać dyrektorom uczestniczących w projekcie, to wyznaczało ją przede wszystkim **zróżnicowanie placówek**: od przedszkola do egzaminy maturalnego, różna wielkość placówek, różny profil kształcenia (szkoły ogólnokształcące i zawodowe). Różne były też doświadczenia wyjściowe z uczniami wymagającymi wsparcia: od pojedynczych uczniów z niepełnosprawnością (uczeń na wózku, uczennica niewidoma, dziewczęta i chłopcy z autyzmem), do kilku orzeczeń i kilkudziesięciu opinii (co już zostało opisane wcześniej). We wszystkich placówkach były też dzieci przewlekłe chore (z cukrzycą, astmą i in.).

Dużym wyzwaniem okazywały się też dzieci z trudnościami szkolnymi, ale w przypadku których rodzice odmawiali współpracy, w tym podjęcia kroków w kierunku diagnozy lub nie wyrażali zgody na zajęcia rewalidacyjne. Ciekawe spostrzeżenie wniosła też jedna z dyrektorek, mówiąca o zachowaniach opozycyjno-buntowniczych uczniów (w dyskusji określono to jako pewne uproszczenie, dotyczące stylu zachowania), będących jednak przede wszystkim kopią opozycyjnych, agresywnych, roszczeniowych postaw rodziców wobec szkoły.

*„U nas sporo uczniów ma takie zachowania powiedziałabym opozycyjno-buntownicze. I okazywało się, że niestety te zachowania opozycyjno-buntownicze, czy też niechęć do współpracy z nauczycielem jest po prostu dziedziczone z domu. Bo jeżeli rodzic z nami rozmawia, to reprezentuje podobny styl argumentacji, jak i dziecko”.*

Różnice wyjściowe między placówkami miały jednak mniejsze znaczenie wobec faktu znaczącego napływu do Polski w czasie

trwania projektu dzieci ukraińskich, uchodzących przez wojnę w swoim kraju. Dla wszystkich placówek to właśnie stało się w pewnym momencie największym wyzwaniem - do jednej ze szkół, jak już wspomniano we wcześniejszym cytacie, przybyło ok. 100 uczniów z Ukrainy (1/4 aktualnego stanu uczniów w szkole). Wielu z nich, oprócz bariery językowej i traumatycznych doświadczeń związanych z wojną, miała także inne indywidualne potrzeby edukacyjne, wymagające dopiero szczegółowego rozpoznania. Trudności nastręczały też kontakty z rodzicami – czasem większe niż z dziećmi. Wsparcie uzyskane w projekcie stało się w nieprzewidziany sposób dodatkowym wsparciem w sytuacji kryzysowej związanej z wojną, co trudno było sobie wcześniej wyobrazić.

*„Teraz no problem dzieci ukraińskich, które muszą się dostosować, to jest to duży problem, ale z moich obserwacji bardzo szybki do rozwiązania. Te dzieci się bardzo szybko aklimatyzują (...). U nas w przedszkolu to jest kwestia miesiąca, kiedy jesteśmy się w stanie z dzieckiem dogadać. Gorzej z rodzicami”.*

Drugim ciekawym zjawiskiem dotyczącym tego aspektu, a na które warto zwrócić uwagę, było **odkrywanie przez przedszkola i szkoły różnorodności dzieci/uczniów**, oraz **odejście od poszukiwania jedynie rozwiązań dla pojedynczych uczniów w kierunku rozwiązań uniwersalnych** – dla wszystkich lub przynajmniej większej liczby uczniów. Dobrze wyrażają to następujące słowa:

*„U nas troszkę inaczej to wyglądało od początku, ponieważ tak jakbyśmy przysłowiowo, rzucili się na to, że my teraz będziemy jakby mogli pomóc tej jednej osobie, która tej pomocy potrzebuje.*

*I właściwie całe nasze działanie na początku było skierowane w tym kierunku. Spotykaliśmy się razem, spotykaliśmy się w grupie, z ekspertami to było takie działanie. Po czym przyszła taka refleksja, że praca z grupą zróżnicowaną to nie jest praca tylko i wyłącznie na rzecz tej jednej jedynej osoby, której to wsparcie jest bardzo potrzebne. Ale pozostają jeszcze 33 inne osoby w klasie - to wcale nie jest grupa jednorodna. To jest też zróżnicowanie, i właśnie to jakby kolejne nasze działanie, to jest właśnie takie. Po pierwsze, to podniesienie tego warsztatu pracy tego nauczyciela każdego dnia (...). Dalsza część pracy właśnie to była taka, no my musimy wszystko zauważyć, my musimy jakby zaopiekować się w takiej tej grupie zróżnicowanej. Może każdy był traktowany inaczej, ale żeby nie niosło to niekorzyść tym na przykład zdolnym. Tak, bo my za mało czasu poświęcimy tej osobie, bo cała nasza uwaga jest kierowana na potrzeby tej jednej”.*

Za jedno z ważniejszych osiągnięć można uznać zrozumienie, jaka jest różnica pomiędzy „przeniesieniem edukacji specjalnej do szkoły ogólnodostępnej” a „dostrzeganiem w tej szkole grup zróżnicowanych”. To kluczowe dla zrozumienia istoty edukacji włączającej i szukania własnych, spersonalizowanych rozwiązań dla uczniów, którzy tworzą taką klasę.

Nawet w przypadku, gdy w szkole ogólnodostępnej wcześniej byli już uczniowie z orzeczeniami, to jednak nauczyciele podejmując działania wspierające nie byli pewni, czy idą w dobrym kierunku – zaczynając od samej diagnozy (m.in. wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia - WOPFU) i projektowanego wsparcia (m.in. indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego - IPET).

**Projekt umocnił nauczycieli w słuszności podejmowanych działań. Podniósł też ich instrumentalne umiejętności w zakresie tworzenia dokumentów diagnostyczno-planistycznych.**

*„IPET to było ogromne tabu dla nauczycieli, a dzięki tym szkoleniom działaniom tym doradcze doskonalącym. Teraz nikt już się nie boi. Wiedzą, jak opracowywać, tak, i to dzięki właśnie ekspertom”.*

*„Można powiedzieć, jakie mamy problemy i wtedy taki ekspert zawsze się znajdzie. I to są wspaniali ludzie twórczy, którzy przychodzą i rozmawiają, czy to z rodzicami, czy to są na tych naszych superwizjach, czy są na zajęciach modelowych. I myślę, że to powinno iść właśnie w tym kierunku, jako olbrzymie wsparcie. Jako wsparcie dla nauczycieli, dla dyrektorów. Żeby nie było tak jak było u mnie, że IPET, WOPFU były tabu, i każdy podchodził do tego jak do przysłowiowego jeża. Bo, o Boże, lepiej nie mieć dziecka z orzeczeniem, bo jest wtedy problem. Tak, a problem tkwi właśnie w głowach ludzi, w tym, że wstydzą się powiedzieć, że czegoś nie wiedzą, czegoś nie rozumieją. Po to są eksperci, po to są specjaliści, żeby służyć pomocą. I jeszcze druga sprawa: zachęcić właśnie nauczycieli do tego, żeby dalej się uczyć, żeby się kształcić, tak, i pomagać przede wszystkim dzieciom”.*

Zmieniał się w czasie trwania projektu **stosunek do rodzica i udzielane mu wsparcie**. Przede wszystkim sami nauczyciele czuli się pewniej w swojej rolach i w tym, co mogą zaoferować. Oczywiście, **zróznicowanie postaw rodziców** do końca pozostało było bardzo duże: od otwarcia i gotowości do współpracy, a nawet zabiegania

o wsparcie dla dziecka, do bierności, roszczeniowości czy też zachowań unikowych. Te pierwsze zaobserwowano przede wszystkim w przedszkolach – to dobry okres do uczenia się współpracy.

W szkołach gotowość do współpracy jest mniejsza, a czasem problemem jest rezygnacja z pomocy udzielanej przez szkołę. W przypadku szkół ponadpodstawowych widać nawet zjawisko związane z próbą ukrycia przed szkołą wcześniejszych trudności ucznia, czy nawet postawionych już diagnoz. Rodzice w obawie przed stygmatyzacją swojego dziecka często nie mówią o tych problemach, przyjmując postawę wyczekującą, unikającą. Mają nadzieję, że w nowej szkole problem może nie będzie zauważony, co najczęściej się nie potwierdza. Rodzice potrzebują też czasu na nabranie zaufania do nauczycieli, przekonania się, że rzeczywiście chcą oni pomóc ich dziecku. Jednocześnie dyrektorzy wskazują na grupę rodziców najmłodszych uczniów, jako najbardziej otwarci na współpracę rodzice – sami sugerują, że być może dzięki wcześniejszym etapom dobrej współpracy z przedszkolami. Nie można jednak także wykluczyć, że obserwowany efekt wynika z barier, jakie stwarza szkoła w relacjach z rodzicami, przez co są coraz mniej aktywni w kontakcie ze szkołą. Oczywiście chodzi o tendencję ogólną, gdyż po pierwsze projekt był zbyt krótki, by obserwować zmienność postaw rodziców w czasie. Po drugie, projekt oferować ponadstandardowe wsparcie dla rodziców w porównaniu ze zwykłym zaangażowaniem szkół. Dlatego można by się było spodziewać raczej odwrotnego efektu.

*„Natomiast u nas jest trochę inaczej z rodzicami, to znaczy nasi rodzice zjawiają się w szkole tylko i wyłącznie wtedy, żeby zażądać czegoś i wyegzekwować. Niekoniecznie zamierzają współpracować w ogóle ze szkołą, i sama nowa kwestia*

*dostarczenia na czas orzeczenia czy opinii to jest po prostu droga przez mękę. A wiadomo, że wtedy, kiedy uczeń jest jeszcze niepełnoletni, my nie jesteśmy w stanie drogą formalną, tak? Bo nieformalną, to wiemy co mamy robić, ale drogą formalną ruszyć czegokolwiek... I u nas problemem są właśnie rodzice, którzy czasami, no myślę, nie chce im się po prostu jechać, załatwiać pewnych spraw. No i my oczywiście robimy to, co powinniśmy zrobić. Natomiast, no nie ukrywam, że brakuje nam takiego wsparcia formalnego, którego nie jesteśmy w stanie przeskoczyć, bo rodzice są po prostu w opozycji”.*

*„Natomiast mój problem jest taki, że rodzice, opiekunowie tych dzieci nie chcą właśnie korzystać z pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Tutaj trzeba no trochę popracować, żeby nakłonić rodziców, opiekunów do korzystania z tego wsparcia. Natomiast widzę, dostrzegam pewien problem. Nie wiem, być może to ostatnie tutaj dni tygodnie spowodowały, bo coraz częściej pojawiają się pomysły - właśnie myślę, że to jest też efekt pandemii - gdzie grupa dzieci, która bardzo dobrze się odnalazła w nauczaniu zdalnym. I są to dzieci, które do tego nauczania chciałyby wrócić. I tutaj pojawiają się pomysły do pracy, do szkoły, do zapisania się do szkoły w chmurze. Tak, i ta grupa widzę, że jest coraz większa. Co mnie niepokoi, to jest w większości przypadków decyzja dziecka, a nie rodzica. To jest szkoła podstawowa, a tutaj decyzje już właściwie wpływają od dziecka, a nie od rodzica. Rodzice są jeszcze pełni obaw, ale dają się właśnie tutaj dziecku przekonać. I ta grupa, grupa jest. Tak, ma tendencję taką zwięższającą”.*

*„Obserwujemy, że w klasach pierwszych ci rodzice reprezentują zupełnie inny poziom, niż powiedziałabym do tej pory. Tak, to znaczy tacy są bardziej otwarci na współpracę. Być może dzięki pracy państwa, nauczycieli, państwa dyrektorów na wcześniejszych etapach edukacyjnych. Że być może gdzieś też nie była taka wyrwa, że tej współpracy nie było. Natomiast teraz naprawdę niektórzy, oczywiście, natychmiast reagują na nasze sugestie czy zaproszenia, czy prośby zachęcające do współpracy”.*

Znakomitym efektem projektu w przypadku młodszych dzieci (przedszkola i klasy młodsze) było znaczące **ożywienie współpracy z rodzicami**. Jedną z dyrektorem określa to nawet jako „lawinę współpracy” uruchomioną poprzez projekt. I choć nie we wszystkich pozostałych placówkach widoczne były aż takie efekty, to jednak uczestnicy fokusu przyznali, że projekt zawierał wiele elementów użytecznych dla kształtowania tej współpracy. Także i w tym obszarze istotną rolę odgrywały rozmowy i nabieranie zaufania. Dla przedszkoli i placówek ogólnodostępnych ważne było to, iż pedagodzy specjalni ze SCWEW przyznali, że sami też miewają trudności w tym zakresie, dzielili się sposobami, które mogą być użyteczne, by pozyskać zaufanie rodzica.

*„SCWEW uruchomił u mnie lawinę współpracy z rodzicami. Do tej pory rodzice traktowali raczej szkołę jako miejsce egzekwowania wiedzy. Unikali tego kontaktu ze szkołą jak mogli (...). Natomiast zmieniło się postrzeganie rodziców, postrzeganie szkoły przez rodziców, rodzice z wielką chęcią przychodzą, oczekują wsparcia, oczekują rozmowy. [Uczniowie – dop. auterek] korzystali z różnego rodzaju wsparcia gier i tak dalej*

*(...). Natomiast lawina ruszyła w aspekcie współpracy z rodzicami. I do pokoju pedagoga, drzwi do wychowawców po prostu się nie zamykają. Powiem tak, te konsultacje, które nam narzuciło Ministerstwo cotygodniowe, naprawdę u nas się sprawdzają. Szkoła jest otwarta dla rodziców i społeczności. Po prostu powiem tak: wielki sukces na polu współpracy, znaczy postrzegania może szkoły przez rodziców”.*

*„Rodzice dostali wsparcie. Tutaj też wielka obawa - rodzic oddający swoje dziecko do przedszkola, gdzie wierzę to nieco trudniej wygląda. Tak, z perspektywy tego dziecka z orzeczeniem potrzebuje być - nie wiem, prawdopodobnie może źle to zabrzmi, ale mocniej zaopiekowany. On potrzebuje tego właśnie przytulenia do serca, bo on ma problem, tak i z tym problemem tak naprawdę jest sam ze swoim dzieckiem. a u nas je [wsparcie - dop. auterek] dostaje. Mógł zapytać, mógł poprosić o rozmowę. Mógł zapytać, w jaki sposób mam rozwiązywać to czy tamto. Także myślę, że to, co się zadziało w tej chwili, to przede wszystkim nasze bezpieczeństwo, że możemy tego wsparcia udzielić”.*

W samym projekcie dyrektorzy zauważyli i uznali za ważne **reakcje SCWEW zmieniające się w odpowiedzi na potrzeby szkół**. W podobnych projektach w przyszłości ważna jest więc pewna **elastyczność** (możliwość adaptacji modelu do różnych okoliczności, różnych sytuacji szkół i przedszkoli), jak i **responsywność (zdolność do dostrzegania zróżnicowanych/ zmieniających się potrzeb danego środowiska i odpowiadania na nie)**. To bardzo istotne, że wspierane przedszkola i szkoły na początku same nie potrafią swoich potrzeb zidentyfikować, nazwać, a w miarę rosnącej grupowej



świadomości, coraz lepiej wiedzą, co im potrzebne. Taka zdolność, ważna jest więc z kompleksowością wsparcia, rozumianą jako bogaty repertuar różnych działań pomocnych szkole, Przedszkola i szkoły akceptują model SCWEW jako przewodnika, ale wytyczającego kierunki, *„pokazującego możliwości, a nie prowadzącego za rękę”*. Jedna z uczestniczek fokusu określiła rolę SCWEW wręcz jako *„wsparcie w koncentracji na dziecku”*, co oznacza, że przedszkola lub szkoły są w stanie zaoferować mu swoją usługę, wymaga to jednak metodycznego skupienia, w czym pomocny może być SCWEW.

*„Nie ukrywam, że nasz projekt uległ modyfikacji. To, co na początku zakładałyśmy, nieco w tej chwili wygląda inaczej, dlatego, że też potrzeby się zmieniły. Tak to Wszystko żyje i też fajnie, że ta reakcja ze strony SCWEW, bo była na każdą naszą potrzebę, czyli to, co się nam zmieniało”*

Dyrektorzy szkół i przedszkoli znają sobie sprawę, że nie w każdej sytuacji dadzą sobie radę. Oprócz doradczej roli SCWEW, zauważają jednak także ich rolę rewalidacyjno-edukacyjną. Wiedzą, że szkoły specjalne jako część systemu oferują dziecku wsparcie, jakiego nie udzieli szkoła ogólnodostępna. Warto jednak próbować wsparcia w bardziej naturalnym dla dziecka środowisku placówki ogólnodostępnej, i samo wsparcie SCWEW w tym kierunku potwierdza, że wszyscy podzielamy co do tego wspólne wartości i przekonania. W fokusie pojawiło się nawet pojęcie *„wystarczająco dobrego wsparcia”* szkoły dla ucznia, przez analogię do popularnego obecnie pojęcia *„wystarczająco dobrego rodzica”* (Bettelheim, 2014) – może nie zawsze perfekcyjnego, ale wystarczająco empatycznego i zaangażowanego w wychowanie oraz przyjmującego perspektywę dziecka, by zaspokoić jego najważniejsze potrzeby emocjonalne

i rozwojowe. Może nie wszystkie wskazówki Bettelheima da się przenieść na poziom wychowania szkolnego, ale na pewno sama idea „złotego środka”, a więc działań optymalnych „**wystarczająco dobrej szkoły**”, znakomicie może wzmocnić poczucie pewności nauczycieli szkół ogólnodostępnych w realizacji zadań edukacji włączającej.

*„I ważne dla nas było to, żeby nauczyciele mogli szkolić się. Szkolić się, żeby nie tylko specjalista czy specjaliści prowadzili zajęcia, ale żeby nauczyciel miał świadomość, że postępuje właściwie, że jest przygotowany do pracy z dzieckiem”.*

*„Nie ukrywam, że problemy, które się pojawiają w związku z pracą z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami, z orzeczeniami, stawiają dużo pytań, w których nie do końca potrafiliśmy poradzić sobie z ich rozwiązaniem. Bądź też rozwiązywałyśmy, tylko nie wiedziałyśmy, czy robimy dobrze. Potrzebowałyśmy, że ktoś tam powiedział: tak dobrze robicie, to jest ta droga, słusznie postępujecie. I właśnie dzięki naszym tym konsultacjom, dzięki temu wsparciu, które dostałyśmy od tutaj ze strony SCWEW-u wiemy, że jest dobrze, że robimy tak jak trzeba. W wszystkie problemy, których nie potrafiliśmy rozwiązać, zostało nam wskazane, do kogo się udać, z kim porozmawiać, jak sobie pomóc”.*

*„Teraz przestałyśmy lękać się sytuacji, w której powiemy, że czegoś nie wiemy. Tak, i że ktoś będzie mógł nam pomóc nawet w bardzo prostej sytuacji, choćby po to, żeby się upewnić. Także myślę, że to takie te dwa etapy można wyróżnić. Teraz wiemy więcej i teraz wiemy, co jeszcze chcemy.*

*To też jest następny etap, bo już jakby świadomość nasza, czego oczekujemy w sytuacji działa”.*

Projekt efektem świeżości i innowacji wprowadzanej do szkół w nieoczekiwany sposób przyczynił się do **reorganizacji pracy i większego zainteresowania wsparciem samych uczniów**. Zainteresowani nowymi pomocami, nowymi działaniami, częściej sami przychodzą ze swoimi problemami do nauczycieli i specjalistów. Uczniowie obserwują, co się dzieje w ich szkole, także w zakresie gotowości do wsparcia. Tworzenie fizycznych przestrzeni do tych działań jest zauważalne i odbierane jako zaproszenie do spotkania.

*„Przeorganizowanie, pomalowanie pokoju pedagoga, bo skoro przyszły nowe, interesujące rzeczy, no to trzeba było też ten pokój, w jaki sposób doprowadzić, odświeżyć. I no, automatycznie też zwiększyła się aktywność uczniów, którzy byli zainteresowani po prostu wizytami w pokoju pedagoga, więc taki niespodziewany efekt”.*

Większe zainteresowanie uczniami będące efektem ukierunkowanych obserwacji, zmieniło postawę nauczycieli z interwencyjnej na raczej **stałą gotowość do reagowania na ich potrzeby**, co jest zgodne z Modelem Szkoły dla Wszystkich (MEiN, 2020). Takie myślenie przekłada się na formułę „*wsparcia na co dzień*”. Teoretycznie jest to zapisane jako podstawowa forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniowi przez nauczyciela „*w trakcie bieżącej pracy*” (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach; § 6. 1), a dopiero później pojawiają się działania i zadania dodatkowe.

*„No u nas, gdyby panie pedagog pracowały każda na 1,5 etatu, czyli zarówno pedagog zwykła, jak i pedagog specjalny, jak i psycholog - to miałyby co robić. A ja nie mówię w ogóle o pracy takiej grupowej z dziećmi, tylko mówię o potrzebie kontaktu z kimś, kto jest w stanie z dzieckiem porozmawiać. I to chyba też wynika na związek z tym, z jakiego środowiska nasze dzieci pochodzą”.*

Czynne wprowadzenie idei wsparcia wielopoziomowego powinno dawać efekt prewencyjny (mniej uczniów powinno trafiać do wyższych poziomów wsparcia), ale projekt był za krótki by zaobserwować taki efekt. Tym nie mniej „menadżerskie oko” dyrektorów pozwoliło na dostrzeżenie realnych możliwości znacznego odciążenia przeciążonego systemu poradnictwa przy większych możliwościach szkoły w zakresie dysponowania dodatkowymi godzinami rewalidacji. Czasem jest to jedyny powód, dla którego rodzice zwracają się do poradni, co w fokusie zostało określone jako „*zbędne diagnozy dla dwóch godzin rewalidacji*”. Dyrektorzy widzą możliwość reorganizacji i odciążenia poradni w oparciu o zasoby szkoły. Widzą także „*możliwość wielu innych dobrych działań, tylko jako to robi w klasie 30-osobowej?*”. **Potrzeba zmniejszenia klas traktowana** jest jako wyczekiwane rozwiązanie i absolutny warunek poprawy jakości pracy szkoły włączającej.

*„Po prostu te wszystkie dystraktory wpływają niekorzystnie, zbyt dużo właśnie bodźców negatywnie na dzieci, więc zmniejszenie liczby dzieci w oddziałach na pewno przyczyniłoby się do lepszego funkcjonowania? Bo mamy dziecko z autyzmem, które jest agresywne”.*

**Poznanie praktycznych aspektów idei rewalidacji** - nie zawsze wcześniej dobrze rozumianej, gdyż de facto nie jest ona definiowana przez prawo oświatowe, a opisywana przykładami – zmienia myślenie dyrektorów i nauczycieli szkół ogólnodostępnych o charakterze wsparcia uczniom z niepełnosprawnościami. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2017 poz. 1578), określa jedynie, iż w ramach zajęć rewalidacyjnych w programie należy uwzględnić w szczególności rozwijanie umiejętności komunikacyjnych przez:

- 1) naukę orientacji przestrzennej i poruszania się oraz naukę systemu Braille'a lub innych alternatywnych metod komunikacji – w przypadku ucznia niewidomego;
- 2) naukę języka migowego lub innych sposobów komunikowania się, w szczególności wspomagających i alternatywnych metod komunikacji (AAC) – w przypadku ucznia niepełnosprawnego z zaburzeniami mowy lub jej brakiem;
- 3) zajęcia rozwijające umiejętności społeczne, w tym umiejętności komunikacyjne – w przypadku ucznia z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera ((§ 6 ust. 1 pkt. 2).

Rewalidacja często mylona jest z terapią (mogą być prowadzone w jej ramach działania terapeutyczne). Jej celem jest przywracanie sprawności – jeśli to możliwe i w takim stopniu, jak to możliwe, ale również w tych obszarach, w których nie można jej przywrócić - kształtowanie zdolności do samodzielnego funkcjonowania, mimo istniejącej niepełnosprawności. W przypadku edukacji rewalidacja ma

przede wszystkim ukształtować umiejętności istotne z punktu widzenia możliwości uczenia się i w ten sposób wyrównywać szanse edukacyjne uczniów z niepełnosprawnościami Dlatego zajęcia rewalidacyjne mogą obejmować zarówno wspieranie kompetencji komunikacyjnych (np. dzieci głuchych lub z afazją), jak i w zakresie mobilności (np. orientacja przestrzenna dzieci niewidomych) czy też funkcji poznawczych (np. czytanie ze zrozumieniem lub rozwiązywanie sytuacji problemowych z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną).

Dobrze dobrane zajęcia rewalidacyjne poprawiają jakość funkcjonowania szkolnego i pozaszkolnego uczniów z niepełnosprawnością. Odpowiadają one w sposób spersonalizowany na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne, uwzględniając także zróżnicowane możliwości psychofizyczne uczniów z niepełnosprawnościami. Pogłębiamy nieco ten opis, gdyż jednym z ważnych odkryć dyrektorów (i nie tylko dyrektorów) zaangażowanych w projekcie jest praktyczne zrozumienie roli rewalidacji w edukacji włączającej. Oddają to dobrze następujące słowa: *„Rewalidacja super działanie! Rewalidacja, która staje się codziennością”*.

Uczestniczący w fokusach dyrektorzy podkreślali korzyści z **superwizji jako formy indywidualnego doskonalenia warsztatu pracy nauczycieli**, wcześniej niewystępujące w praktyce szkolnej. Choć duże znaczenie przypisywano wszystkim wymienianym formom wsparcia, superwizje stanowiły swoiste odkrycie nowej dla nauczycieli formy współpracy ze specjalistami. Wymagało to faktycznie ukształtowania nowych relacji między nauczycielami z różnych szkół. Podstawowe wsparcie informacyjne przynosiły **szkolenia dla nauczycieli, konieczne szczególnie w szkołach o profilu zawodowym**. Nauczyciele zawodu z wykształceniem o profilu

technicznym, nie mają wystarczającej wiedzy pedagogicznej, by elastycznie stosować ją w przypadku znacząco zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych. Wsparcie SCWEW okazało się również nieocenione w przypadku dołączania nowej kadry, a rotacja w niektórych placówkach naprawdę była duża. Szczególnie skorzystali na tym młodzi absolwenci uczelni – co więcej „absolwenci covidowi”, którzy uzyskiwali dyplomy w warunkach pandemicznych. Przy ogólnej refleksji dyrektorów, iż niestety studenci pedagogiki na uczelniach zdobywają głównie teorię dotyczącą niepełnosprawności i innych szczególnych potrzeb uczniów, należy zwrócić uwagę, że ostatnie roczniki – niestety – doświadczyły także innych ograniczeń związanych ze studiowaniem i odbywaniem praktyk. Projekt wyraźnie był pomocny w nadrobieniu tych braków, choć w ogóle docelowo wydaje się, że SCWEW-y mogłyby **wspomagać nauczycieli-nowicjuszy w okresie adaptacji do zawodu** w zakresie rozpoznawania zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów oraz ich zaspokajania.

*„My miałyśmy już pracownię, wcześniej byliśmy wyposażeni. Mieliśmy, ale przyszli nowi nauczyciele, młode osoby, które potrzebowały wsparcia. Tak, potrzebowały szkolenia, potrzebowały zajęć modelowych, potrzebowały wsparcia ekspertów. Także przede wszystkim to, żeby młody człowiek, który rozpoczyna dopiero pracę u nas, mógł włączyć się do edukacji dzieci z potrzebami specjalnymi”.*

*„Dochodziły nam nowe problemy związane z dziećmi, orzeczenia, potrzeby tych dzieci. No ale też (...) przychodzili nauczycieli, którzy nigdy nie mieli kontaktu, tak w czasie studiów chociażby, z pracą z dzieckiem o specjalnych potrzebach. I stąd też to wsparcie dla nich było jak najbardziej cenne, żeby mogli*

*zobaczyć, czy, czy nawet nie orzeczenie, ale nawet praca w grupie zróżnicowanej, co budzi lęk przed osobą, która staje zaraz po studiach na progu 28-osobowej grupy”.*

Kolejnym bardzo istotnym elementem, który może i powinien być wzięty pod uwagę w rozwiązaniach systemowych, jest **wsparcie dla przedszkoli i szkół przy braku specjalistów**. Niestety, mimo znaczącego zwiększenia i dalszego zwiększania liczby etatów specjalistycznych w placówkach w związku z upowszechnianiem edukacji włączającej (Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. w sprawie wykazu zajęć prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz przez nauczycieli poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz nauczycieli: pedagogów, pedagogów specjalnych, psychologów, logopedów, terapeutów pedagogicznych i doradców zawodowych), nadal są pewne problemy związane m.in. z brakiem specjalistów na rynku, dużą rotacją pracowników, testowaniem pracy szkoły z udziałem nowego specjalisty, jakim jest od września 2022 r. pedagog specjalny. Zwolnienie się z pracy w ciągu roku, dłuższe zwolnienie lekarskie, niesygnalizowany odpowiednio wcześniej urlop macierzyński – praktycznie pozostawiają szkołę bez wsparcia specjalisty. Dyrektorzy określili to jako problem „znikających specjalistów”.

*„Znowu jesteśmy bez pedagoga specjalnego. No niby są na rynku pedagogzy specjalni, ale jeszcze on jest bardzo nieustabilizowany ten rynek i wydaje mi się, że nie jesteśmy jedyną szkołą, która boryka się z tym problemem”.*

Wysoko ocenianym rozwiązaniem okazała się **wypożyczalnia sprzętu i materiałów dydaktycznych i wsparcie doradcze**



**w zakresie ich stosowania.** Wcześniej szkoły nawet nie myślały, że można niektóre sprzęty w ogóle w nich wykorzystać. Bez pokazu, instruktażu, doradztwa, czy nawet szczegółowych wskazówek metodycznych - nawet trudno to sobie było wyobrazić. Teraz jest oczywistością – i potrzeba takiego oprzyrządowania, i to, gdzie można szukać wsparcia. Dyrektorzy zwrócili uwagę na ciekawą rzecz: udostępniony sprzęt często okazywał się na tyle atrakcyjny dla wszystkich dzieci, że w miarę możliwości stwarzano okazję do korzystania z niego przez wszystkich. Coś, co służy do rewalidacji czy terapii, może być też fantastyczną pomocą do stymulowania rozwoju wszystkich dzieci. Wypożyczony sprzęt – dla wszystkich, to naturalne dążenie do rozwiązań uniwersalnych, a jednocześnie przykład podnoszenia jakości edukacji ze względu na obecność w klasie ucznia korzystającego z ponadstandardowego wsparcia.

*„Z tej wypożyczalni korzystają wszyscy nauczyciele”.*

*„W projekcie powstała nam mała, bo mała - bo przestrzeni nie mamy - ale mała salka do ćwiczeń, gdzie mamy sprzęt rehabilitacyjny, rehabilitacyjny, gdzie nauczyciele prowadzą rewalidację z dziećmi. Mogą te ćwiczenia prowadzić głównie z tymi dziećmi, które mają problemy z poruszaniem się. Z tego też korzystamy wszyscy, ponieważ ten sprzęt oczywiście wykorzystujemy w codziennej pracy przez każdego nauczyciela”.*

*„My mamy ten sprzęt taki, jaki mamy. Dzieci go nie biorą ze sobą. Natomiast przyznam szczerze, korzystamy z tego wszyscy codziennie - może nie codziennie, ale prawie codziennie - podczas zajęć ruchowych. To jest fantastyczna zabawa, bo te, które potrzebują, czerpią z tego oczywiście korzyści innego*

*rodzaju, ale my też rozwijamy nasze dzieci pod względem ruchowym”.*

W odpowiedzi na pytania: *Gdzie jesteśmy? Co zostawić z tego na przyszłość?* Dyrektorzy wymienili jako **zakres absolutnego minimum: porady eksperckie, konsultacje, rady szkoleniowe.** Jednak listę szybko uzupełnili: spotkania z ekspertami dla rodziców, zajęcia modelowe i superwizje. Właściwie trudno byłoby z czegokolwiek zrezygnować, także z wypożyczalni. Okazało się, że zestaw propozycji wsparcia ze strony SCWEW był bardzo trafnie zaprojektowany, choć z pewnością konieczna jest większa elastyczność w ich wykorzystywaniu.

*„No przede wszystkim wypożyczalnia oraz wsparcie w przypadkach trudnych, bo no mamy nabór elektroniczny, w związku z tym do nas może się dostać każdy”.*

*„Tak jak najbardziej wypożyczalnia, to jest w ogóle super sprawa”.*

*„Porady eksperckie to zawsze powinno zostać ta możliwość. Konsultacje i szukanie wsparcia. Powiem tak, trudno znaleźć specjalistę, który przyjdzie do placówki. (...) Skupi się na naszym problemie konkretnym jednym, który mamy wytłuszczony. Więc te porady eksperta - jak najbardziej. Rady szkoleniowe dla nauczycieli, zajęcia modelowe. Superwizje - jak najbardziej. Też uważam, że to - tak jak powiedziałam - nam to przyniosło otwarcie i ja bym się skupiała na tym, że te elementy jak najbardziej... No w sumie tak naprawdę, ja nie mogę powiedzieć czego mi było za mało lub czego było za dużo. Porad eksperckich - za mało jak najbardziej, aczkolwiek te elementy są. To, co*

*zostało wypracowane - jak najbardziej. To jest ta droga. No zwiększyłabym pewnie może to godzinowo jeszcze, ale tak, tak - to są nasze typy”.*

*„Do tego (...) dodam jeszcze wsparcie ekspertów dla rodziców. To jest niesłychanie ważne, żeby rodzic mógł pójść do specjalisty w szkole. Żeby mógł z nim porozmawiać, żeby ekspert doradził, ukierunkował tego rodzica. Tak, czyli ta bardzo duża współpraca pomiędzy rodzicami, ekspertami i te szkolenia. Oczywiście jak najbardziej zajęcia modelowe, superwizje. No to jest rewelacja!”.*

Dyrektorzy uznali, iż z pewnością w projekcie uzyskali cenne **doświadczenie owocujące w przyszłości**. Sami określili kierunki przemian świadomościowych, jakie były udziałem uczestników: od obaw do podstawowej pewności, że sobie poradzą; od myślenia kategoriami pojedynczej osoby do grupy zróżnicowanej; od ścisłych wskazówek (przepisów) do zrozumienia i bardziej świadomego projektowania wsparcia, od „projektowego entuzjazmu do spokojnego, planowego działania modelowego”. Dyrektorzy zdają sobie sprawę z nieregularności i nieprzewidywalności wsparcia, w tym finansowego dla ich przedszkoli i szkół w przyszłości. Nabrali jednak podstawowej pewności, że wiele mogą zdziałać i zmienić w oparciu o posiadane zasoby. Planowane są np. nowe funkcje sal i pomieszczeń (w perspektywie nadchodzącej fali niżu demograficznego). w jednej szkole już zapadła decyzja, o utworzeniu „sali pozytywnych emocji” – oczywiście, dla wszystkich.

*„Najpierw entuzjazm. Tak, po czym, no już bym powiedziała, ale refleksja na tym naszym działaniem i dopiero - że tak powiem - no takie spokojne działanie przy pomocy właśnie ekspertów.*

*Dużo działań indywidualnych, tak rozmów z rodzicami – no właśnie działanie z tymi poszczególnymi osobami, dopiero pozwala na wypracowanie takiego modelu, który no każdy czuje się zaopiekowany”.*

*„Teraz ze względu na spadającą liczbę oddziałów, no będzie możliwość wygospodarowania pomieszczenia. Te pomoce, które mamy, zrodziły taki pomysł, żeby tą salę terapeutyczną - jak dzieci już nazywają - że to będzie „sala pozytywnych emocji”. No i już na przykład w tej chwili w ramach swojego budżetu widzę taką potrzebę. Już takie działania podjęłam, żeby doposażyć tą salę w nowe pomoce, które pozwolą na właśnie fajne realizowanie fajnych, ciekawych zajęć dla dzieci właśnie z potrzebami. I myślę, że to dalej będzie się w ten sposób też rozwijało. Dla mnie jest to taka bardzo tutaj duża korzyść”.*

*„To w tej chwili muszę powiedzieć, że z takim trochę żalem spoglądamy, że niedługo ten projekt się skończy. Tak i co będzie dalej, bo tego wsparcia już nie będzie. tych lekcji modelowych też nie będzie, ale no mamy taką nadzieję, że to doświadczenie, które tutaj zyskaliśmy - tu przede wszystkim specjaliści, pedagog, pedagog, specjalny - no nabrali takiego doświadczenia, że myślę, że w przyszłości będzie to owocowało tutaj takimi pozytywnymi działaniami. Ale chciałabym powiedzieć również, że w tej chwili to rozbudziło nas tutaj to wsparcie. To wsparcie wspólne rozbudziło taką większą kreatywność Rady Pedagogicznej, ponieważ w ramach projektu pozyskaliśmy, wypożyczyliśmy bardzo ciekawy sprzęt. I w tej chwili muszę powiedzieć, że zrodził się pomysł stworzenia takiej specjalnej sali terapeutycznej - do tej pory nie było takiej możliwości”.*

Szkoły i przedszkola dostały **także silne wzmocnienie w swoich funkcjach diagnostycznych**. Wierzą, że poradzą sobie z wieloma uczniami, którzy niekoniecznie muszą iść po diagnozę do poradni, by mogli uzyskać skuteczne wsparcie już tu, na miejscu, w swojej placówce, od swoich nauczycieli. Widzą nawet atuty szkoły dokonującej oceny funkcjonalnej dziecka, która może wiele rzeczy rozpoznać lepiej, niż długo oczekiwana poradnia, daleko o dziecka i jego środowiska. Zresztą **poradnie oferują inny rodzaj wsparcia, niż SCWEW** – trudno nawet porównywać do siebie wsparcie tych dwóch instytucji. Nawet rodzic – zdaniem dyrektorów - *„inaczej funkcjonuje w kontakcie ze szkołą, inaczej w epizodycznym kontakcie z poradnią, do której zgłasza się sam”*.

Dyrektorzy pozytywnie wypowiadali się o pracy poradni i współpracy z nią. Jednak rozumieją jej specyfikę, jej obecne zadania, i nie oczekują, że może im ona dać to samo, co SCWEW – nawet, gdy psycholog przychodzi do szkoły na swoje dyżury. Wsparcie SWEW postrzegane było jako stała współpraca i szybkie reagowanie – niestety, przyzwyczailiśmy się do Kolejki oczekujących do poradni”, które w naszym systemie są przeciążone i skupione głównie na diagnozie i orzecznictwie. Wspierane placówki doświadczyły ze strony SCWEW zupełnie nowego rodzaju pomocy, jakiej nie było do tej pory w naszym systemie, i uważają, że to relacja nie do zastąpienia przez inne. **Jeśli ma być w naszym systemie edukacja włączająca – a dyrektorzy uważają to za słuszny kierunek – to ze szkołami specjalnymi jako alternatywie, i niektórymi z nich w roli SCWEW.**

*„Tutaj [we współpracy z poradnią – dop. autorek] to w ogóle nie mamy co porównywać. To, że my sterujemy tą pracą, że to my wybieramy problem, z którym no nie radzimy sobie czy*

*potrzebujemy w jakimkolwiek zakresie wsparcia. I jeszcze to wsparcie, którego ja nigdy nie spotkałem się ze strony poradni psychologiczno-pedagogicznej, żeby były jakieś zajęcia warsztatowe dla nauczycieli czy ogląd choćby lekcji, które my prowadzimy w formie superwizji. Tego w życiu nie spotkałem, jak dwadzieścia parę lat pracuję w edukacji”.*

Jednocześnie warto podkreślić, że to, co uległo największej zmianie, to: 1) **zmiana obraz szkół specjalnych**, 2) **zmiana obrazu edukacji włączającej**. O zmianie obrazu szkół specjalnych już trochę mówiliśmy. Wyraźnie obraz ten poszedł w kierunku specjalistycznej placówki z wysoce wyspecjalizowanymi i doświadczonymi nauczycielami. Należy pamiętać, że pierwszy łódzki SCWEW, którego dotyczą te opinie w fokusie, to przede wszystkim ośrodek szkolno-wychowawczy dla dzieci z niepełnosprawnością wzrokową. To nowoczesny, znakomicie wyposażony budynek, ze złamanymi barierami architektonicznymi, w którym mieści się nie tylko zespół szkół i przedszkole, ale także ośrodek wczesnego wspomaganie rozwoju (<https://blind.edu.pl/strona/edukacja>).

W projekcie wykorzystywano znakomite położenie ośrodka, jego zaplecze (m.in. specjalistyczne pracownie i sale terapeutyczne, bibliotekę z unikalną kolekcją zbiorów i pomocy brajlowskich, własną wielofunkcyjną aulę / salę widowiskową z mobilnym wyposażeniem) i oczywiście doświadczoną i świetnie przygotowaną kadrę nauczycielską, oferującą ofertę programową „skrojoną na miarę” dzieci i młodzieży słabowidzącej, niewidomej i z niepełnosprawnościami sprzężonymi z tą niepełnosprawnością. To zrobiło duże wrażenie na uczestnikach projektu, którzy – jak już stwierdzono – najczęściej nie

mieli wcześniej kontaktu ze szkołami specjalnym, czasem także błędne wyobrażenia o nich.

*„Wielką wartością było to, że pierwsze spotkania odbyły się na Dziewanny [nazwa ulicy, przy której położony jest SCWEW – dop. auterek]. Tak mówiąc krótko, więc nauczyciele mogli zobaczyć, jak funkcjonuje szkoła, jak ta szkoła pracuje, co możemy osiągnąć. Dało to, że pewna zachęta do pracy, do tego do dalszego włączenia się w ten SCWEW. Myślę, że ta pierwsza bariera była najtrudniejsza do przełamania”.*

W czasie projektu, mienił się jednak także obraz edukacji włączającej, zrozumienie jej funkcji, obecnie przede wszystkim w kontekście prawa każdego ucznia do nauki w swojej rejonowej szkole. Możliwość takiego wyboru przez rodzica jest niezbędna – inaczej jest to dyskryminacja, choć już sam wybór między szkołą specjalną a ogólnodostępną może być motywowany różnymi argumentami. Uczestnicy projektu mieli przykład znakomitego przygotowania dzieci niewidomych i słabowidzących do samodzielnego życia i pracy przez szkoły, ale także realizowany „na żywo” obraz budowania wsparcia dla niewidomej uczennicy w jednej ze wspieranych szkół (zresztą był to powód, dla którego szkoła przystąpiła do projektu). Dlatego stało się dla uczestników przekonujące, że inkluzja jest realną i wartą rozwijania opcją. Nie znaczy to, że we wszystkich szkołach przełamano wszystkie wątpliwości. Najbardziej dostrzegalne są zmiany w kierunku inkluzji w przedszkolach i młodszych klasach – zresztą słusznie, gdyż to tu najbardziej placówka może zbliżyć się do indywidualnych potrzeb dziecka, ale także je kształtować. W starszych klasach często problemem są utrwalone zaburzenia zachowania ucznia – jako przykłady największych trudności podaje się autyzm z niepełno-

sprawnością intelektualną, a ściślej przykład kilku takich i jeszcze innych niepełnosprawnych uczniów w 30-osobowej lub większej klasie. Uczestnicy fokusów są jednak zwolennikami edukacji włączającej, przy zapewnieniu wsparcia dla szkół – przynajmniej na początku zbierania przez nie doświadczeń dotyczących zróżnicowanych potrzeb uczniów. Są świadomi ograniczeń w swoich szkołach, ale i dużych możliwości. Wiedzą, że dzieci wynoszą z edukacji włączającej duże korzyści. Także rodzice – jak określono „*zagonieni i zagubieni*” (to niestety obraz naszej rzeczywistości). Odrzucają mit, że cierpią na tym pozostałe dzieci – wręcz przeciwnie, dyrektorzy obserwowali wiele pozytywnych zmian u innych dzieci/ W fokusie dyrektorzy nawiązali do metafory poradni i szpitala, świadczącej o zrozumieniu roli różnych placówek w systemie.

*„Ja jestem wielkim zwolennikiem edukacji włączającej. Może z tej przyczyny, że miałem przyjemność współpracować z ośrodkiem szkolno-wychowawczym (...) tam, gdzie były dzieci słabosłyszące. Uważam, że w wielką krzywdę stało się to, że ten ośrodek został zlikwidowany i dzieci zostały w połączone w grupę dzieci całkowicie niesłyszących. Uważam, że to powinno zaczynać się całkowicie w drugą stronę, w oparciu na przykład na modelu SCWEW-owym, gdzie te dzieci słabo/słyszające powinny trafić do szkół ogólnodostępnych i tam uzyskać właściwe wsparcie bliżej swojego miejsca zamieszkania (...). Uważam, że edukacja włączająca jest niezbędna, a to możemy realizować tylko i wyłącznie we współpracy w takim gronie jak SCWEW, bo tak jak powiedzieliśmy - poradnie psychologiczne, pedagogiczne mają swój zasób specjalistów i na pewno nie są w stanie pomóc osobom niewidzącym na przykład albo słabowidzącym. Tak,*



*potrzebny jest tyflopedałóg i jeżeli tego tyflopedałoga pozyskamy - my będziemy właściwie przygotowani. To nie będzie ze szkodą, a tylko z korzyścią dla takiego dziecka”.*

*„Liczymy, na to również, że będą też przekonani do tej edukacji włączającej rodzice, bo były też głosy, że te dzieci, które mają orzeczenia one będą przeszkadzać dosłownie dzieciom, które chodzą do przedszkola, że będą zaniżały poziom. Co prawda to nie szkoła, tylko przedszkole, ale teraz dzięki właśnie tym spotkaniom z ekspertami, dzięki konsultacjom, rodzice są przekonani, to to jest właściwe. To nas ugruntowało”.*

Z wypowiedzi dyrektorów wynika, że **zmienił się także obraz placówki ogólnodostępnej**, które obecnie zasługują na miano „szkoły przyjaznej, którą rodzice wybierają dla swoich dzieci z niepełnosprawnością”. Pojawiła się jednak obawa jednej z dyrektorów, czy taka opinia, przy braku zmiany w innych placówkach, nie spowoduje, że wszyscy rodzice w okolicy będą wybierać właśnie tę jedną, co zmieni jej funkcje „zwykłej szkoły dla każdego ucznia”. Mogłoby to przerosnąć możliwości jednej placówki i nawet zakłócić proces przemian ku rzeczywistemu, powszechnemu włączeniu. Dlatego także i z tego powodu **kontynuacja projektu na szerszą skalę – i to jak najszybciej – jest po prostu niezbędna**.

*„Ja mam tyle głowie obawę. Myślę, że taką szkołą jesteśmy powszechnie jakby znaną. Czy to nie oznacza, że moja szkoła teraz będzie tą szkołą, w której będzie..., no będzie tą szkołą taką pierwszą do tego, żeby tych osób z niepełnosprawnościami było jeszcze więcej?”*

Projekt „otworzył oczy” wszystkim uczestnikom na różnorodność, wielość potrzeb, edukacyjne wyzwania w pracy z dziećmi z zaburzeniami emocjonalnymi, na pojawiające się trakcie projektu nowe dzieci z orzeczeniami. Z pewnością ich start w warunkach wsparcia szkoły przez SCWEW był już zupełnie inny – i to są wartości, które zostają. Szkoły zyskały też narzędzia do wspierania uczniów ukraińskich. Dyrektorzy zadeklarowali **gotowość do promowania idei SCWEW i dalszej współpracy**, padło nawet określenie „emisariuszy wsparcie”, gdyż według uczestniczących w fokusie dyrektorów, **wsparcie nauczycieli powinno mieć charakter systemowy**.

*„Na promowanie SCWEW-ów jak najbardziej jesteśmy gotowi, tylko nie wiem, czy inne placówki zwrócą się do nas akurat z czymś takim jak promocja SCWEW. Chętnie byśmy zostali tutaj w Łodzi. Ale no, trudno, jeżeli nas terytorialnie podporządkują. Gdzie? No to no trudno, z tym SCWEW-em będziemy współpracować”.*

*„Możemy być, jak gdyby takimi emisariuszami, doradcami, tak. Dla innych przedszkoli, przede wszystkim, bo jako przedszkole jesteśmy tylko jako dwie placówki (...). To powinno iść właśnie w tym kierunku jako olbrzymie wsparcie. Jako wsparcie dla nauczycieli dla dyrektorów (...). Bo dziecko w tym momencie jest najistotniejsze. Najważniejsze. Czyli jesteśmy emisariusza, my tak musimy, musimy tutaj mówić otwarcie o tym, jakie są, no, korzyści płynące z tego, żeby, być właśnie w SCWEW”.*

Ze zmian, które są niezbędne w nowych projektach (nowych SCWEW-ach) podkreślono więcej działań na rzecz uczniów zdolnych.

*„Na, cóż, wydaje mi się, żeby promować propagować tutaj edukację włączającą w tym sensie, w którym my to rozumiemy, należałoby wszędzie dołączyć wsparcie dziecka uzdolnionego, co nauczyciele odebraliby naprawdę bardzo pozytywnie i zupełnie inny byłby wydźwięk włączającej grupy zróżnicowanej. To naprawdę byłoby zupełnie, zupełnie inaczej. Nie tylko koncentrujemy się na dziecku z dużymi problemami, ale także i dziecku, które nad wyraz, prawda, jest uzdolnione w jakimś nawet tam kierunku”.*

Konieczne jest też systemowe wprowadzenie oceny funkcjonalnej, która także w trakcie trwania projektu została wypracowana (Domagała-Zyśk i wsp. 2022; zob. także rozdział D. Podgórskiej-Jachnik w niniejszej monografii). Warto też szczególnie powiązać działalność wypożyczalni z oceną funkcjonalną, by wsparcie techniczne także było rzeczywiście adekwatne do potrzeb.

*„No przy wypożyczalni uwzględniłbym jakąś taką ocenę, ocenę stopnia niepełnosprawności. Bo wszystkie te niepełnosprawności na papierze są tak samo traktowane. Natomiast - konkretny przykład. No mam młodego człowieka, który dostał wsparcie w postaci laptopa plus zoom-text. I on jest tym zachwycony. To nasz uczeń i jak najbardziej mu się należy wszystko, aczkolwiek ja nie wiem tak na dobrą sprawę, czy on jest zachwycony nowym laptopem - super laptopem, czy zoom-textem?”.*

Najważniejsze jednak, to „nie zaniechać, nie zakończyć tematu”. SCWEW-y są potrzebne i są realne w naszych warunkach. To jedna

z najpoważniejszych zmian systemowych ku wysokiej jakości edukacji dla wszystkich.

Przedstawiony tutaj obraz projektu i zamian, które zaszły uzupełniamy oddając głos nauczycielom. W ramach w dalszej części rozdziału cytujemy najciekawsze i warte do wzięcia pod uwagę wypowiedzi z trzech fokusów nauczycielskich. Podsumowanie zbiorcze znajduje się w końcowej części rozdziału.

### **Nauczyciele mają głos – wybór wypowiedzi koordynatorów o nauczycieli ze wspieranych przedszkoli, szkół podstawowych i ponadpodstawowych**

#### **Co mówią koordynatorzy i nauczyciele ze wspieranych przedszkoli?**

##### **Obawy:**

*„No to był ogromny stres z tego, że nie jestem tak naprawdę specjalistą (...). I bałam się, że moja wiedza będzie za mała, żeby móc, jakby koordynować to wszystko. W ogóle tutaj całą placówką miałyśmy obawy, jak będzie i co będzie”.*

*„Ja jestem nauczycielem już takim wiekowym, z dużym doświadczeniem- (...). Zobaczyłam, że po prostu bezwzględnie takie wsparcie jest nam potrzebne, dlatego, że temat jest przeogromny. Ja mam trzylatki. I po prostu dopiero te dzieci poznaję i widzę, ile jest dzieci z deficytami, z potrzebą udzielenia pomocy (...). I ta wiedza, którą zdobywam na spotkaniach z Państwem, po prostu coraz bardziej otwiera mi oczy”.*

*„Problemem dla pedagogów specjalnych w przedszkolach ogólnodostępnych było zderzenie się z negatywnymi stereotypami i nieprawdziwymi pogłoskami o likwidacji szkół specjalnych (...). Bo ktoś tam powiedział, ktoś przekazał i tak dalej. Były problemy właśnie z takim myśleniem i dlatego tutaj był taki duży opór ze strony nauczycieli głównie (...).”*

### **Nadzieje i oczekiwania:**

*„U mnie obaw nie było, tylko u mnie były ogromne nadzieje (...). Bo z jednej strony jestem nauczycielem. A z drugiej strony jestem rodzicem dziecka z niepełnosprawnością. (...) Wiem. Z jakimi problemami przychodzą rodzice. Wiem, jaki jest opór przed diagnozą przed jakimiś działaniami, więc dla mnie to było takie wielkie „wow”, że coś fajnego może się rzeczywiście zdarzyć i dla nas nauczycieli, i dla rodziców, i dla dzieci. Tam mam takie bardzo pozytywne nastawienie. Taką ogromną nadzieję, że rzeczywiście to są rzeczy, które są dobre dla wszystkich”.*

*„Większość z nas nie ma wykształcenia pedagogów specjalnych (...). Dlatego było to dla nas takim bardzo dużym wyzwaniem, tak, bo nie wiedziałyśmy, czego możemy się spodziewać. Natomiast każda z nas chce pomagać takim dzieciom i pomyślałyśmy sobie, że to będzie jedyna taka opcja, żeby poznać to jakby z tej drugiej strony, i dowiedzieć się po prostu jak reagować, jak współpracować z rodzicami dzieci, którzy przynoszą do nas orzeczenia czy opinie”.*

*„To jest bardzo ważne, żeby nabrać takiego większego przekonania. Szczególnie właśnie u nauczycieli, którzy nie mieli z tym do czynienia. Żeby wiedzieli, że oni wtedy poradzą, tak, i taka wzajemna*

*pomoc jest tutaj między nauczycielami, między nami jest taka w sumie ważna, żeby poddawać sobie jakieś pomysły. Tak, bo każda głowa inaczej myśli, jak inne ma doświadczenia”.*

### **Trudności:**

*„Przerażające są te duże grupy (...). No dobrze, od tego roku mamy jakiś specjalistów (...), ale nie wiemy jak długo to potrwa, jak będzie. No miejmy nadzieję, że zostanie tak jak jest, ale do tej pory na przykład tych specjalistów nie było, więc brak tych specjalistów, brak wsparcia, brak pomocy”.*

*„Chyba najtrudniejsze dla nas były te superwizje, no bo zawsze tak podchodzimy do tego, że nas będą oceniać, że ktoś będzie patrzył”.*

*„Jeśli chodzi o superwizje koleżeńskie, to one właściwie największą trudność nauczycielom sprawiają, ponieważ obserwują ich osoby z zewnątrz (...). A ponieważ mamy duże przedszkole, mamy duże grupy, (...) to bardzo duża trudność dla osoby, która prowadzi te zajęcia superwizyjne”.*

*„Sam projekt jest bardzo fajny i bardzo ciekawy, jeśli chodzi o włączanie osób niepełnosprawnych (...). Boję się tego, że po prostu te grupy są tak liczne, (...) taką barierę będzie ciężko obejść”.*

*„Niektórzy rodzice mogą nie zrozumieć, nie dać przyzwolenia na to, z uwagi na fakt, że część ze społeczeństwa - z tego co widzę - ma bardzo niewielką wiedzę na temat osób niepełnosprawnych”.*

### **Zmiana:**

„Z każdym spotkaniem, z każdą chwilą, wszystko się wyjaśniało. Na pewno dużo nam wyjaśnił Sulejówek [szkolenia ORE – dop. aut.], po którym wróciłam i pamiętam, jak mówiłam swoim dziewczynom, że chce mi się chcieć. I tak każdego dnia coraz dalej i coraz dalej, i coraz większa chyba świadomość wszystkiego”.

„Myślę, że zmieniło się podejście. Kadry głównie (...). Bo te dzieciaki o potrzebach specjalnych i zróżnicowanych - one były zawsze”.

„Pracując z dziećmi i w normie, i które nie są w normie, widzę, że jedna i druga strona bardzo dużo czerpie od siebie nawzajem. I myślę, że to jest piękne”.

„Zaczynamy mówić o problemach, to przede wszystkim ze mną jest jakiś problem, nie z dzieckiem. Rodzice odsuwają od siebie to myślenie (...). Na początku byłam tą złą osobą, która znalazła u ich dziecka coś, z czego oni nie widzieli w domu. I w momencie, w którym dostali diagnozę od lekarza, przyszli mi podziękować. Zrozumieli, że mamy czas na to, żeby dzieckiem pracować, że jest rzeczywiście problem, którego oni sobie nie uświadamiali”.

„Bardzo dużo się nauczyłyśmy. Zmieniłyśmy trochę sposób myślenia, patrzenia na pewne rzeczy”.

„Przekonałyśmy się, że ta superwizja to nie wytknięcie błędów, tylko właśnie praca na pozytywach. No i właśnie otrzymujemy dzięki temu wsparcie tak, że nie przychodzi ktoś po to, żeby ocenić, tylko nas wspomóc w tym, co jeszcze może udoskonalić naszą pracę”.

„Zostanie w nas (...) taki sposób myślenia o tym dziecku z tymi problemami zróżnicowanymi i tymi specjalnymi, że ono jest nie

*indywidualnie jednostką - oczywiście też jest tak - ale jest częścią grupy (...). Myślę, że to przeświadczenie, że jest to dziecko częścią grupy, częścią zespołu - to jest chyba najważniejsze. Zaczęliśmy więcej w swoim gronie, nawet rozmawiać na temat tych problemów. I myślę, że to jest taka bardzo duża wartość dodana. Oprócz tej wypożyczalni pomocy, szkoleń, rozmów, takich konsultacji, obserwacji i tak dalej, i tak dalej. To to, że zaczęliśmy w swoim gronie dostrzegać może w większym wymiarze te trudności, z którymi się borykamy na co dzień, by rozmawiać o rodzicach, którzy są też różni i w różnych problemami. (...) Wydaje mi się, że więcej zaczęliśmy ze sobą rozmawiać na temat własnych trudności”.*

#### **Doświadczane wsparcie:**

*„Takim realnym wsparciem właśnie był ten sprzęt, z którego mogliśmy skorzystać (...). Faktycznie była możliwość skorzystania z tych szkoleń, wsparcia nas bezpośrednio, wsparcia naszych rodziców, te superwizje i wszystkie te zajęcia eksperckie właśnie, to dały nam takie poczucie tego, że możemy naprawdę dużo więcej zrobić. To nam bardzo pomogło po prostu w wykształceniu kadry”.*

*„U nas te eksperckie konsultacje zdawały najlepszy egzamin i dały nam najwięcej”.*

*„Konsultacje eksperckie - zawsze odpowiadały na nasze potrzeby. Na przykład na początku miałyśmy bardzo duże trudności w interpretacji orzeczenia w opracowaniu IPET i WOPFU. (...) Pani fantastycznie wytłumaczyła nam, jak punkt po punkcie to orzeczenie po prostu rozłożyć, przeczytać, jak przygotować itp. i jak to dziecko wspierać. (...) I też mieliśmy konsultacje eksperckie z logopedą -*



*kilkukrotnie, która fantastycznie pokazała nam bardzo dużo rzeczy i na wiele otworzyła nam oczy”.*

*„Jednak jak tak z zewnątrz przychodzą eksperci i patrzą troszeczkę z innego punktu widzenia, bo nie znają tych dzieci tak jak my, i mają taki większy dystans do tego wszystkiego. Bo również te dzieci obserwują i nas obserwują z nimi”.*

*„Rady szkoleniowe były bardzo trafne, no bo tak naprawdę ta tematyka była (...) pod nasze problemy (...). Też bardzo trafne konsultacje z naszymi z rodzicami. Zauważyliśmy, że eksperci troszkę inaczej na to patrzą i innymi pytaniami w ogóle prowadzą rozmowy, w inny sposób niż my. To też ciekawe doświadczenie”.*

*„Myślę, że przez właśnie szkolenia kadra nabrała większej pewności”*

### **Ocena funkcjonalna:**

*„Nie o to chodzi, że nie mamy narzędzi diagnostycznych. Mniej więcej wiemy już z doświadczenia z czym możemy mieć do czynienia. Bo my nie mówimy, że to dziecko ma autyzm, że ma afazję (...). Tak, my tego nie mówimy, ale my wiemy, gdzie skierować, w jaki sposób pokierować tą rozmową”.*

*„I myślę, że to jest wszystko idzie w takim fajnym kierunku oceny funkcjonalnej. Że tak naprawdę, to my powinniśmy sobie radzić z tymi naszymi dziećmi. Chociaż na etapie pierwszym. Że my możemy nie wiedzieć, co to jest za zespół, choroba, ale wiemy, w jaki sposób mamy się nie bać rozmowy z rodzicami, gdzie ich kierować. Tak, już wiemy (...) w jakie miejsca kierować tych rodziców biednych,*

*którzy po prostu nie wiedzą, co dalej.(...) Już mamy pewne doświadczenie”.*

### **Ocena projektu i plany na przyszłość:**

*„Czego nam zabrakło? Ciężko mi powiedzieć, czego nam zabrakło, bo dostałyśmy odpowiedź na każdą potrzebę, którą zgłosiłyśmy”.*

*„Chciałabym tutaj obydwoma rękami się podpisać pod tym, że te spotkania nasze na Dziewanny podwieczorki - spotkania sieciowe, to to było niesamowite. Już rozmawialiśmy o tym, że chcemy podtrzymać przynajmniej chociaż co 2 miesiące, żeby się spotykać w takim gronie. Jest takie miejsce, że możemy się zobaczyć. Z różnych placówek przychodzimy, rozmawiamy, konsultujemy się, szukamy. Mamy siebie nawzajem i myślę, że to jest bardzo, bardzo ważne”.*

*„To, co nam zostało po projekcie, to na pewno większa otwartość i odwaga, by pracować z tymi grupami zróżnicowanymi. Większa świadomość, co możemy zrobić, jak możemy zrobić, gdzie się udać. I ta chęć do działania, świadomość tego, że jest taka możliwość”.*

*„Nauczanie włączające jest super ideą. Tylko my jesteśmy praktykami. I w związku z tym nie możemy o tym zapominać, bo my musimy sobie nie dość, że radzić w takiej grupie. Nie chcemy, żeby ktokolwiek tracił. I dzieci harmonijnie rozwijające się. (...) Chociaż mówi się, że tak naprawdę zróżnicowane potrzeby mają wszystkie dzieci. Więc to jest ta frustracja nauczyciela”.*

### **Co dalej?**

*„Myślę, że na pewno będzie brakowało nam tego wsparcia, które otrzymujemy. Tego, że jeżeli mamy jakikolwiek problem, to wiemy, do kogo mamy się zwrócić (...). Możemy konsultować nie tylko z ekspertami, ale też między sobą, koordynatorami (...) w tych placówkach, które biorą udział w projekcie. Czyli bez tej takiej bezpiecznej ręki, która nas teraz trzyma”.*

*„Czułyśmy się takie zaopiekowane. Więc myślę, że tego najbardziej będzie nam brakować (...). Oczywiście, będziemy kombinować własnym sumptem, żeby nie zaprzestać udzielania pomocy”.*

### **Co mówią koordynatorzy i nauczyciele ze wspieranych szkół podstawowych?**

#### **Motywacja do udziału w projekcie:**

*„Nie zawsze współpraca z rodzicami wygląda tak jak powinna, miałam problemy z niektórymi dziećmi, zdalne nauczanie bardzo to jeszcze pogłębiło, potrzebowałam wsparcia”.*

*„Pojawienie się ucznia z zaburzeniami wzroku, a potem również z zespołem Aspergera spowodowało, że naprawdę współpraca z ośrodkiem się zaczęła. Na początku nasza pani dyrektor korzystała z takiego wsparcia, wsparcie z Dziewanny dotyczyło rozwoju edukacyjnego, zgodnie z potencjałem dziecka, ponieważ nie mieliśmy doświadczenia wcześniej z dziećmi niewidomymi”.*

*„Trochę to było tak, że po prostu weszliśmy do projektu, zostałam koordynatorem, ale nie wiedziałam za bardzo, z czym się ten projekt*

*będzie wiązał, była jedna, taka Rada Pedagogiczna właśnie w Ośrodku, tam na Dziewanny z całą Radą Pedagogiczną. I tam byli, że tak powiem wszyscy nauczyciele. I nastąpił moment zaangażowania w projekt, potem nabierałam tej wiedzy”.*

*„Zrobienie diagnozy pogłębionej placówki spowodowało, że mogliśmy zastanowić się nad wszystkimi potrzebami, jakie mamy, żeby potem właśnie móc z tego różnego rodzaju wsparcia korzystać”.*

*„Myśl, że być może jeszcze więcej będzie takich uczniów, z którymi mamy problem, spowodowało, że lampka się zapalała, że wiedza i kompetencje, które nabierzemy w projekcie nam się przydadzą”.*

#### **Początkowe obawy:**

*„No myślę, że to było takie wypośrodkowane nastawienie. Myślę, że z taką dużą dozą sceptycyzmu, ponieważ to nie pierwszy projekt, w którym szkoły biorą udział i traktowali to jako „jakiś kolejny”.*

*„Nie ukrywam, że moja obawa była bardzo duża, ponieważ nie mieliśmy żadnych narzędzi i to jest najgorsze w pracy z takim dzieckiem ze SPE”.*

#### **Dostrzegane korzyści jako inspiracja do podjęcia działań**

*„Ostatnio korzystałam też z pomocy pani pedagog, psycholog, w sprawie uczniów, którzy chodzą do mnie na zajęcia korekcyjno-kompensacyjne. Mam nadzieję, że dzięki tym wszystkim wskazówkom uda mi się lepiej współpracować i z dziećmi, i z rodzicami tych dzieci, no ale zobaczymy - czas pokaże”.*

*„Miałam taką szansę skorzystać z takiej pomocy indywidualnej. Specjalista był u mnie na lekcjach, pani obserwowała pracę dzieci*

*i obserwowwała różne dzieci. I wychwyciła właśnie wskazówki do pracy dla mnie”.*

*„W zajęciach modelowych, superwizji ja nie spotkałam się z większym oporem. Może z jakąś obawą - wiadomo jak to będzie?”.*

*„Mamy koordynatora ds. edukacji włączającej. Faktycznie, to ona właściwie wyciszała te wszystkie emocje w nas najpierw, a potem właśnie dyrekcja przedstawiła, że możemy skorzystać z udziału w projekcie, który nam MEGA pomógł, bo po prostu otrzymaliśmy dużo wsparcia”.*

*„Na przykład dla mnie wizyta w szkole na Dziewanny to po prostu było jak objawienie, naprawdę to, co wyglądało strasznie i baliśmy się, że to po prostu bardzo dużo pracy nas będzie kosztowało, to faktycznie kosztowało natomiast okazało się jest wielką pomocą. Bez tego po prostu naprawdę byłoby trudno”.*

*„Mamy takie narzędzia, czy nawet jakieś zwykłe klocki, o których wcześniej ja nie miałam pojęcia, jak to z tego korzystać. I to jest pomoc, obserwacje zajęć dla nas, dla mnie to taka pomoc byłaby super, gdyby ktoś spojrział zewnątrz i to ocenił, co było w przypadku mojego ucznia nierealne”.*

*„Spotkania doradczo-szkoleniowe mieliśmy jeszcze z panią psycholog wspaniałą, na Dziewanny, która rzeczywiście dała nam bardzo wiele. Bo to były takie konkrety, naprawdę konkrety. O to, co pytaliśmy, my dostawaliśmy konkretną odpowiedź i właśnie to uświadamianie w różnych kwestiach”.*

## **Trudności**

*„Natomiast tak patrzę teraz na klasę, w której pracuje to też słyszę opinie rodziców i ci rodzice tych no, że tak powiem, zdrowych dzieci też nie są zachwyceni tym zróżnicowaniem. Bo to jest, wiecie państwo, trudno pogodzić wszystkie potrzeby i oczekiwania osoby z niepełnosprawnością, czyli z orzeczeniem uczniowie, to powiedziała-bym, że to jakby nie oni stanowią u nas problem. Bo oni mają dostosowane te metody uczenia się, mają nauczyciela wspomaga-jącego w większości i po prostu są zaopiekowani. A nie są zaopiekowani ci, z którymi nie umiemy pracować, którzy są agresyw-ni, którzy uciekają, którzy po prostu, nad którymi trzeba zapanować, no fizycznie niemalże. Specjaliści, eksperci powinni być dla szkoły dostępni dużo bardziej, niż byli do tej pory, bo właśnie to, że on nam doradzi, czy to jak wychowawcy czy nauczycielowi doradzić coś raz i potem to się urywa”.*

*„Z niepokojem myślę o tym, że mam jeszcze poszerzać kompetencje, nauczyciel po prostu sobie woli odpocząć, żeby mieć siłę no, że tak powiem na następny tydzień czy miesiąc pracy. Ja tak ja tak trochę to po prostu odbieram, że jest dużo wymagań, a mało wsparcia”.*

*„Po prostu może gdybyście byli też bardziej dostępni, to byłaby zdecydowanie bardziej dla nas komfortowa sytuacja, gdybyśmy mogli po prostu w każdej sytuacji, w każdym momencie sięgać po wasze wsparcie”.*

### **Postulat większego nacisku na pracę z rodzicami**

*„Samo takie bardzo wszechstronne zapoznanie i kadry, i rodziców, i dzieciaków ze wszystkim było super. Tylko że ja miałam takie poczucie, że było to czasami kulą w płot i nietrafione. Super, że mogły*

*być konsultacje dla rodziców. Tylko my potrzebujemy konsultacje dla tych rodziców, którzy po prostu mają nas w nosie i ich nie chcą i pomysłu jak to robić”.*

### **Co na przyszłość**

*„Zasadność utrzymania dalej takiego rozwiązania systemowego na stałe typu SCWEW - jestem jak najbardziej za, ale pod warunkiem, że pomoc konsultantów byłaby większa, ewentualnie nawet jeżeli nie da się tego zwiększyć ilościowo godzinowo w szkole, to może jakiś szkolenia eksperckie. Bo powiem wam z mojego doświadczenia, że zapisuje się na mnóstwo szkoleń, ale 90% tych szkoleń to jest po prostu przeczytanie regułek jakiś z Internetu wyuczonych. Nie ma takiej pomocy doraźnej pomocy w rozwiązaniu danego problemu na rynku oświatowym. Więc to co oferował SCWEW bardzo było przydatne, potrzeba dużo więcej takich szkoleń, pomocy eksperckich, pokazania. Konkretnie: zrób to, kupcie to, to jest do tego, to jest do tamtego. No pomoc SCWEW na Dziewanny i dotychczasowe te szkolenia dla mnie były bezcenne”.*

## **Co mówią koordynatorzy i nauczyciele ze wspieranych szkół ponadpodstawowych?**

### **Motywacja do udziału w projekcie i oczekiwane korzyści:**

*„Byłam mocno sceptyczna, dlatego, że reprezentuję szkołę trudną, branżową szkołę zawodową. To się wiąże bardzo ze specyfiką, środowiskiem, z którego te dzieci się wyłoniły, do tej szkoły, bardzo (...) zaniedbanym środowiskiem. I wydawało mi się, że w sytuacji, w tych warunkach, -pojawiają się dzieciaki z różnymi rodzajami takich aberracji, nie tylko fizycznych, ale także intelektualnych, umysłowych - no jakkolwiek, by ich nie określić. Dzieciaki też, bo nie tylko z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego. To wiedziałam, że może być trudno, że może być ciężko”.*

*„U nas katalizatorem był schodołaz (...), analiza placówki, potem Rada Pedagogiczna podjęła decyzję. Zdecydowanie bariery architektoniczne w przypadku tego ucznia były bardzo duże, to zdecydowanie utrudniało sam proces kształcenia nie tylko jego, ale również w szkole. Tym bardziej, że jest to szkoła zawodowa i nie wszystkie lekcje mogą się odbyć w każdej klasie”.*

*„Wchodziłam w ten projekt z jednej strony bardzo chętnie, zdając sobie z tego sprawę, że z roku na rok przybywa nam tej młodzieży, (...) która wymaga, oczekuje od nas nieco więcej niż ten przeciętny uczeń. (...). Zdawałam sobie sprawę z tego, że pewnie nie wszyscy nauczyciele, tak w 100 % zaangażują się w ten projekt. No i tutaj nie myliłam się, bo faktycznie w naszej szkole dominuje pewna grupa*



*osób, która od samego początku, chętnie w tym projekcie uczestniczy”.*

### **Rozwiewanie obaw:**

*„Na pewno mnie jako koordynatorowi bardzo dużo rozjaśniły ten nasz tygodniowy pobyt w Sulejówku, gdzie tak naprawdę zostało wyjaśnione, co będziemy robić, jak będziemy robić, z kim będziemy pracować, w jaki sposób będziemy pracować”.*

*„Zaczęli od takich spotkań warsztatów, które zaproponowała nam koordynatorka razem ze specjalistami z SCWEW-u i te nasze spotkania miały charakter dzielenia się swoimi spostrzeżeniami, wątpliwościami, mnóstwo pytań było z naszej strony do specjalistów. Dzięki temu troszeczkę nam się rozjaśniło, w jaki sposób możemy pracować z dziećmi z orzeczeniami, z opiniami, w jaki sposób możemy scalać takie grupy, gdzie są dzieci właśnie z orzeczeniami i takie dzieci, które ich nie mają”.*

*„Kiedy projekt wyruszył z pełną parą, to jedynie niektórzy nauczyciele zaangażowali się na 100%. Inni próbowali, być nieco z boku, a może akurat go to nie dosięgnie ii nie będzie musiał czy musiała zbyt wiele od siebie dawać? Natomiast nie pamiętam, żeby były głosy przeciwne”.*

### **Trudności i wątpliwości:**

*„Najczęściej problem, jaki się pojawia, to jest liczebność klas. Dlatego, że te klasy są najczęściej i ponad 30 osobowe. Nawet u nas czasami 34 albo i w porywach 35 osób i to jest ten podstawowy problem, jak sobie z tym poradzić, kiedy na przykład mam piątkę*

*młodzieży z dysleksją, jedno z ADHD, jeszcze jakieś inne w klasie. A jest jeden nauczyciel, a tu jeszcze dziewczynka słabosłysząca, musimy w jakiś sposób metodykę nauczania dostosować też do jej potrzeb psychofizycznych. Więc myślę, że to jest ten podstawowy problem, który najczęściej u nas w szkole się pojawia”.*

*„Jak tworzyć relacje, kiedy w klasie mam na przykład osób, nie wiem, 12, 15, które potrzebują indywidualnego podejścia? I z jednej strony uczestnictwo w tym projekcie oczywiście dużo mi daje, tak, bo cały czas spotykam się z nowymi rozwiązaniami, z jakimiś pomysłami. Ale cały czas mam odczucie, że może z mojego punktu, nie jestem w stanie zapewnić tym dzieciom rzeczywiście takiego poczucia, żeby się nad każdym z nich pochylić, żeby jeszcze ten zespół klasowy jakoś spoić”.*

*„Może jeszcze wspomnę te, tak zwane „chore rankingi”, dlatego, że chce się, żeby ten ranking wypadł jak najlepiej. A zatem po co my sobie mamy burzyć coś, co idzie nam tak super i teraz tak dołożymy sobie jakiś, powiedzmy, uczniów tych nieco bardziej wymagających, tych nieco więcej oczekujących od nas, i zaburzy to jakiś pewien schemat. Coś, co tak idzie sobie łatwo i gładko”.*

*„W szkole ponadpodstawowej dzieci z orzeczeniami, dzieci z dysfunkcjami nie chcą być pokazywane palcem, nie chcą dostać tej etykiety (...). One chcą ją otrzymać, ale niezwykle dyskretnie i czasami dla wielu nauczycieli nie jest to łatwe. Również nie jest to też łatwe dla wielu uczniów w klasie zróżnicowanej. Niektórzy wyraźnie zaznaczają swoją obecność w szkole w sensie negatywny”.*

*„I teraz rzeczywiście jest tak, że burzą się uczniowie, że ktoś jest jednak traktowany na innych zasadach. To jest trudne dla nich do wytłumaczenia. Znaczy ja mówię, że w szkole, jak w ogóle na świecie nie ma sprawiedliwości. No podchodzimy indywidualnie np. do oceniania, oceny szkolnej. (...) A w rozumieniu uczniów? Nie jest to do końca sprawiedliwe”.*

*„Każdy nauczyciel chce być postrzegany jako osoba oceniająca sprawiedliwie i szczególnie w szkole średniej pracując z uczniem o obniżonych możliwościach intelektualnych jesteśmy skłonni przyznać mu troszkę wyższą ocenę niż innym, jednocześnie bez skomentowania tego. Możemy być postrzegani jako osoba, faworyzująca kogoś. To to naprawdę jest trudne”.*

### **Proces zmiany:**

*„Wzrasta świadomość nauczycieli. Ona wzrasta, ale ona też wzrasta w takim zakresie: co ja więcej będę musiał, czym ja będę się musiał bardziej wykazać, jakie treści będę musiał w związku z tym opanować? My nie jesteśmy otwarci, chętni na nowe. Lubimy się poruszać w tym, co znamy dobrze i wszystko, co nowe jest swoistego rodzaju wyzwaniem i jakby tytułem do mobilizacji i większego wysiłku. No i tutaj czasami są schody”.*

*„Tak, nie było znane określenie inkluzja, nie było znane określenie: grupa, klasa zróżnicowana. Oczywiście to jest nowa nomenklatura dla nas i dla naszych szkolnych kolegów i koleżanek”.*

*„Klasa zróżnicowana to de facto w kontekście wielobarwnym inności i różnorodności to była zawsze. Natomiast teraz po prostu ma nazwę, której już wszyscy używamy, przestrzegamy i rozumiemy.*

*No przynajmniej tym obszarze SCWEW-owym. Nie wzięłabym odpowiedzialności za to, że wszyscy to tak samo postrzegają i już wiedzą, że zrobią wszystko, żeby to jakoś uszanować”.*

*„Myślę, że, że koncepcja powstania SCWEW-u między innymi zmieniła świadomość funkcjonowania nauczycieli w szkole, że ich rola to nie jest rola tylko merytorycznego sprzedawania, przekazywania wiedzy, że to też jest rola wspierająca. Tyle króciutko: że nasz kontakt z uczniem to nie jest tylko krytyka, nagana, uwaga, ocena, że to powinno być też budowanie relacji i towarzyszenie uczniowi w różnych sytuacjach nie tylko dydaktycznych”.*

#### **Doświadczane wsparcie:**

*„Jestem bardzo pozytywnie za zaskoczona, ponieważ w tak krótkim okresie uzyskałam dostęp do szkoleń, uzyskałam dostęp do wsparcia specjalistów, uzyskałam dostęp do wymiany poglądów między tak fenomenalnymi innymi ludźmi i tak niesamowicie inteligentnymi, że powiem wam, że te działania SCWEW, bo tak - już totalnie podsumowując - wpłynęły bardzo na mój rozwój (...). Dały mi taką, słuchajcie taką motywację, taki power do tego, no żeby działać, że to co robię ma sens”.*

*„Ja akurat skoncentruję się na tym, co materialne i na tym, co placówki dostały, oczywiście w kontekście oczekiwań, który szkoła przedstawiła po diagnozie. Czyli wszelkiego rodzaju materiały, pomoce materialne, dydaktyczne i to właśnie nie tylko te usprawniające funkcjonowanie tych uczniów, którzy mają coś na oko dla każdego zauważalnego, tylko też do pracy z tymi, których niepełnosprawności na pierwszy rzut oka nie widać”.*

*„Taka zwyczajna dokumentacja. Nawet nie wiecie, jak dużo dała osobie, która pracuje tak już wiele lat z tymi dokumentami z tymi orzeczeniami. Wydawało mi się, że jestem wszechwiedząca i nagle wchodzi pani Dyrektor Anna na szkolenie i okazuje się, że pokazuje zupełnie inne rozwiązania. Zupełnie prostsze metody. Jeszcze w taki fajny i bardzo przystępny sposób wszystko tłumaczy. (...) Natomiast pamiętajmy, że nauczyciele-przedmiotowcy - no niestety dla nich to nie jest chleb powszedni. Dla nich w dalszym ciągu ten IPET, WOPFU, to pisanie obydwu tych dokumentów to jest niczym krzyż pański, do którego są zmuszani. Co semestr oni to robią, ale na zasadzie kopiuj-wklej, na zasadzie pomocowej, że ktoś im pomoże, ktoś im podsunie, natomiast nie robią tego świadomie. Więc ja uważam, że przede wszystkim docierać do Rad Pedagogicznych, do wszystkich nauczycieli”.*

*„Było podejmowanych bardzo dużo dyżurów i konsultacji ze specjalistami w zakresie konkretnego prowadzenia dzieci z orzeczeniami (...). Oczywiście wszystkie działania SCWEW-owe głównie się koncentrowały na tym, żeby podnieść umiejętności nauczycieli w radzeniu sobie z różnymi sytuacjami, w dobieraniu właściwych form właściwych metod pracy. Ale też nawiązała się taka (...) sytuacja szczególna i niecodzienna, mianowicie rodzice odczuli realną pomoc - bo tą pomoc otrzymywali. I taką mieli wdzięczność. To znaczy ja taki głos otrzymywałam: że się cieszą, że problemy ich dzieci nie zostały zamiecione pod dywan, że gdzieś oni czują taką dyskretną opiekę”.*

*„Jeżeli chodzi o pomoc, jaką dostaliśmy super zarówno dla uczniów zarówno dla nauczycieli, dla rodziców też”.*

### **Co można i trzeba jeszcze zmienić?**

*„My mamy problem w ogóle z tak, nie tyle ze zdiagnozowaniem dziecka, co z wypracowaniem metod pracy z tymi dziećmi. I mnie w ogóle w systemie edukacji brakuje takiej korelacji między szkołą podstawową a ponadpodstawową, w jaki sposób pracowano z tymi dziećmi i które metody odnosiły sukcesy. Brakuje mi takiej informacji z poprzedniej szkoły, bo przecież dużo łatwiej byłoby nam pracować z tymi dziećmi (...). My się tak naprawdę w pierwszym roku nauczania tych dzieci, uczymy, jak z nimi pracować i musimy sami tak naprawdę odkrywać, które metody są skuteczne”.*

*„Nie podoba mi się system elektronicznego naboru, który przydziela do klasy. Tak, po prostu, no przydziela. Mamy na przykład klasę, która liczy 32 osoby. Z orzeczeniami jest 5. Moim zdaniem jeszcze 5 można by było skierować na diagnozę, a niedostosowanie społeczne - to większość. I w tym momencie, jeżeli jest klasa 32-osobowa i jeden nauczyciel. A to może być akurat nauczyciel np. zawodu, który nie ma do przygotowania pedagogicznego. Jest dużo klas, ktoś tym wychowawcą musi być. No i nauczyciel zawodu, bez przygotowania pedagogicznego może być wychowawcą. No i jest duży problem. A winiłbym właśnie ten elektroniczny system, który tak to przydziela”.*

*„Mamy takich na przykład 16-17 latków i nagle przychodzi ktoś, kto chce mnie wspierać. Siada z tą osobą, jest przy tej osobie. Reakcja innych, to jest bardzo skomplikowana sytuacja. Jak zareagują pozostali? (...) Te dzieci są od razu, niestety, na tym etapie, wykluczane przez pozostałe”.*

„Przychodzą rodzice na spotkania z ekspertem, ze specjalistami (...). Ale pojawił się taki problem tych tak zwanych notatek, które muszą być sporządzone na koniec każdego spotkania. Rodzic nie ma nic przeciwko tej notatce. Rodzic ma przeciwko podpisowi, który musi złożyć. (...) Notatka może być zrobiona, ale dlaczego on ma się podpisać z imienia i z nazwiska? Rodzice chętnie korzystają, ale rodzice chcą korzystać anonimowo. Czyli bez tego podpisu, bez ujawnienia swojego nazwiska”.

„Tak, można coś zmienić. Myślę, że oswoić ich z tym tematem, bo najlepiej postawić sobie bariery i powiedzieć: ja nie, bo to nie jest moja działka, bo ja tego nie muszę, bo ja to jestem polonistą, geografem albo wuefistą - a ty jesteś pedagogiem wspierającym, to jest twoja rola. Więc wydaje mi się, że takie przełamanie tego schematu, że pedagog to robi to i to, a nauczyciele robią to i to. Uzmysłowienie, że zespół nauczycieli jest tak naprawdę nieodłącznym elementem prowadzenia ucznia w szkole masowej. Że tak naprawdę jeden nauczyciel, niezależnie od tego, ile miałby energii, jak wielką miałby wiedzę z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, on tego nie dźwignie”.

#### **Ocena projektu:**

„Dla mnie jest SCWEW, to tak naprawdę grupa ludzi, ale nie tylko tych ludzi na Dziewanny (...). Bardziej są to osoby, nawet bym powiedziała spoza Dziewanny, czyli jakby inni specjaliści, którzy wspierają nas od samego początku w tym projekcie (...) W momencie, kiedy my mamy do czynienia z tą młodzieżą już licealną, kiedy oni oczekują od osoby na przykład prowadzącej warsztat czegoś więcej, to nie ukrywam, że w naszym przypadku

*lepiej sprawdzają się specjaliści, na przykład ze specjalistycznej poradni psychologiczno-pedagogicznej dla młodzieży, gdzie jakby ten język przekazu, ten język rozmowy, prowadzenia konwersacji z młodzieżą jakby jest na poziomie takim, jaki gdzieś oni oczekują, tak. No i tutaj stąd jakby gdzieś ta nasza współpraca bardziej przeniosła się właśnie, na specjalistów”.*

*„Większość specjalistów i nauczycieli wypowiada się, jednak ten temat tego nauczania włączającego, tak. Te nasze dzieciaki z tymi orzeczeniami - no jest to generalnie temat trudny pod kątem tego, że mamy niesamowicie wiele ograniczeń, mamy wielu marzycieli – i którzy tego nie kupują. Mamy wielu rodziców, którzy się z wieloma aspektami nie zgadzają. Tak więc generalnie na każdym kroku ściana, pełno trudności. Więc w roli tego nauczyciela bardzo często przychodzą takie momenty: no po co ja to w ogóle robię? I nagle wpada się do takiego systemu - nie jesteś sam, tak nie jesteś sam. Jest grono ludzi, którzy robią to co ty, którzy w tym się pasjonują, którzy mają niesamowitą wiedzę, niesamowity power do działania. I w ogóle cały projekt, całe założenie – z mojej strony ogromny plus. I oby takich akcji, takich projektów, takich programów było więcej. Popieram w 100% i mogę tylko podziękować, bo dla mnie było to fenomenalne doświadczenie”.*

*„W tym momencie powiem, czuję się dobrze i w tym wszystkim, i tak nawet gdzieś trochę szkoda, że to już tak naprawdę za to pół roku będzie się kończyć. Bo tak naprawdę myślę, że robimy w szkole naprawdę dużo i korzystają z tego uczniowie, korzystają nauczyciele, korzystają też rodzice. Także, no będzie szkoda”.*



*„No pierwiastek element ludzki jest tutaj po prostu kluczowy. I to, że my jesteśmy w grupie, i że ta grupa naprawdę się wspiera, i to, że się naprawdę kontaktujemy, nie tylko na tych spotkaniach (...). Myślę, że to jest wartość na wiele lat, nawet jeżeli tak projekt już przecież dobiega, zbliża się ku końcowi, że będziemy mogli korzystać i liczyć na wymianę doświadczeń”.*

### **Wywiad fokusowy z zespołem łódzkiego SCWEW**

Struktura SCWEW-u zakłada pełnienie przez zespół zatrudnionych specjalistów roli centrum wielospecjalistycznego (por. Jachimczak, Podgórska-Jachnik, 2022, a nie tylko monospecjalistycznego, zgodnego ze specjalizacją placówki (w tym przypadku w zakresie niepełnosprawności sensorycznej - wzrokowej). To założenie wymagało od członków zespołu SCWEW dostrzeżenia złożonych potrzeb grup zróżnicowanych pod względem niepełnosprawności i innych indywidualnych, własnych potrzeb (przymiotnik „własnych” - zaproponowany przez Jana Gawrońskiego, osoby w spektrum na konferencji podsumowującej SCWEW w Kaliszu – zob. Gawroński, 2023). Zobowiązało także kadrę placówki specjalnej (SOSW nr 6 w Łodzi) i innych specjalistów zatrudnionych na potrzeby realizacji działań do rozszerzania swoich kompetencji i umiejętności. Wiązało się to z budowaniem platformy współpracujących instytucji i ludzi: dyrektorów, nauczycieli, pracowników przedszkoli, szkół, placówek oświatowych, ale również osób z instytucji, którym one podlegają lub współdziałają.

Wspieranie nauczycieli i szkół w tworzeniu warunków, w których wspólna edukacja będzie korzystna dla każdego ucznia, wymagała od

kadry SCWEW zrozumienia złożonych uwarunkowań oraz różnicowania wsparcia szkół/placówek edukacyjnych, w zależności od ich potrzeb. Było to dużym wyzwaniem biorąc pod uwagę to, że uczestnicy projektu pilotażowego nie mieli wzorców do naśladowania, tylko zaproponowany model teoretyczny, który musieli zapełnić praktycznymi rozwiązaniami. Tak tworzony zespół SCWEW realizował przez dwa lata nieznanego dotąd w Polsce rodzaj współpracy między placówkami oświatowymi. Jak ukazały przeprowadzone badania podstawą pełnienia roli centrum wspierającego było uruchomienie spirali działań samodoskonalących, tutorskich zgodnie z założeniami modelu organizacji uczących się.

Badania fokusowe w grupie osób tworzących ścisłą kadrę SCWEW oraz współpracujących z nimi specjalistów zewnętrznych wskazały, że podjęcie decyzji o przyjęciu dodatkowej roli jaką ma być SCWEW w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym nr 6 w Łodzi wiązało się w sposób naturalny z **wykorzystaniem wcześniejszych doświadczeń placówki w tym zakresie. Uczestnicy badania podkreślali potrzebę systemowego zaplanowania współpracy na linii placówki specjalne – „niespecjalne” ogólnodostępne:**

*„ze wsparciem nauczycieli ze szkół ogólnodostępnych nasza placówka miała doświadczenie wcześniejsze, sięga ono ubiegłego wieku, ponieważ my już w latach 90-tych zaczęliśmy wspierać pierwsze szkoły niespecjalne”.*

*„dużo wcześniej realizowaliśmy wspomaganie nauczycieli ze szkół ogólnodostępnych wtedy masowych, którzy uczyli dzieci słabowidzące i niewidome, widzieliśmy w tym wielki sens, ponieważ już wtedy zauważyliśmy, że rodzina mieszkająca poza*

*obrębem placówki specjalnej chce aby ich dziecko podejmowało naukę w swoim miejscu zamieszkania, i dlatego też prowadziliśmy razem z polskim związkiem niewidomych takie szkolenia; mogliśmy również służyć pomocą radom pedagogicznym i prowadziliśmy takie konsultacje”.*

*„rzeczywiście bardzo dużo nauczycieli ze szkół ogólnodostępnych prosiło nas przez lata o pomoc we wsparciu edukacja”.*

Ważnym elementem w podjęciu decyzji o przystąpieniu do realizacji zadań SCWEW było także zaangażowanie dyrektor placówki we wcześniejsze działania związane z wypracowaniem rozwiązań teoretycznych dotyczących koncepcji edukacji dla wszystkich (edukacji włączającej).

*„miałam okazję pracować nad modelem edukacji dla wszystkich, w którym jednym z elementów była propozycja utworzenia specjalistycznych centrów wspierających edukację włączającą; kiedy ten postulat został przyjęty do dalszych prac, powstał model SCWEW i zaczął mieć bardzo realne wymiary i obraz; dlatego też jak zobaczyłam, że jest ogłoszony konkurs pilotażowy dostrzegłam, że będzie możliwość przetestowania w praktyce założeń teoretycznych”.*

*„chcę powiedzieć, że właściwie to, o czym mówiła pani dyrektor, faktycznie to był taki proces, który obserwowałam, biorąc też od czasu do czasu udział w niektórych działaniach typu jakieś konferencje, zajęcia otwarte”.*

*„zdarzało się też, że z panią dyrektor rozmawialiśmy na temat tego innego podejścia, czyli po prostu zmiany w podejściu do*

*dzielenia się wiedzą, swoim doświadczeniem z innymi nauczycielami z osobami spoza naszego ośrodka”.*

Uczestnicy badań wskazali także na znaczącą rolę **dyrektora placówki specjalnej jako lidera inicjującego powstanie SCWEW** a ona sama podkreślała demokratyczne zaangażowanie kadry pedagogicznej:

*„nauczyciele też widząc potrzebę pomogli wyłonić mi jako dyrektorowi bardzo ścisłą kadrę z całej kadry placówki, w tej niewielkiej grupie, która stawiała z nami pierwsze kroki podejmowaliśmy i pisaliśmy ramy projektu, wspólnie robiliśmy przymiarki do analizy modelu, jak to przełożyć na język projektowy, jak to opisać?”*

*„ta ścisła kadra z pomocą lidera dyrektora, który zainicjował prace podjęła decyzję o tym, czy przystępujemy do projektu czy nie”.*

Kolejnym etapem było przekonanie całej rady pedagogicznej do udziału w projekcie. Ważnym argumentem było ukazanie wartości utworzenia przy placówce specjalnej SCWEW **przy jednoczesnym pozostawieniu wyboru co do realizacji zadań, zaangażowania osobistego w nowym obszarze (SCWEW):**

*„w każdej placówce musiało tak się to odbyć, u nas jednogłośnie nauczyciele podjęli decyzję, że tak próbujemy, robimy pilotaż, no i w tej chwili duża grupa naszych nauczycieli współpracuje z nami na co dzień”.*

Pomimo gotowości do rozpoczęcia realizacji zadań SCWEW członkowie zespołu mieli początkowo **dużo obaw** co wydaje się być uzasadnione i zupełnie zrozumiałe w każdej nowej sytuacji:

*„na początku miałam wiele obaw; obaw może nie związanych stricte z tym, jak my podołamy jako specjaliści, jako eksperci, tylko też takich czysto ludzkich, bo spotkaliśmy się ze szkołami ogólnodostępnymi szkołami, które mają o wiele więcej uczniów, mają inne problemy; obawiałam się spotkania z tymi ludźmi; strach towarzyszył także przy wejściu do tych szkół na początku nie było łatwe, bo tak naprawdę nie wiedzieliśmy, jak kadra tych szkół nas przyjmie”;*

*„obawy budziła też nowość, która polegała na pracy z dorosłymi w placówkach ogólnodostępnych, gdzie troszeczkę ta specyfika pracy jest, jest inna niż to co robimy w naszym ośrodku”.*

Powtarzającą się obawą w wielu wypowiedziach była ta dotycząca wyobrażenia sobie nowej roli szkoły a zarazem późniejszego implementowania jej w systemowych rozwiązaniach. Z jednej strony specjaliści kadry SCWEW wskazali na pewną ‘misyjność’ swoich działań, z drugiej zaś obawiali się braku kontynuacji projektu i zaprzepaszczenia ich pracy i zaangażowania:

*„dla mnie, że tak powiem, to ma być forma inkubatora, który ma być elementem generującym rozwiązania, które potem będą rozmnażane na szerszą skalę, o ile to w ogóle będzie możliwe, bo z drugiej strony z mojej perspektywy boję się, że będzie to jeden z wielu projektów, które zafunkcjonują i zginą; mam obawy, że mechanizm tego typu działań jest dobry, póki jest, ale nie gwarantuje w tym momencie zmiany systemowej”.*

Jednak tym co przeważało o wdrożeniu działań SCWEW w Ośrodku były dostrzegane **zalety wykorzystania kompetencji, doświadczeń**

**instytucji** (placówki specjalnej) i to stało się inspiracją do „podjęcia działań:

*„dla mnie taką główną zaletą tego projektu, to było to, że można wesprzeć ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, nie na terenie poradni, tak jak ja pracuję w poradni psychologiczno-pedagogicznej dla młodzieży; tam też staramy się objąć opieką uczniów; ale SCWEW działa właśnie nie w oderwaniu od miejsca, w którym on jest tylko właśnie na terenie szkoły, gdzie najbardziej tego potrzebuje, gdzie można dużo działać, gdzie można współpracować z nauczycielami”.*

*„podejmowane działania w ramach SCWEW mogły i zmieniły mentalność, przynajmniej tych szkół, które brały udział w tym projekcie, że one same na podstawie tego, co zaobserwują, mogą wprowadzać różnego rodzaju dostosowania i nie muszą wszystkiego mieć na piśmie od poradni; wsparcie SCWEW pokazało jak na podstawie tego, jak się obserwuje ucznia w jego środowisku można mu pomóc, i że tego nie trzeba mieć na piśmie”.*

*„celem projektu było podnoszenie kompetencji nauczycieli, tych którzy są bliżej dziecka, dzięki naszej współpracy jesteśmy bliżej dziecka, bliżej szkoły, ale tak naprawdę jesteśmy bliżej nauczyciela, bo to wsparcie jest celowane, dajemy tak naprawdę wsparcie kompetencyjne nauczycielowi”.*

Specjaliści tworzący kadrę SCWEW w Łodzi wskazali także na zmianę procesową nie tylko w zakresie nowej roli swojej placówki, ale także w niej samej. Zaznaczyli, jak zmienia się ich postrzeganie

różnorodności w szkole specjalnej w kontekście grupy zróżnicowanej jaką spotkali we współpracujących placówkach:

*„zaczynam postrzegać, że nauczyciele szkół ogólnodostępnych właśnie po tym półtora roku pracy widzą sens naszego współdziałania, dzięki naszej współpracy i współdziałaniu zaczynają dostrzegać różnorodność w klasie, zauważają, że to nie są tylko dzieci niepełnosprawne, tylko to są dzieci z wielorakimi długotrwałymi problemami, ale także dzieci, które mają jakieś przejściowe problemy”.*

*„chciałabym też powiedzieć, że w tej chwili zaczynamy współpracować i to, co pan dyrektor powiedział, żeby to się wszystko zazębiało jest moim marzeniem”.*

*„współpracujący nauczyciele wiedzieli, że nam też jest trudno, że oczywiście nie mamy recepty na rozwiązania wszystkich problemów, bo nie ma takiej recepty, ale myślę, sądzę, że to pozwoliło uświadomić i nam i im to, że my też tak mamy, my też borykamy się z trudnym rodzicem, my też borykamy się z sytuacją dziecka, którego problemy nie bardzo wiemy, jak do końca rozwiązać, bo też się ciągle uczymy tej różnorodności; wszyscy powinniśmy zaakceptować to, że za każdym razem każdy nowy człowiek przychodzący do szkoły, do przedszkola, także do naszej placówki, to jest nowy, wyjątkowy człowiek”.*

*„w tej chwili naprawdę zrobiliśmy w tym zakresie krok milowy, bo ilość i różnorodność sytuacji, z którymi mieliśmy do czynienia w naszych wsparciach naprawdę były dosyć i nadal są trudne i takie, że nam też pozwoliły się rozwinąć”.*

Dostrzegli także w trakcie trwania projektu **zmianę roli i sposobu działania SCWEW** (od pogotowia ratunkowego do animacji i wsparcia):

*„początki naszego działania, były skierowane szczególnie na takie kwestie interwencyjne, na gaszenie pożarów tu i teraz, natomiast uważam, że po tym etapie wchodzimy w takie systemowe, ciągłe rozumienie znaczeniu problemu szkolnego, poszukiwania rozwiązywania danego problemu, który jest teraz lub który może się wydarzyć w przyszłości”.*

*„teraz w pracy z nauczycielami staramy się przekazywać informacje pozwalające na zrozumienie z czym się zmagają, a także na rozpoznanie czego im na przykład w SCWEW brakuje w celu budowania ich samodzielności, myślimy o takiej ofercie skierowanej tylko i wyłącznie do nauczycieli, która pokaże im co mogą zrobić, żeby uczniowi było lepiej?”*

*„ważny był ten pierwszy moment, takie nabywanie zaufania, że my nie jesteśmy osobami kontrolującymi, tylko jesteśmy osobami wspierającymi, więc przełomem był moment budowania zaufania, i potem uznania naszych propozycji, które są sprawdzane i w praktyce okazuje się, że są trafne słuszne i jakby warto z nich skorzystać”.*

Oceniając zadania realizowane w ramach działalności SCWEW jej kadra zarządzająca podkreśliła w szczególności trzy uwzględniając zapotrzebowanie szkół i ich skuteczność:

### **1. Potrzeba superwizji pomimo lęków i wczesnego oporu:**

*„superwizje, obserwacje koleżeńskie, prowadzenie zajęć pokazowych to coś z czym my jako środowisko generalnie się*



*bardzo mocno borykamy, nie lubimy tego, jako nauczyciele nie lubimy być obserwowani, a tutaj myślę, że nasz zespół mocno zaskoczyła otwartość nauczycieli w placówkach, która w tej chwili jest widoczna i chęć przeprowadzenia właśnie tego typu zajęć obserwowanych właśnie na zasadzie superwizji”.*

## **2. Sieć wsparcia jako ważna przestrzeń współpracy:**

*„ta sieć jest trochę taką grupą wsparcia, to jest sieć, która ewaluuje, przychodzą nowe osoby, odchodzą ci co już jej nie potrzebują; jest też taka bardzo otwarta przestrzeń do takiego dobrowolnego uczestnictwa”.*

*„uwielbiam, kiedy na następne spotkanie przychodzą nowe osoby, doceniam ich dobrowolność i nie jest tak, że zawsze są te same osoby, ale widzę, że za każdym razem na spotkaniu naszej sieci trudno nam jest ją skończyć”.*

*„wsparcie sieci skierowane tylko i wyłącznie do nauczycieli, powinno być ukierunkowane na to, żeby zadbali o siebie, biorąc pod uwagę ilość kompetencji jaką posiadamy, no to myślę, że jakby to my jesteśmy tymi osobami, które w najpełniejszym takim spektrum mogą, tutaj tego wsparcia udzielać”.*

## **3. Wypożyczalnia jako coś ważnego i nowego w systemie:**

*„uważałam, że to jest bardzo fajny pomysł, żeby właśnie te dzieci ze szkół ogólnodostępnych móc wspierać z naszej strony, a dodatkowym atutem dla mnie było to, że szkoły ogólnodostępne będą mogły wypożyczać sprzęt”.*

*„nauczyciele szkół niespecjalnych bali się dotykać tematów związanych z pomocami dydaktycznymi ze specjalistycznymi sprzętami, to się naprawdę zmieniło po przeprowadzaniu*

*różnych instruktaży po zapoznaniu z tymi pomocami, ja myślę, że ci ludzie dużo chętniej wykorzystują dziś sprzęt i pomoce”.*

Dwa lata doświadczeń rozbudziły oczekiwania kadry SCWEW i utwierdziły ją w przekonaniu co do **potrzeby ciągłości działań**. Właściwie jednogłośnie specjaliści centrum funkcjonującego w Łodzi wskazali na konieczność kontynuacji rozpoczętych zadań, ale także na ich umocowanie formalno-prawne w systemie oświaty:

*„mam nadzieję, że w czerwcu nie zakończy się ten projekt, bo będziemy dalej pracować, żebyśmy podnosili kompetencje tych pedagogów; liczę też na ocenę funkcjonalną, którą wprowadzamy”.*

*„wiem, że nie mamy na dziś gwarancji ciągłości działania, nie jesteśmy stanie przewidzieć, czy nastąpi ta ciągłość, która pokaże co dalej, jednak nie może tak być, że nauczyciel z tej szkoły (ogólnodostępnej) nie wie, czy dalej się będzie mógł czuć zaopiekowany; oczywiście wiele działań można rozwiązać współpracą nieformalną, ale system jest potrzebny”.*

*„wypracowaliśmy takie mechanizmy, że absolutnie można je przełożyć do innych szkół i nie wyobrażam sobie, żeby to się zakończyło; dziś mogę powiedzieć, że z początku byłam osobą, która bym powiedziała była w szkole anonimową, teraz po tym czasie projektowym w szkołach wiedzą kim jestem i dlaczego tutaj przyszłam, dodatkowo między koordynatorami i nami nawiązała się pewnego rodzaju taka więź na poziomie pracy, że nie tylko wymieniamy się doświadczeniami związanymi z tymi działaniami, ale też innymi zakresami wsparcia z punktu widzenia dobrostanu nauczyciela”.*

Analiza wypowiedzi uczestników fokusów pozwoliła także na wyodrębnienie rekomendacji dla dalszych działań Specjalistycznych Centrów Wspierania Edukacji Włączającej:

### **1. Elastyczność wsparcia:**

*„Na pewno nie trzymałabym się bardzo sztywno ilości wsparć w każdym miesiącu dla każdej placówki”.*

*„Zrobiłabym to bardziej elastycznie; oczywiście to był pilotaż, więc coś trzeba było założyć”.*

*„Natomiast warto podkreślić, że nawet w tym pilotażu nasze działania też zmieniały się w stosunku do diagnozy tej pierwszej pogłębionej, bo szkoła jest organizmem żywym, w każdym roku przychodzą nowi uczniowie, pojawiają się nowe potrzeby, nowi nauczyciele, ale też świadomość i podnoszenie kompetencji nauczycieli też buduje nowe inne potrzeby, oczekiwania innego wsparcia w innym zakresie i w innej tematyce, bo jeżeli już coś wiemy to więcej wiemy, że czego nie wiemy”.*

### **2. Poszerzanie oferty wypożyczalni:**

*„w pilotażu zakupiony był tylko sprzęt, który był dedykowany poszczególnym placówkom w wyniku przeprowadzonej diagnozy, teraz widzę potrzebę żebyśmy my jako specjaliści mogli decydować też o tym, jaki sprzęt powinniśmy na swoim stanie mieć, żeby móc w razie czego wspierać te placówki ogólnodostępne, bo wiadomo tak, jak powiedziała osoba wcześniej ten zakres wsparcia może się zmieniać z racji tego, że na przykład do danej placówki dochodzi jakieś dziecko i nauczyciel potrzebuje trochę innego wsparcia, trochę innej pomocy technologicznej, pomocy dydaktycznych”.*

### **3. Dalsze szkolenie kadry SCWEW:**

*„Uważam, że my jako zespół SCWEW oczywiście nie jesteśmy specjalistami od wszystkiego, na wszystkim się nie znamy, to wybrzmiało tutaj wielokrotnie, mamy swoje rozwiązania i swoje doświadczenia, natomiast uważam, że gdyby to było możliwe, powinniśmy też móc skorzystać z różnego rodzaju spotkań i szkoleń z producentami różnego rodzaju pomocy dydaktycznych, czy to sprzętu specjalistycznego”.*

Przeprowadzone badania potwierdziły racjonalność umiejscowienia SCWEW w placówkach specjalnych. Jak wynika z wypowiedzi uczestników pilotażu takie rozwiązanie może ustrzec nas przed niebezpieczeństwem, które jest artykułowane przez badaczy szeroko ujętej edukacji włączającej. Jak wskazuje Peder Haug (2016) paradoksalnie we wdrażaniu tej koncepcji możliwe jest pozbawienie wsparcia dla grupy uczniów z niepełnosprawnościami. Ponieważ szerokie ujęcie problematyki grup zróżnicowanych dotyczy nie tylko osób z niepełnosprawnościami, istnieje ryzyko, że interesy tej grupy mogą stać się drugorzędne, a nawet zostać przeoczone podczas realizacji interesów innych uczniów ze specjalnymi (własnymi) potrzebami. Porażką systemu edukacji (niezależnie od kraju) byłoby niezamierzone pogorszenie sytuacji którejkolwiek grupy uczniów. Może za wcześnie na uogólnienia, ale ostrożnie można stwierdzić, że ukierunkowując zadania SCWEW (umieszczonej w placówce specjalnej) na budowanie kultury organizacyjnej szkoły włączającej może i pozwoli na zabezpieczenie potrzeb wszystkich dzieci i uczniów w tym tych z niepełnosprawnością.

## Podsumowanie badań

W naszych badaniach fokusowych postawiliśmy na trzy proste pytania wiodące: Jak było na początku? Jak przebiegał projekt? Jak wyglądał proces zmiany? Uzupełniały je pytania dodatkowe, przewidziane w scenariuszu, w zakresie jaki wynikał z ukierunkowania dyskusji, a każda miała nieco inny charakter. Mimo zogniskowania tematycznego bardzo trudno jest podsumować tak szeroki materiał, bez utraty tego, co w tych fokusach wybrzmiało najbardziej: osobistego zaangażowania, zarówno w zakresie wkładu pracy, jaki i emocji, które projekt wyzwolił. To dlatego zdecydowaliśmy się na prezentację tak licznych wypowiedzi dosłownych – przede wszystkim koordynatorów, nauczycieli i specjalistów ze wspieranych placówek. Postaramy się jednak dokonać także pewnej syntezy.

Na podstawie zebranych wypowiedzi uzyskaliśmy następujące kategorie uzyskanych informacji, w których wskażemy pewne elementy wspólne i różnicujące grupy:

1. Motywacja do wejścia, wyobrażenia, obawy, oczekiwania
2. Etapy projektu z punktu widzenia uczestników, bariery i czynniki wspomagające jego realizację.
3. Zmiany mentalne i organizacyjne, w tym refleksja z czym wychodzimy z projektu oraz wnioski i rekomendacje wyprowadzone przez uczestników.

Ad. 1 Motywacja do wejścia, obawy, oczekiwania:

- Wszyscy uczestnicy mieli obawy – projekt jawił się jako wyzwanie, działanie o charakterze innowacyjnym, burzącym wypracowane latami standardy „spokojnego” działania.

Największe obaw dotyczyły tego, jak sobie poradzą nauczyciele przedszkoli i szkół ogólnodostępnych niebędący specjalistami.

- W niektórych wypowiedziach pojawiły się obawy przed oceną z powodu opowiedzenia się za edukacją włączającą, co dotyczyło przede wszystkim pedagogów specjalnych zatrudnionych w placówkach, ale nie tylko ich.
- Mimo zarysowania korzystnej płaszczyzny wymiany doświadczeń nauczyciel-nauczyciel, pojawiały się obawy nauczycieli (przyzwyczajonych do pracy z dziećmi) przed współpracą z innymi osobami dorosłymi. Dotyczyły one także odślaniania własnych słabości, niekompetencji, wystawienia się pod ocenę.
- Nie zawsze wszyscy od razu byli przekonani do projektu – sygnalizowano opory Rad Pedagogicznych lub części nauczycieli, niektórych nawet do końca projektu. Niektórym uczestnikom narzucono wejście do projektu, jednak ci, którzy się na to zgodzili potraktowali to jako wyzwanie. Na początku projektu zdarzały się rezygnacje, nie tylko z udziału w projekcie, ale nawet z pracy w placówce, co było dużym utrudnieniem w zorganizowaniu zespołu.
- Głównym motywem do wejścia do projektu było oczekiwanie wsparcia dla tego, co już się w przedszkolach i szkołach robi. Często podawano konkretne przypadki uczniów, wobec których placówki pozostawały nieco bezradne i bardzo liczyły na konkretną pomoc.
- Z fokusów wynika, że w inicjacji udziału w projekcie – jak i w dalszym angażowaniu zespołu - wiodącą rolę odgrywa postawa dyrektorów. Jednak łatwiej im było rozpoczynać projekt mając wsparcie koordynatorów i entuzjazm zespołu

(w niektórych zespołach przyczynił się on do wyzwolenia energii do podjęcia ponadnormatywnych działań).

- Ważne były doświadczenia z innych projektów. Nauczyciele w placówkach uczestniczących w projekcie mają już takie doświadczenia, dzięki czemu łatwiej jest podejmować nowe wyzwania (są przekonani o korzyściach płynących z udziału w projektach). Efekty poprzednich/innych projektów uzupełniają się wzajemnie. Jeśli wybór projektów jest przemyślany, szkoła i nauczyciele rozwijają swoje zasoby, co stanowi niezaprzeczalną wartość tego rodzaju działań. Mamy świadomość, że samo przyjęcie zaproszenia do udziału w projekcie jest przejawem nastawienia placówek i ich kadry na rozwój. Jest to więc ważny aspekt działalności placówek o wysokiej kulturze organizacyjnej. W tym znaczeniu wszystkie zaangażowane w projekt placówki są już w jakimś sensie wyjątkowe, bardziej responsywne na dostrzegane zmieniające się potrzeby edukacyjne i rozwojowe uczniów.

Ad. 2 Etapy projektu z punktu widzenia uczestników, bariery i czynniki wspomagające jego realizację

- Nie zaobserwowano jakiegoś większego zróżnicowania przebiegu realizacji projektu, poza fazą wejścia i realizacji. W fazie wejścia najbardziej istotne okazały się działania urealniające zadania związane z rolami przyjętymi w projekcie. Faza realizacji postrzegana jest jako jeden ciągły proces.
- Etap formułowania się ról – związany był ze zrozumieniem ról w projekcie, przesunięciami personalnymi, a przede wszystkim określeniem zasad współpracy pomiędzy dyrektorami a koordynatorami i liderami projektu. Ustalono zasady

komunikacji i współpracy placówek. Był to etap wewnętrznej diagnozy potrzeb i nawiązania kontaktów istotnych z punktu widzenia dalszych zadań, ale i z punktu widzenia budowania wzajemnego zaufania. W zakresie poznawania potrzeb konkretnych uczniów bardzo ważne było zrozumienie roli pogłębionej diagnozy funkcjonalnej we współpracy z rodzicami i innymi specjalistami, w tym w zakresie planowania pracy z uczniem.

- Postrzegany kompleksowo etap dalszej realizacji projektu postrzegany był jako proces zintegrowanych działań, wymiany i bliskiej współpracy, zarówno pomiędzy SCWEW-em a wspieranymi placówkami, jak też intensyfikacji kontaktów i wspólnego rozwiązywania problemów przez samą kadrę przedszkoli i szkół ogólnodostępnych. Wiodącymi doświadczeniami była praktycznie natychmiastowość reakcji SCWEW-ów na sygnalizowane trudności, a w zakresie współpracy kadry placówek ogólnodostępnych – nowa przestrzeń komunikacji („*Zaczęliśmy rozmawiać*”).
- Dostrzeżone bariery – to przede wszystkim obawy własne, dostrzeganie „punktów oporu” w środowisku własnej placówki. Poważnym problemem dla wszystkich były zbyt liczne klasy – to wiodąca i zgłaszana przez wszystkich niedogodność, stawiająca nawet pod znakiem zapytania realność projektu edukacji włączającej. Dużym wyzwaniem na każdym etapie edukacji jest współpraca z rodzicami, przy czym szczególnie w przypadku młodszych dzieci problemem dla nauczycieli jest przekazywanie „złych informacji” o dziecku. Na wszystkich poziomach barierą jest brak zaangażowania rodziców, a na etapie szkoły ponadpodstawowej także problem ukrywania



informacji o wcześniejszych trudnościach ucznia. W przypadku młodzieży większy problem przysparza też zróżnicowane ocenianie, budzące u nauczycieli obawy przez niesprawiedliwym traktowaniem uczniów. U nauczycieli przedszkoli dużą trudnością okazało się – zwłaszcza początkowo – korzystanie z formy wsparcia jaką są superwizje. Nauczycielom trudno było nie postrzegać ich jako elementu oceny i kontroli.

- Czynniki wspomagające: to przede wszystkim szkolenie koordynatorów i liderów w Sulejówku, wspólne poszukiwanie wiedzy i dzielenie się nią, wspierający i gotowi do życzliwej pomocy nauczyciele szkół specjalnych, znakomicie oceniane wypożyczalnie oraz instruktaże i wskazówki metodyczne w zakresie korzystania ze sprzętu, także tematyczne szkolenia rad pedagogicznych, lekcje modelowe, także zasygnalizowane jako problemowe dla niektórych nauczycieli superwizje (najbardziej spolaryzowane oceny: od obaw i niechęci do afirmacji, typu „super!” czy „rewelacja! – dodajmy jednak, iż był to najbardziej innowacyjny element wsparcia), wsparcie ekspertów – konsultacje dla nauczycieli i rodziców. Wysoko oceniono praktyczne wskazówki dotyczące dokumentacji uczniów, w tym tworzenia WOPFU i IPET.

Ad. 3 Zmiany mentalne i organizacyjne. Z czym wychodzimy – wnioski i rekomendacje

- Zmiany mentalne oparte były na konkretach: nauczyciele przekonywali się, co i jak można zrobić, co szkoły zyskują, zarówno w aspekcie materialnym (sprzęt, pomoce), jak i merytorycznym (porady, ale także wyzwolenie posiadanych, ale nieuświadomianych kompetencji nauczycieli).

- Zbudowanie pozytywnego wizerunku szkół specjalnych jako placówek specjalistycznych. Dla wielu nauczycieli z placówek ogólnodostępnych był to pierwszy kontakt ze szkołą specjalną i doświadczenia SCWEW-owe przemodelowały ich stereotypowy wizerunek szkoły specjalnej. Nauczyciele ze szkoły specjalnej zostali wysoko ocenieni i docenieni w swoich kompetencjach pedagogicznych.
- Doświadczenie wspierających relacji – w atmosferze zaufania i wsparcia, wielu nauczycieli przekonało się do tego, na czym może polegać wymiana doświadczeń między nimi, jak korzystać ze wsparcia bez poczucia zagrożenia, jak dobrym narzędziem doskonalenia zawodowego mogą być wspomniane już jako budzące skrajne emocje superwizje. Uczestnicy fokusów wskazują na ważny moment zdjęcia „pancerza ochronnego”, które umożliwiło pytanie o wszystko. Tak naprawdę właśnie gotowość do zadawania pytań bez obawy o przypisanie niekompetencji jest momentem zwrotnym w efektywnym korzystaniu z wszelkiego wsparcia.
- Nauczyciele z prawdziwą radością relacjonowali, że dzięki projektowi także rodzice przekonali się, że szkoła naprawdę może coś zaoferować coś im i ich dziecku (konsultacje, spotkania z ekspertami – ważne, choć o specyficznym charakterze ze względu na brak ciągłości w przypadku ekspertów zewnętrznych). Przemiany w relacjach z rodzicami widoczne były przede wszystkim w przedszkolach i młodszych klasach.
- Projekt skoncentrowany był na współpracy nauczycieli, więc to ich obraz dominuje w podsumowaniu. Jednak nawet tutaj pojawiły się sygnały pozytywnej oceny relacji między

dziećmi/uczniami w zakresie tworzenia przestrzeni dla swoich rówieśników z niepełnosprawnością i innymi indywidualnymi potrzebami. Warto wspomnieć, że projekt stworzył też przestrzeń do spotkania i wspólnych interakcji dzieci i młodzieży ze szkoły specjalnej (siedziba SCWEW) i ze wspieranych szkół ogólnodostępnych (spotkania integracyjne, m.in. „*Piknik na Dziewanny*”). Choć nie było to przedmiotem osobnej części dyskusji, w wielu wypowiedziach uczestnicy fokusów sięgali po konkretne przykłady przyjaznych relacji, natomiast – choć sygnalizowali obawy o możliwość stygmatyzacji i wykluczenia – takie negatywne przykłady nie pojawiały się. Uczestnicy projektu mają jednak świadomość, że jest to obszar wymagający systemowego budowania pozytywnych, wspierających postaw wobec inności i różnic.

- Doświadczenie sieciowania wsparcia – powstanie sieci współpracy i samokształcenia było bardzo ważnym doświadczeniem dla uczestników, co ciekawe zarówno ze strony wspierającego SCWEW-u, jak i wspieranych placówek. Spotkania sieci są kluczowe dla wchodzenia w nowe obszary problemowe (zapraszani eksperci, wykładowcy zewnętrzni), nawiązywania kontaktów pomiędzy różnymi podmiotami/instytucjami („*Tu widzimy się wzajemnie*”), ale też relacji osobistych. Niesamowitym efektem projektu jest nie tylko oczekiwanie, ale wręcz deklaracja uczestników, że sieć będzie podtrzymywana. W kilku wypowiedziach pojawiły się także informacje o nawiązaniu kontaktów z koordynatorami i specjalistami z innych placówek ogólnodostępnych i przekonanie, że bez względu na dalsze losy projektu (jego

kontynuacji lub nie) placówki te będą wspólnie szukać rozwiązań i wspierać się wzajemnie.

- Wypowiedzi uczestników badania świadczą o budowaniu poprzez doświadczenia projektowe przekonania o potrzebie podejścia włączającego – zwłaszcza w odniesieniu do młodszych dzieci. Nie znaczy to, że uczestnicy nie widzą barier i zagrożeń: wręcz przeciwnie, dostrzegają je i stanowi to część ich świadomości, co można zrobić, a na co raczej nie ma szans. Więcej jest jednak przekonania o możliwościach niż w momencie startu do projektu. Więcej obaw mają nauczyciele starszej młodzieży, szczególnie w kontekście końcowych egzaminów, w tym matury oraz zdobywania kwalifikacji zawodowych. Mimo tego, jednak to właśnie z ust uczestnika fokusu dla dyrektorów padły bardzo znaczące słowa: *„Niespecjalnie sobie wyobrażam szkołę i dyrektora, który odmówi dziecku, które chce się uczyć w danej szkole, odmówi tej nauki i wsparcia”*.

Edukacja włączająca nie jest łatwym projektem, dlatego przedszkole lub szkoła ogólnodostępna wymaga wsparcia i będzie go jeszcze wymagała przez wiele lat. Doświadczenia projektowe uczą, że takie wsparcie może i powinno być zaimplementowane jako stały, a nie przejściowy element systemu. Warto wykorzystać uzyskany materiał dla doskonalenia modelu SCWEW i wykorzystania jego zasobów w systemie edukacji, jak również dalszego doskonalenia samej kadry tej placówki w zakresie współpracy z placówkami ogólnodostępnymi, np. w zakresie metod coachingowych czy też sposobu prowadzenia superwizji. Wspieranie innych wymaga też odpowiedzialnego, stałego poszerzania własnej wiedzy diagnostycznej, metodycznej,

terapeutycznej, w czym z kolei mogą wspierać SCWEW-y wyższe uczelnie, ośrodki doskonalenia nauczycieli, centra rozwoju edukacji. Możliwa jest też sieć współpracy i samokształcenia samych SCWEW-ów, jak i zacieśnianie współpracy środowiskowej. Obecnie role sieci wsparcia pełnią spotkania projektowe, jednak wprowadzenie SCWEW-ów jako elementów systemowych może wymagać przekształcenia tego w inną formę kontaktów. W sieci ważne jest to, że wspierający także wymagają wsparcia. Nie tylko szkoła, ale także SCWEW nie jest „samotną wyspą”. Wiedzą to już dobrze wszyscy uczestnicy projektu.

### **Bibliografia**

Banaszak S. (2017), Fokus: technika i jej zastosowanie w badaniach edukacyjnych [Focus Group Interview: the Technique and its Application in Social Research]. *Studia Edukacyjne* nr 45, 2017, Poznań 2017, pp. 19-28.

Bettelheim B. (2014). *Wystarczająco dobrzy rodzice. Jak wychować dziecko*. Wyd. Rebis.

Domagała-Zyśk E., Mariańczyk K., Chrzanowska I., Czarnocka M. Olempska-Wysocka M., Jachimczak B., Otrębski W., Papuda-Dolińska B., Pawlak K., Podgórska-Jachnik D., (2022), *Szkolna Ocena Funkcjonalna: przebieg procesu w aspekcie oceny aktywności i uczestnictwa*, Wydawnictwo Naukowe KUL, Lublin.

Haug P. (2016), Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3),2016 s.207. DOI: <http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>.

Jachimczak B., Podgórska-Jachnik D. (2022): Specjalistyczne Centra Wspierające Edukację Włączającą – model teoretyczny i perspektywa wdrożenia do praktyki oświatowej, *Studia z Teorii Wychowania* T. XIII (3 (40)): 333-348

MEiN (2020), *Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się*. Warszawa.

Michalak J. (2010), Przywództwo dla wzmacniania szans edukacyjnych uczniów [w:] I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondrakova (red.), *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*. Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego; s. 187-208.

Nazarko J., Ejdys J. (red.) (2011), *Metodologia i procedury badawcze w projekcie Foresight Technologiczny <<NT FOR PODLASKIE 2020>>*. Politechnika Białostocka, Białystok2

Radek (2022), Grupy fokusowe jako metoda badania doświadczeń użytkownika. *The Story*, online: <https://thestory.is/pl/journal/badania-fokusowe-grupy-fokusowe/>, [dostęp: 2.05.2023].

### **Akty prawne**

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (ODz.U. 2017 poz. 1591)

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych*

*społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2017 poz. 1578),*

*Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. w sprawie wykazu zajęć prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz przez nauczycieli poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz nauczycieli: pedagogów, pedagogów specjalnych, psychologów, logopedów, terapeutów pedagogicznych i doradców zawodowych, (Dz.U. 2022 poz. 1610)*

*Ustawa z 14 grudnia 2016 r. - Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59).*