

Szkoła dla każdego - od idei do realizacji

**Z doświadczeń pierwszego
Łódzkiego Specjalistycznego Centrum
Wspierającego Edukację Włączającą**

Redakcja naukowa:
Beata Jachimczak
Dorota Podgórska-Jachnik
Anna Tomaszewska

SZKOŁA DLA KAŻDEGO
– OD IDEI DO REALIZACJI
Z DOŚWIADCZEŃ PIERWSZEGO ŁÓDZKIEGO
SPECJALISTYCZNEGO CENTRUM WSPIERAJĄCEGO
EDUKACJĘ WŁĄCZAJĄCĄ

Redakcja naukowa:

Beata Jachimczak
Dorota Podgórska-Jachnik
Anna Tomaszewska

Projekt dofinansowany ze środków UE, w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020. Oś Priorytetowa II Efektywne Polityki Publiczne dla Rynku Pracy, Gospodarki i Edukacji, Działania 2.10 Wysoka jakość systemu oświaty



**Rzeczpospolita
Polska**

Unia Europejska
Europejski Fundusz Społeczny



Redakcja naukowa:

dr hab. Beata Jachimczak, prof. UAM

dr hab. Dorota Podgórska-Jachnik, prof. UŁ

Anna Tomaszewska

Recenzenci: *dr hab. Diana Aksamit, prof. APS, dr Joanna Doroszuk*

Redakcja techniczna: *Dorota Ceran, Joanna Cyrańska*

Projekt okładki: *Krystyna Jankowska*

© Copyright by Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli
i Kształcenia Praktycznego, Łódź 2023

© Copyright by for this edition Uniwersytet Łódzki, Łódź 2023

WYDAWNICTWO I PRACOWNIA POLIGRAFICZNA
ŁÓDZKIEGO CENTRUM DOSKONALENIA NAUCZYCIELI
I KSZTAŁCENIA PRAKTYCZNEGO
90-142 ŁÓDŹ, UL. KOPCIŃSKIEGO 29
tel. 678 33 78, fax. 678 07 98
e-mail: kontaktp@lcdnikp.elodz.edu.pl
www.wckp.lodz.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-237 Łódź , ul. Matejki 34
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. 42 635 55 77

<https://doi.org/10.18778/8331-222-4>

ISBN ŁCDNIKP 978-83-89386-75-5

ISBN WUŁ 978-83-8331-222-4

e-ISBN WUŁ 978-83-8331-261-3

Publikacja jest rozpowszechniana na zasadach licencji

Creative Commons Uznanie Autorstwa – Użycie Niekomercyjne (CC BY-NC)

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/pl/>



Rzeczpospolita
Polska

Unia Europejska
Europejski Fundusz Społeczny



Spis treści

Wstęp.....	6
Część I. Szkoła dla każdego – zagadnienia teoretyczne.....	12
Ocena funkcjonalna w warsztacie diagnostycznym nauczycieli a rozpoznawanie indywidualnych potrzeb dzieci i uczniów w edukacji włączającej - Dorota Podgórska-Jachnik	12
Każdy się uczy – uniwersalne projektowanie (Universal Design for Learning - UDL) w pracy z grupą zróżnicowaną - Agnieszka Olechowska, Beata Jachimczak	42
Kreowanie przestrzeni dla wszystkich - Monika Krajewska, Ewa Sobczuk	63
Część II. Specjalistyczne Centrum Wspierające Edukację Włączającą w praktyce oświatowej	80
Realizacja Modelu Specjalistycznego Centrum Wspierającego Edukację Włączającą w Łodzi (SCWEW) – doświadczenia, dobre praktyki - Magdalena Dominiak-Szymczak, Bogumiła Golemba, Anna Tomaszewska, Maryla Woźniak, Michał Ziemniak	80
Specjalistyczne Centrum Wspierające Edukację Włączającą w perspektywie uczestników projektu pilotażowego w powiecie łódzkim - Beata Jachimczak, Dorota Podgórska-Jachnik, Anna Tomaszewska	109
Część III. Razem dla edukacji włączającej - bank pomysłów dydaktycznych	196

Inspiracje dydaktyczne do pracy z grupą zróżnicowaną – wprowadzenie	196
Zajęcia modelowe dla grupy 3 latków w przedszkolu ogólnodostępnym nt. „Zwierzęta egzotyczne – słoń” – Alicja Kniewska	198
Scenariusz zajęć dla uczniów klasy szkoły ponadpodstawowej nt. „Oswajamy stres” - Agnieszka Kluszczyńska	204
Scenariusz lekcji języka polskiego dla klasy ósmej nt. „Zosia i Tadeusz z „Pana Tadeusza” - młodzi ludzie podobni do nas?” - Beata Wielkopolan	217
„Podróż Małego Księcia po planetach. Odkrywanie życiowych wartości” - Jolanta Majkowska	223
Zamiast (jednego) scenariusza. Plan daltoński – edukacja nakierowana na potrzeby dziecka (edukacja wczesnoszkolna) - Anna Sowińska.....	251
Zakończenie	271
Małe <i>post scriptum</i> , czyli kilka słów z opinii recenzentek o książce	274
Noty o autorkach i autorach	275

Wstęp

Problematyka edukacji wysokiej jakości dla wszystkich uczniów od wielu lat jest w kręgu zainteresowań wielu specjalistów ze środowiska akademickiego, praktyków a także osób zarządzających oświatą. Zmiany społeczne, które w konsekwencji spowodowały maksymalne zróżnicowanie grup edukacyjnych (począwszy od przedszkola, po szkoły podstawowe i ponadpodstawowe) zmotywowały do poszukiwania skutecznych rozwiązań wzmacniających potencjał kadry pedagogicznej w kierunku zaspokajania potrzeb uczniów, w tym również tych z niepełnosprawnościami.

Edukacja dla wszystkich (włączająca) to nadal nowe doświadczenia, obowiązki, przed którymi stają zarówno doświadczeni nauczyciele, jak i nowicjusze. Są oni grupą zawodową na co dzień poddawaną surowej ocenie wewnętrznej i zewnętrznej, obarczoną odpowiedzialnością za kształtowanie przyszłych pokoleń, za tworzenie warunków wzrastania młodego człowieka i rozwijania jego kompetencji w zakresie wiedzy, samoświadomości, samoregulacji i motywacji. Wraz z wprowadzeniem do szkół idei edukacji włączającej nauczyciele po raz kolejny zadają sobie pytania: „*Jeśli my tego nie zrobimy, to kto?*”, „*Jeśli nie teraz, to kiedy?*” „*A jeśli teraz, to jak?*”. W kontekście polityki oświatowej otwierającej się na różnorodność w szkole ogólnodostępnej nie należy stawiać pytań o to, czy ma ona sens, ale należy szukać odpowiedzialnych i efektywnych rozwiązań przygotowujących całą społeczność szkolną (w tym nauczycieli) do nowej, „wieloróżnorodnej” grupy, z którą zetknie się w swojej pracy (B. Jachimczak, 2019, s. 140)

Efektem wielu dyskusji i debat było przygotowanie przez zespół ekspertów powołanych przez ministra edukacji w 2017 roku Modelu edukacji dla wszystkich. Zawarte w nim rekomendacje stały się podstawą podejmowanych działań pilotażowych i wdrożeniowych dotyczących obszarów diagnozy (oceny funkcjonalnej), projektowania wsparcia oraz systemowych rozwiązań dotyczących współpracy placówek specjalnych z ogólnodostępnymi.

Jednym z rozwiązań było przygotowanie teoretycznego modelu Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą. Jak wskazują Beata Jachimczak i Dorota Podgórska-Jachnik:

Podstawą modelu SCWEW stało się szerokie rozumienie edukacji włączającej oparte na uznaniu, że jest to systemowe podejście do edukacji nastawione na dostosowanie wymagań edukacyjnych, warunków nauki i organizacji kształcenia do potrzeb i możliwości każdego ucznia, jako pełnoprawnego uczestnika procesu kształcenia. Nie jest to jedynie przeniesienie rozwiązań specjalnych do szkoły ogólnodostępnej, ale poszukiwanie nowych, uniwersalnych, podnoszących jakość edukacji dla wszystkich uczniów. Jakość edukacji jest kluczowa dla zmiany szkoły w kierunku efektywnego włączenia. Celem edukacji włączającej powinno być wyposażenie uczniów w kompetencje niezbędne do budowania włączającego społeczeństwa, w którym osoby niezależnie od indywidualnych różnic są pełnoprawnymi członkami społeczności. Różnorodność postrzegana jest w kategoriach zasobów, nie ograniczeń. Drugim ważnym założeniem jest uznanie biopsychospołecznego modelu niepełnosprawności i uznanie praw każdego ucznia do nauki w szkole ogólnodostępnej. Jej zadaniem jest opracowanie

efektywnego sposobu edukacji i zapewnienie wszystkim przynależności do społeczności szkolnej. Szkoła ma się dostosować do dziecka, a nie dziecko do wymagań szkoły. Filozofia myślenia o kształceniu dzieci/uczniów z niepełnosprawnością i z innymi zróżnicowanymi potrzebami, wskazuje na zapewnienie uwarunkowań formalnych, które decydują o elastycznym, spersonalizowanym wsparciu edukacyjnym w placówkach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych. Warto dodać, że odsetek uczniów z niepełnosprawnościami w szkołach specjalnych systematycznie spada na rzecz edukacji integracyjnej i włączającej w szkole ogólnodostępnej. W roku szkolnym 2019/2020 według danych z Systemu Informacji Oświatowej (SIO) było tam już tylko 38% uczniów z niepełnosprawnością z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, w szkołach integracyjnych 22%, a w szkołach ogólnodostępnych 40% (Podgórska-Jachnik, 2021, s. 21-22). To fakt często niedostrzegany lub niedoceniany w publicznych dyskusjach nad perspektywą edukacji włączającej w Polsce (Jachimczak, Podgórska-Jachnik, 2022, s. 337)

W 2021 roku Ośrodek Rozwoju Edukacji ogłosił konkurs na pilotażowe wdrożenie SCWEW, które miały funkcjonować przy placówkach specjalnych. W wyniku naboru konkursowego wybrano 23 Specjalistyczne Centra Wspierające Edukację Włączającą w Polsce w 14 województwach. W województwie łódzkim projekt realizowały dwa SCWEW-y w Sieradzu i w Łodzi.

W poniższej publikacji przedstawimy założenia teoretyczne edukacji dla wszystkich oraz działania, doświadczenia i dobre praktyki pierwszego, łódzkiego SCWEW-u, który powstał przy Specjalnym

Ośrodka Szkolno-Wychowawczym nr 6 w Łodzi, czyli Łódzkiej Szkole dla Niewidomych i Słabowidzących „Na Dziewanny”.

Głównym celem analiz teoretycznych i działań praktycznych zaprezentowanych w publikacji było podnoszenie kompetencji nauczycieli w placówkach ogólnodostępnych, w pracy w grupach zróżnicowanych. W trakcie realizacji projektu, czyli od lipca 2021 roku do czerwca 2023, ewaluowało w ujęciu koncepcyjnym i wdrożeniowym pojęcie zarówno edukacji włączającej, jak i grupy zróżnicowanej.

Niniejsza monografia, w pierwszej części prezentuje teoretyczne zagadnienia związane z szeroko rozumianą inkluzją: od oceny funkcjonalnej, poprzez dostępność w przestrzeni szkolnej i publicznej, do pracy w grupie zróżnicowanej, z wykorzystaniem projektowania uniwersalnego.

W drugiej części Zespół łódzkiego SCWEW zaprezentował realizowane działania, doświadczenia, dobre praktyki, które podejmował we współpracy z siedmioma placówkami ogólnodostępnymi z województwa łódzkiego, w tym: dwoma przedszkolami, dwiema szkołami podstawowymi, liceum ogólnokształcącym, technikum i szkołą branżową. Przedstawione zostały także wnioski ze współpracy międzysektorowej z partnerami projektu, w tym uczelniami wyższymi, poradnią psychologiczno-pedagogiczną, ośrodkiem doskonalenia nauczycieli oraz centrum polityki społecznej.

Bardzo ważnym działaniem każdego projektu, a szczególnie innowacyjnego, jest ewaluacja końcowa, dzięki której można było poznać opinie i wnioski wszystkich uczestników grantu, zespołu SCWEW, organu prowadzącego, dyrektorów współpracujących placówek, a także nauczycieli biorących udział w projekcie. W ramach

badań fokusowych pozyskano interesujący materiał, który został poddany analizie jakościowej i został przedstawiony czytelnikom.

Niniejsza publikacja powstała dzięki współpracy i zaangażowaniu wielu osób, przedszkoli, szkół, instytucji współrealizujących projekt oraz autorów artykułów i scenariuszy.

Podziękowania składamy Wszystkim, którzy zechcieli wziąć udział w projekcie, m.in.: Dyrekcji i pracownikom Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Łodzi, Kuratorium Oświaty, naszym nieocenionym partnerom: Uniwersytetowi Łódzkiemu, wydawcy niniejszej publikacji Łódzkiemu Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, Specjalistycznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej dla Młodzieży i Regionalnemu Centrum Polityki Społecznej.

Szczególne podziękowania składamy Zespołowi SCWEW, ekspertom i specjalistom Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego nr 6 w Łodzi za ich trud, odwagę w propagowaniu idei Edukacji dla Wszystkich, dzielenie się swoją wiedzą i doświadczeniem oraz za ogromny wkład pracy w realizację merytoryczną i organizacyjną pilotażu.

Dziękujemy również recenzentom za cenne uwagi, które przyczyniły się do podniesienia jakości naszej publikacji.

Redaktorki

Beata Jachimczak

Dorota Podgórska-Jachnik

Anna Tomaszewska

Łódź, Poznań, 2023

Część I. Szkoła dla każdego – zagadnienia teoretyczne

Ocena funkcjonalna w warsztacie diagnostycznym nauczycieli a rozpoznawanie indywidualnych potrzeb dzieci i uczniów w edukacji włączającej - Dorota Podgórska- Jachnik

Wprowadzenie

Diagnostyka pedagogiczna zawsze stanowiła ważne zadanie zawodowe dla nauczycieli. Od poznania ucznia, jego środowiska i jego potrzeb zaczyna się bowiem każde racjonalne oddziaływanie pedagogiczne. Stąd bogata literatura z tego zakresu, jak również rozbudowana metodyka działań diagnostycznych i kolekcje narzędzi diagnostycznych, z którymi zapoznają się już studenci kierunków pedagogicznych. Z praktycznych względów – zarówno organizacyjnych, jak i kompetencyjnych – największy ciężar w zakresie rozpoznawania przyczyn różnego rodzaju trudności szkolnych, w tym różnego rodzaju zaburzeń rozwojowych, przypisano poradnikom psychologiczno-pedagogicznym. Nie zwalnia to jednak szkół z ich zakresu zadań diagnostycznych. Diagnoza szkolna, będąca często pierwszym rozpoznaniem trudności, a więc ogólną oceną problemu dostrzeżonego u ucznia i diagnoza poradniana są traktowane jako różne, dopełniające się etapy złożonego procesu, ukierunkowanego na wspólny cel: jak najlepsze rozpoznanie sytuacji dziecka w celu podjęcia jak najbardziej adekwatnego wsparcia. Od kilku lat tworzone są w polskim systemie oświaty ramy organizacyjno-prawne zwiększające rolę szkół w tym procesie, zwiększające znaczenie

diagnozy szkolnej dla działań wspierających podejmowanych w nich często bez konieczności odwoływania się do poziomu poradni. Wzrasta więc zapotrzebowanie na doskonalenie warsztatu diagnostycznego nauczycieli i wychowawców we wszystkich przedszkolach, szkołach i placówkach.

Dodatkowy wzrost zapotrzebowania na doskonalenie w tym zakresie stworzyło wprowadzenie do polskiej oświaty edukacji włączającej, a wraz z nią idei „szkoły dla wszystkich”. Postawiło to przed nauczycielami szkół ogólnodostępnych zadanie rozpoznawania potrzeb edukacyjnych uczniów z różnymi niepełnosprawnościami oraz uczniów w innych sytuacjach wymagających większego wsparcia, które wymienia 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 (Dz.U. 2017 poz. 1591, z późn. zm.).

Potrzeba objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną w przedszkolu, szkole i placówce wynika w szczególności:

- 1) *z niepełnosprawności;*
- 2) *z niedostosowania społecznego;*
- 3) *z zagrożenia niedostosowaniem społecznym;*
- 4) *z zaburzeń zachowania lub emocji;*
- 5) *ze szczególnych uzdolnień;*
- 6) *ze specyficznych trudności w uczeniu się;*
- 7) *deficytów kompetencji i zaburzeń sprawności językowych;*
- 8) *z choroby przewlekłej;*
- 9) *z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych;*
- 10) *z niepowodzeń edukacyjnych;*

- 11) *z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi;*
- 12) *z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą (Dz.U. 2017, poz. 1591, Art. 2)*

To jednak nie wszystko. Wyraźnie wybrzmiewa bowiem deklaracja, że na tej liście nie kończą się zadania wspierające szkoły, a „wszyscy, znaczy wszyscy” (UNESCO, 2020). Potrzebne są więc uniwersalne narzędzia i uniwersalne kroki postępowania diagnostycznego, które pozwolą zgromadzić każdemu nauczycielowi podstawową wiedzę o funkcjonowaniu każdego ucznia, tak by móc zaplanować efektywne działania wspierające adekwatne do jego indywidualnych potrzeb.

Takie możliwości daje podejście funkcjonalne w diagnozie dla celów edukacyjnych. Nie jest ono nowością w diagnostyce, jednak obecnie doczekało się ono pewnych rozwiązań systemowych, które przedstawimy w tym rozdziale. Systemowy charakter tych rozwiązań wynika: z przyjęcia biopsychospołecznego podejścia do trudności ujawniających się w funkcjonowaniu ucznia, odwołania się do klasyfikacji funkcjonalnej ICF jako źródła kategorii opisowych tego funkcjonowania oraz w opracowaniu pierwszych narzędzi oceny funkcjonalnej, które mogą stanowić standard postępowania diagnostycznego w polskich przedszkolach i szkołach.

Od diagnozy nozologicznej (kryterialnej) do diagnozy funkcjonalnej opartej na klasyfikacji CF

W diagnostyce podejście nozologiczne (od gr. *nosos* choroba + *logos* nauka), zwane inaczej kryterialnym, przeciwstawia się funkcjonalnemu. Podejście nozologiczne w obrazie człowieka i jego zachowań poszukuje symptomów uznawanych za kryterialne dla rozpoznania określonego zaburzenia czy choroby. Konieczne jest więc odniesienie do ustaleń wynikających z aktualnego stanu nauki, uznających rodzaj, ilość, zakres, często także nasilenie czy czas trwania objawów za wystarczający do przypisania osobie danej jednostki nozologicznej. Taką kanoniczną rolę pełnią klasyfikacje medyczne czy też podręczniki kliniczne.

W Polsce najczęściej korzystano z dwóch takich źródeł: Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych – ICD (ang. *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*) oraz Diagnostycznego i Statystycznego Podręcznika Zaburzeń Psychiczych - DSM (ang. *Diagnostic and statistical manual of mental disorder*). Korzystają z nich również psychologowie i pedagodzy, biorąc pod uwagę dla celów edukacyjnych np. kryteria niepełnosprawności intelektualnej, autyzmu, dysleksji, fobii szkolnej czy wielu innych zaburzeń rozwojowych. Celem takiej medycznej diagnozy kryterialnej jest identyfikacja deficytów, niezgodności z tzw. normą (Knopik, 2018). Obie wymienione klasyfikacje, ICD i DSM, są co jakiś czas aktualizowane. Klasyfikacja ICD opracowana jest przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) i przyjęło ją 150 krajów na świecie, w tym Polska (Kuta, 2022). Od 1 stycznia 2022 r. obowiązuje w naszym kraju wersja ICD-11, przy czym w 5-letnim okresie przejściowym na jej tłumaczenie i implementację,

instytucje systemu ochrony zdrowia mogą odwoływać się do starszej wersji ICD-10.

Przejście na nowszą wersję klasyfikacji oznacza nie tylko konieczność przeszkolenia zainteresowanych kadr, ale także konieczność zmian w wielu aktach prawnych, zasadach przyznawania i rozliczeń świadczeń gwarantowanych, prowadzeniu dokumentacji medycznej czy z zakresu pomocy społecznej. Dotyczy to także systemu oświaty, w szczególności poradni psychologiczno-pedagogicznych. DSM jest klasyfikacją Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego (APA - *American Psychiatric Association*). Nie jest obowiązująca w naszym kraju, jednak ze względu na jej specjalizację (ICD obejmuje wszystkie choroby, DSM specjalizuje się w chorobach i zaburzeniach psychicznych) oraz międzynarodowy autorytet APA, jest to klasyfikacja ciesząca się uznaniem, stąd liczne odwołania do niej także w polskiej literaturze. W roku 2013 roku wprowadzono wersję DSM-5, a w roku 2022 ukazała się jej rewizja oznaczona jako DSM-5TR (*Text Revision*).

Kolejne rewizje przedstawionych klasyfikacji, zgodnie z najnowszymi osiągnięciami nauki, wprowadzają większe lub mniejsze korekty terminologiczne, kryterialne, kategoriałne (zmiana przyporządkowania do kategorii lub nazwy kategorii) czy też formalne (sposób kodowania poszczególnych zaburzeń). W obszarze zainteresowań pedagogów warto odnotować, że na przykład ICD-11 wprowadziło nowy termin „Zaburzenia ze spektrum autyzmu” (6A02), odchodząc od wcześniejszego wyliczania „odmian” autyzmu (np. zespół Aspergera, zespół Retta, dziecięce zaburzenia dezintegracyjne czy też autyzm atypowy). Zamiast tego dla zaburzeń ze spektrum autyzmu wprowadzono specyfikatory, aby wskazać współwystępowanie zaburzeń intelektualnych lub funkcjonalnych umiejętnościach językowych

w mowie lub piśmie (Gaebel, Zielasek, Reed, 2017). ICD-11 zaprzestaje używania silnie zakorzenionego w języku pedagogów terminu „dysleksja” na określenie trudności w czytaniu u dzieci i młodzieży, dla których rezerwuje wśród zaburzeń neurorozwojowych w kategorii „Specyficzne zaburzenia rozwoju umiejętności szkolnych” (6A03) - termin „Rozwojowe zaburzenia w uczeniu się czytania” (6A03.0). Według ICD-11 dysleksja i aleksja (MB4B.0) odnoszą się do *„utraty, zwykle w wieku dorosłym, wcześniejszej zdolności płynnego czytania i dokładnego rozumienia tekstu pisanego, która jest niezgodna z ogólnym poziomem funkcjonowania intelektualnego i nabywana jest po okresie rozwojowym u osób, które wcześniej te umiejętności osiągnęły, na przykład z powodu udaru lub innego urazu mózgu* (ICD-11; tłum. własne). Zmienia nazwę „Specyficzne zaburzenia rozwoju mowy i języka/SLI” (*Specific Language Impairment*) na „Rozwojowe zaburzenia języka/DLD” (*Developmental Language Disorder*; 6A01.2).

To tylko przykłady zmian, zarazem przykłady kategorii, jakie można znaleźć w klasyfikacji ICD. Znalezione tam kategorie pozwalają porównać budzące niepokój zachowania ucznia z opisem diagnostycznym. Jednak dla potwierdzenia istotności zaobserwowanych symptomów potrzebna jest jeszcze ocena kliniczna i specjalistyczne narzędzia – najczęściej standaryzowany test lub baterie testów psychologicznych lub pedagogicznych. Przypisanie uczniowi takiej czy innej etykiety diagnostycznej to nie tylko trudna, ale i odpowiedzialna sprawa. To też odpowiedzialność prawna. Stąd potrzeba przeprowadzenia badania przez uprawnionego specjalistę – najczęściej w poradni psychologiczno-pedagogicznej w ramach opisywanego już podziału zadań między szkołą a poradnią. Często i to

nie jest wystarczające, gdyż uprawnienia do diagnozy określonych zaburzeń powinien potwierdzić także lekarz. Tak jest np. z diagnozą ADHD czy autyzmu, którą powinien potwierdzić lekarz psychiatra (Ozonoff, Goldstein i Naglieri, 2018), a ściślej powinna być ona przeprowadzona przez zespół wielospecjalistyczny, z uwzględnieniem diagnozy psychiatrycznej, neurologicznej, psychologicznej, logopedycznej i pedagogicznej (Ochojska, Pasternak, 2021).

W diagnozie nozologicznej przedmiotem rozpoznania są głównie obszary problemowe, dysfunkcyjne, gdyż to tam poszukuje się symptomów do potwierdzenia przypuszczeń diagnostycznych. Czasami przeprowadzana jest diagnoza różnicowa: równoległa, kryterialna diagnoza w kierunku dwóch lub więcej zaburzeń, w celu najtrafniejszego wyboru jednego z nich, przez eliminację pozostałych. Wynika to ze zjawiska tzw. cienia diagnostycznego, który z powodu podobieństwa objawów, może utrudniać widzenie innych opcji diagnostycznych, jak również z powodu współwystępowania niektórych zaburzeń – trudno wtedy rozdzielić obserwowane symptomy, a z klinicznego punktu widzenia każde zaburzenie powinno być widziane osobno. System diagnostyki różnicowej może być dość złożony, gdyż obejmuje kolejne kroki algorytmu, który pozwala wyeliminować niewłaściwe rozpoznanie. Schematy diagnostyki różnicowej często ujmują się w postaci tabel lub drzewek decyzyjnych (First 2016), jednak należy pamiętać, że wraz z wprowadzeniem zrewidowanych wersji klasyfikacji muszą też zostać dopasowane do niej schematy diagnozy różnicowej w formie drzewek lub tabel z jednej klasyfikacji nie przenosi się też automatycznie na inną, choć ich porównywanie może dostarczyć dodatkowych hipotez diagnostycznych.

Warto zapamiętać:

Nauczyciel nie musi znać klasyfikacji nozologicznych, takich jak ICD lub DSM, choć powinien pamiętać, że ich aktualizacje wpływają na terminologię dotyczącą zaburzeń – także zaburzeń (neuro) rozwojowych, których rozpoznanie jest istotne w przypadku ucznia przejawiającego trudności szkolne. W Polsce obowiązuje klasyfikacja ICD-11 (w okresie przejściowym na jej wprowadzenie do 2027 r. można korzystać z ICD-10). Zapoznanie się z opisem diagnostycznym w takiej klasyfikacji rzuca światło na to, co u danego ucznia wynika bezpośrednio z określonego zaburzenia (jest jego symptomem), co jest problemem wtórnym, a co w ogóle nie wiąże się z nim. Rodzice i nauczyciele często czekają na diagnozę zaburzenia dla wyjaśnienia przyczyn dostrzeganych trudności (Może to autyzm? Może niepełnosprawność intelektualna? Może jakieś inne zaburzenie?), ale taka etykieta wbrew pozorom nie jest jeszcze wystarczająca dla zaplanowania skutecznej pracy z dzieckiem w przedszkolu lub szkole. Diagnoza nozologiczna nie pozwala bowiem poznać całości jego funkcjonowania, w tym jego mocnych stron.

W edukacji włączającej obserwuje się odejście od medycznego podejścia, tak do diagnozy, jak i do samych zaburzeń. Są one bowiem jedynie częścią złożonej sytuacji biopsychospołecznej dziecka, która może wytłumaczyć jego zachowanie, a następnie uczynić je przedmiotem oddziaływań edukacyjnych, wychowawczych, terapeutycznych czy rewalidacyjnych. Zdaniem Tomasza Knopika model biopsychospołeczny, łącząc różne konteksty postrzegania człowieka - medyczny, poznawczy, emocjonalny, motywacyjny, duchowy oraz

uwzględniając ciągłość jego egzystowania w grupie społecznej – jest bliższy traktowaniu jednostki jako podmiotu, a nie tylko organizmu (Knopik, 2018).

Model Edukacji dla wszystkich opiera postępowanie diagnostyczne na całościowym podejściu biopsychospołecznym i diagnozie funkcjonalnej. To pojęcie kluczowe dla tego modelu: zarówno punkt wyjścia, jak i dojścia dla planowanych zmian rozwojowych, gdyż powinny one stanowić horyzont ukierunkowujący wszystkie działania włączające (MEiN, 2020). W modelu tym diagnoza/ocena funkcjonalna to:

Wieloaspektowy proces rozpoznawania zasobów i trudności ucznia oraz oddziałujących na niego czynników środowiskowych, uwzględniający analizę funkcjonowania (opartą na klasyfikacji ICF, wiedzy o kamieniach milowych w rozwoju dziecka) oraz – o ile została postawiona - diagnozę kryterialną (opartą na klasyfikacji medycznej ICD lub DSM), a także adekwatny i podlegający stałej ewaluacji program wsparcia (MEiN, 2020, s. 55; podkreślenie własne).

Należy podkreślić, dodatkowy, uzupełniający charakter diagnozy medycznej: *o ile została postawiona*. Oznacza to, że w procesie poznawania potrzeb ucznia odwołanie się do ICD-10/ICD-11 (jako klasyfikacji obowiązującej w Polsce) docelowo nie będzie potrzebne. Do tego zmierzamy krok po kroku. Warto też wyjaśnić, że przywołanie w tej definicji klasyfikacji medycznych ICD i DSM nie jest wcale przejawem zarzucanej modelowi hipokryzji (Krause, 2023), tylko realistyczną przesłanką uwzględniającą aktualny stan prawny: diagnoza medyczna nie będzie potrzebna, gdy system wsparcia i świadczeń nie będzie ograniczony do wybranych jednostek nozologicznych. A to wymaga zmiany prawa oświatowego i zmiany

systemu orzecznictwa, w tym struktury i statusu orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Póki więc diagnozy medyczne według kategorii ICD bądź DSM „idą” za uczniem – nie można ich pominąć *o ile zostały postawione*. Dają pewne dodatkowe informacje, a obecnie także określone możliwości wsparcia ucznia. Docelowo rozwiązanie oparte na analizie funkcjonalnej powinno stać się podstawowym elementem w planowaniu wsparcia.

Przytoczona definicja przywołuje jeszcze jedną, zupełnie innego rodzaju klasyfikację niż klasyfikacje nozologiczne takie jak ICD czy DSM. To właśnie klasyfikacja funkcjonalna ICF, a ściślej: Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ang. *International Classification of Functioning, Disability and Health*).

ICF jako podstawa diagnozy interdyscyplinarnej dla celów edukacyjnych

Ogłoszona w 2001 r. przez WHO klasyfikacja ICF (Wilmowska-Pruszyńska, Bilski 2010) jest innym rodzajem klasyfikacji niż dotychczas najczęściej używane spisy chorób i zaburzeń (jak ICD czy DSM). Co więcej, nie służy ona opisowi zaburzeń, ale szeroko rozumianego funkcjonowania człowieka. Może być to więc także funkcjonowanie w sytuacji doświadczanego zaburzenia, choroby czy niepełnosprawności, ale nie tylko. Stąd jej nazwa: klasyfikacja funkcjonowania, niepełnosprawności i zdrowia. Założeniem klasyfikacji jest dostarczenie uniwersalnej ramy do opisu i uporządkowania informacji ukazujących człowieka i jego kondycję w całym złożonym kontekście biopsychospołecznym, uwzględniającym także różne aspekty środowiska, które przyczyniają się do jego lepszego lub gorszego funkcjonowania. Takie podejście stało się również podstawą diagnozy funkcjonalnej do celów edukacyjnych: *Wieloaspektowość*

ujęcia biopsychospołecznego stanowi rdzeń diagnozy funkcjonalnej, pojmowanej jako dynamiczny i kompleksowy proces rozpoznawania potencjału człowieka i barier w jego rozwoju, służący opracowaniu i realizacji optymalnego procesu wsparcia podlegającego stałej ocenie i modyfikacji (Knopik, 2018, s. 8).

Był to jeden z ważniejszych celów: uniwersalny język opisu i kategorii, które mogą być używane np. do budowania narzędzi diagnostycznych przez współpracujących ze sobą i skupionych na wspólnym obiekcie działań przedstawicieli różnych zawodów. Nie zawsze tak było, czego doświadczaliśmy także w obszarze działań oświatowych: współpracujący pedagodzy, psychologowie, logopedzi, lekarze używali w obszarach swoich specjalizacji różnych pojęć i różnych narzędzi, przez co nie zawsze można było osiągnąć porównywalność ich diagnoz. Jest to z pewnością jakaś przeszkoda w pracy zespołów interdyscyplinarnych. Także język opisu funkcjonowania i problemów uczniów, np. w orzeczeniach i opiniach wydawanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne, był - i nadal jest jeszcze - w dużym stopniu zależny od indywidualnych doświadczeń, preferencji i rutyn sporządzających je specjalistów. ICF dostarcza uniwersalnych kategorii opisowych – wykorzystanie ich w różnych obszarach praktyki zawodowej jest kwestią dostrzeżenia potencjału ICF i wypracowania potrzebnych i istotnych dla tego obszaru narzędzi. Potrzeba nowych narzędzi nie wynika jedynie z ich braku, ale paradoksalnie z pewnego nadmiaru, ale zarazem nieuporządkowania i niespójności. Warto zwrócić uwagę na ciekawy aspekt tego problemu: (...) *mnogość opracowanych takich skal opisujących to samo, ale nie tak samo spowodowała pewien chaos. Pojawiła się więc potrzeba zapisu w języku uniwersalnym, pozwalającym na porównywanie wyników*

uzyskanych za pomocą takich samych narzędzi i używania tych samych pojęć i określeń, a jednocześnie dającym się zapisać językiem elektronicznym” (Wilmowska-Pietruszyńska, Bilski 2018, s. 3).

Klasyfikacja ICF stworzyła takie możliwości. Przede wszystkim dostarcza ona podstaw pojęciowych (definicji zgromadzonych ok. 1,5 tys. kategorii opisowych) oraz standardowego języka, który może być używany przez różnych specjalistów. Kategorie ICF pogrupowane są w kilka działów: opisy struktur i funkcji ciała, aktywności, uczestnictwa, oraz czynniki kontekstowe: środowiskowe i osobowe (ICF docenia czynniki osobowe i sugeruje posługiwanie się w diagnozie, jednak nie zawiera kategorii opisowych dla tego obszaru; nie zostały one jeszcze w ICF w pełni sklasyfikowane z powodu ich dużego zróżnicowania społecznego i kulturowego w różnych krajach i rejonach świata – zob. Wilmowska-Pietruszyńska, Bilski, 2010). Każda kategoria posiada swój kod literowo-cyfrowy, który odzwierciedla jego uporządkowanie w strukturze ICF. Kody te są bardzo użyteczne przy przetwarzaniu danych (np. statystycznych), ale także są nieocenione dla wymiany doświadczeń międzynarodowych: ICF wdrażają państwa członkowskie WHO – jest ich obecnie 194 (WHO, 2023); zaleca się jednak stosowanie ICF na całym świecie. Po 20 latach od oficjalnego ogłoszenia ICF, różny jest stopień zaawansowania jej implementacji w poszczególnych krajach (polskie tłumaczenie ukazało się w roku 2009 – zob. ICF, 2009). To długi proces. W krajach, które już oficjalnie wdrażają ICF, ma oba zastosowanie głównie kliniczne i prawne (regulacje w prawie narodowym lub lokalnym). Jeszcze niewiele stosuje ICF dla celów statystycznych, edukacyjnych i badawczych (Leonardi i in., 2022), czy polityki społecznej (Wilmowska-Pietruszyńska, Bilski 2020), ale są kraje, które dostrzegły już możliwość jej wykorzystania w praktyce

oświatowej. Np. Włochy i Finlandia zmodyfikowały na tej podstawie koncepcję zindywidualizowanego programu edukacyjnego dla uczniów z niepełnosprawnością i wdrożyły ją w swoich systemach (Leonardi i in. 2022; Pasqualotto, Lascioli 2020). W Korei Południowej opracowano internetowe narzędzie do oceny stanu funkcjonalnego uczniów niepełnosprawnych na potrzeby wsparcia edukacyjnego, a w Australii wykorzystano ICF do planowania zarządzania dystrybucją zasobów w edukacji szkolnej (Leonardi i in., 2022). Prowadzone były międzynarodowe badania (w Niemczech, Grecji, Rumunii, Hiszpanii, Szwecji i Wielkiej Brytanii) nad korelacją między kapitałem społecznym a edukacją włączającą w z zastosowaniem klasyfikacji funkcjonalnej (ICF-CY) jako ramy do dalszego rozwoju środowisk włączających oraz budowania silniejszych, zdrowszych i bardziej zintegrowanych społeczeństw (Maxwell, Koutsogeorgou, 2011). W Portugalii już w 2008 roku ustawa o edukacji specjalnej wprowadziła (jako jedną z najważniejszych zmian) kwalifikację do świadczeń szkolnictwa specjalnego opartą na profilu funkcjonowania uczniów ICF-CY (wersja dla dzieci i młodzieży – w pewnym okresie używana jako wariant ICF). Warto zaznaczyć, że Portugalia ma jeden z najwyższych wskaźników udziału uczniów z niepełnosprawnością w ogólnodostępnych placówkach edukacyjnych - wynosi on 98%. ICF jest tam podstawą rozpoznawania indywidualnych potrzeb uczniów, podejmowania decyzji kwalifikacyjnych oraz planowania interwencji edukacyjnych (Sanches-Ferreira i in. 2018). To wszystko jest jednak dopiero początkiem zmian. W wielu krajach trwają obecnie prace nad wprowadzaniem do edukacji różnych narzędzi opartych na ICF, a przykłady takie jak portugalski mogą być bardzo inspirujące w tworzeniu własnych rozwiązań diagnostycznych i organizacyjnych, wykorzystujących podejście funkcjonalne.

Warto zapamiętać:

ICF jako klasyfikacja funkcjonalna dostarcza kategorii do opisu funkcjonowania człowieka w kontekście zdrowia i jego zakłóceń (choroby, niepełnosprawności zaburzeń. Nie jest klasyfikacją ludzi, lecz ich funkcjonowania, poprzez *opisywanie funkcjonowania odnoszonego do ciała ludzkiego, aktywności człowieka jako jednostki oraz jego uczestnictwa w życiu społecznym. Nie traktuje niepełnosprawności i zdrowia jako tylko charakteryzujących funkcjonowanie jednostki (czy też jego ograniczenia), lecz uwzględnia także relacje pomiędzy jednostką i środowiskiem, w którym działa* (Wilmowska-Pietruszyńska, Bilski 2020, s. 2). Pozwala tworzyć profile funkcjonalne, do diagnozy indywidualnej, planowania wsparcia, jego ewaluacji. ICF nie zastępuje ICD - obie klasyfikacje się uzupełniają (częściowo także pokrywają). Do tej pory stosowano ICF głównie z celach klinicznych, ale jest możliwości wykorzystania w innych obszarach - także w edukacji. Atrakcyjność ICF wynika z konsekwentnego podejścia biopsychicznego, uniwersalności oraz możliwości wykorzystania do dialogu międzydyscyplinarnego, ale także międzynarodowego.

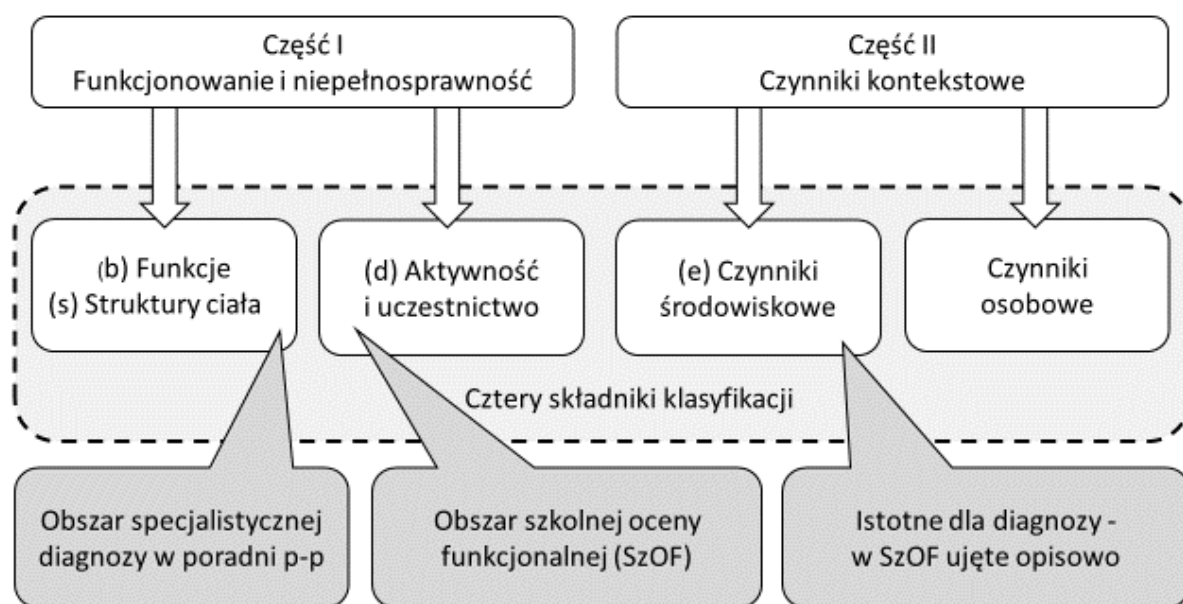
Szkolna ocena funkcjonalna – od rozpoznania potrzeb do planowania wsparcia

W Polsce również od kilku lat podejmowane są próby adaptacji lub samodzielnego opracowania narzędzi, które byłyby pomocne w rozpoznawaniu indywidualnych potrzeb uczniów i planowaniu wsparcia dla nich, m.in. dla wzmocnienia kompetencji i zasobów diagnostycznych nauczycieli edukacji włączającej. Polskie prawo oświatowe wprowadziło możliwość edukacji włączającej w formie

podobnej do obecnej z końcem pierwszej dekady XXI wieku. Niestety, wyniki badań wykazywały, że nauczyciele przedszkoli i szkół ogólnodostępnych nie byli do tego przygotowani, także pod względem posiadanego warsztatu diagnostycznego (Jachimczak, 2011). Ich kompetencje diagnostyczne oceniano za dalekie od profesjonalnych - *nie odbiegały pod wieloma względami od diagnoz dokonywanych intuicyjnie i przez pryzmat silnych emocji przez samych rodziców uczniów* (Sadowska, Janiszewska-Nieścioruk, 2018; za: Konieczna i Konieczna, 2010). Co więcej, *nauczyciele, przy braku kompetencji do diagnozy, często mają przekonanie, że diagnoza nauczycielska jest tylko utrudnieniem i niczemu nie służy* (Sadowska, Janiszewska-Nieścioruk, 2018, s. 112), co prowadziło do nieracjonalnego, formalnego, szablonowego powielania gotowych wzorów, jedynie dla spełnienia wymagań prawa oświatowego, a nie rzeczywistego wyjaśnienia uwarunkowań dostrzeganych trudności (Tersa 2014).

Przedsięwzięciem o zasięgu ogólnopolskim, które miało w końcu zmienić dostrzegane braki systemowe, było opracowanie przez zespół ekspertów z kilku uczelni i innych instytucji zajmujących się diagnostyką pedagogiczną, modelu i zestawu narzędzi Szkolnej Oceny Funkcjonalnej (SzOF). Projekt został zrealizowany w 2022 r. Jego koordynatorem był Katolicki Uniwersytet Lubelski, a kierowniczką tego przeszło półrocznego zadania - Ewa Domagała Zyśk (autorka tego rozdziału była Autorka członkinią zespołu, współautorką modelu i narzędzi SzOF – zob. Domagała-Zyśk i in., 2022). Rezultatem prac zespołu było opracowanie modelu SzOF, jako zespołowego procesu rozpoznawania potrzeb uczniów wymagających większego wsparcia oraz narzędzi opartych na ICF (Domagała-Zyśk i in. 2022).

SzOF i składające się na ten proces narzędzia odnosi się do kategorii opisujących aktywność i uczestnictwo, gdyż to jest obszar bezpośrednich, codziennych obserwacji nauczyciela (rys. 1). Z kodów ICF dotyczących aktywności i uczestnictwa wytypowano kategorie podlegające obserwacji i ocenie, które mogą być istotne ze względu na rozpoznanie sytuacji i planowanie wsparcia. Zakres tego rozpoznania musiał być wystarczająco szeroki, by stworzyć przestrzeń do oceny potrzeb każdego ucznia, który wymaga pomocy. (na tym polega idea szkoły dla wszystkich). Na rysunku warto zwrócić uwagę, że mimo uznania za istotne czynników środowiskowych, podlegają one otwartemu opisowi, nie tworzy się dla ich oceny specjalnych kwestionariuszy.



Rys. 1. Obszar szkolnej oceny funkcjonalnej oraz diagnozy specjalistycznej w poradni psychologiczno-pedagogicznej w strukturze ICF (źródło: opracowanie własne)

Z przebiegiem i narzędziami używanymi w procesie SzOF może się zapoznać czytelnik w dostępnym w Internecie podręczniku (Domagała-Zyśk i in., 2022), a wkrótce, jako narzędzie rekomendowane do

szerokiego użycia we wszystkich szkołach realizujących zadania edukacji włączającej SzOF będzie dostępna dla wszystkich nauczycieli na platformie MEiN. Tu podajemy jedynie podstawowe informacje o jej założeniach.

SzOF obejmuje dwa etapy – ocena w konsultacjach zespołowych oraz pogłębiona ocena nauczyciela – oraz cztery narzędzia pozwalające na ocenę funkcjonalną w wykorzystaniu ICF. Są to:

➤ Etap pierwszy:

1. Formularz Konsultacji Zespołowych (FKZ);
2. Protokół Konsultacji Zespołowych (PKZ);

➤ Etap drugi:

3. Arkusze Obserwacji Ucznia (AOU) dla 4 grup wiekowych;
4. Protokół Szkolnej Oceny Funkcjonalnej (PSzOF) (Domagała-Zyśk i in. 2022).

Do procesu SzOF zostaje włączony uczeń, u którego zaobserwowano trudności, których nie jest w stanie pokonać nauczycieli w oparciu na codziennych obserwacjach i podstawowych działaniach wspierających – w toku zwykłych lekcji i edukacyjnych zajęć wyrównawczych. Podjęcie decyzji o SzOF wiąże się z zaproszeniem do współpracy innych nauczycieli i specjalistów szkolnych, którzy tworzą zespół roboczy, podejmujący zadanie diagnostyczne oraz związane z zaplanowaniem wsparcia w oparciu o posiadane szkolne zasoby. Do zespołu powinni też być włączeni rodzice ucznia, a w przypadku nieco starszej młodzieży – także on sam. Wychowawca inicjujący konsultacje sam decyduje, czyja obecność pozwoli na najlepsze rozpoznanie istoty problemu. Wszyscy zaproszeni do zespołu

wypełniają FKZ - proste narzędzie z wyszczególnionymi dziewięcioma obszarami aktywności:

- Obszar I. Uczenie się i stosowanie wiedzy;
- Obszar II. Ogólne zadania i obowiązki;
- Obszar III. Porozumiewanie się;
- Obszar IV. Poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna;
- Obszar V. Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność;
- Obszar VI. Życie domowe;
- Obszar VII. Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie;
- Obszar VIII. Kształcenie szkolne – rola ucznia;
- Obszar IX. Życie w społeczności lokalnej.

Obszary wytypowane zostały na podstawie ICF, ale istotne jest także to, że te same obszary zostały przyjęte jako podstawa opracowania profili funkcjonalnych oraz skriningów rozwojowych dla dzieci od urodzenia do 6 rż. Narzędzia te także zostaną wkrótce wprowadzone do powszechnego użycia na platformie MEiN, co ma ułatwić i upowszechnić dostęp do narzędzi umożliwiających jak najszybsze wychwytywanie i kierowanie małych dzieci do wczesnego wspomaganie rozwoju (Piotrowicz i in., 2022; Walkiewicz-Krutak i in. 2021a; 2021b). Spójność pomiędzy narzędziami w przyszłości pozwoli także na monitorowanie rozwoju dzieci w dłuższej perspektywie czasowej - zamiast nieskoordynowanego przeprowadzania diagnoz na różnych etapach edukacji dziecka/ucznia. FKZ jest bardzo prostym narzędziem, wzorowanym na sprawdzonym w praktyce rozwiązaniu i narzędziu szwajcarskim (Hollenwenger i wsp., 2014 - Publikacja przygotowana dla Ministerstwa Edukacji przez zespół specjalistów z Kantonu Zurych kierowany przez prof. Judith Hollenwenger z Uniwer-

sytetu Pedagogicznego w Zurychu]). W wytypowanych 9 obszarach ocenia się na 5-stopniowej skali mocne i słabe strony ucznia. Jest też miejsce na różne ważne informacje o uczniu. Oceny członków Zespołu Konsultacyjnego są wspólnie dyskutowane i na tej podstawie można zaplanować wsparcie zapisane w PKZ.

W przypadku wielu (większości?) uczniów taki zespołowy zakres działań (FKZ + PKZ) będzie wystarczający. Jeśli jednak Zespół Konsultacyjny uzna konieczność pogłębienia diagnozy szkolnej, to odnotowuje w PKZ taką decyzję. Wskazuje także minimalny zakresu obszarów do oceny przez wychowawcę w kolejnym: AOU. Ten arkusz obserwacyjny wymaga odpowiedzi na serię prostych pytań: ocenę, czy uczeń wykonuje daną aktywność czy też nie. Także jeśli do jej wykonania potrzebne jest dodatkowa pomoc (dłuższy czas pracy, pomoc innej osoby, pomoce techniczne) – to jest to również odnotowywane w AOU. Uwzględnienie wszystkich wybranych wskaźników we wszystkich 9 obszarach (w każdym z nich najczęściej kilkanaście wskaźników), a więc obserwacja z użyciem całego AOU nie dotyczy każdego ucznia w SzOF. Cały arkusz wykorzystywany jest, gdy sytuacja dziecka jest bardziej złożona, gdy nauczyciel sam chce uzyskać pełen obraz funkcjonowania ucznia, ale także wtedy, gdy Zespół Konsultacyjny decyduje, że potrzebna będzie dalsza diagnoza specjalistyczna w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Wtedy proces SzOF wykorzystuje cały AOU. Na koniec sporządzany jest protokół z jej przebiegu, czyli PSzOF. Dokument ten, wraz z profilem uzyskanym w SzOF przekazywany jest do poradni, podejmującej diagnozę. Są one pomocne w jej przeprowadzeniu.

Podsumowując, można powiedzieć o następujących krokach Szkolnej Oceny Funkcjonalnej (SzOF):

1. Dostrzeżenie problemu przez nauczyciela.
2. Obserwacja ucznia i podstawowe wsparcie w toku codziennej pracy edukacyjnej i wychowawczej.
3. Decyzja nauczyciela o przeprowadzeniu szkolnych konsultacji zespołowych z wykorzystaniem Formularza Konsultacji (FKZ). Zwołanie Zespołu – także z udziałem rodzica, a czasem i ucznia, oraz wypełnienie FKZ przez wszystkich członków Zespołu.
4. Konsultacje, czyli zespołowa analiza formularzy (FKZ) wypełnionych przez członków Zespołu.
5. Projektowanie wsparcia i zapisanie ustaleń w Protokole Konsultacji Zespołowych (PKZ). Jeśli Zespół uzna za potrzebne, to także wytypowanie obszarów do oceny pogłębionej z wykorzystaniem AOU.
6. Wybór Arkusza Obserwacji Ucznia (AOU) dla danej grupy wiekowej, a w nim tych obszarów, które wymagają pogłębienia lub przeprowadzenie pełnej obserwacji.
7. Protokół Szkolnej Oceny Funkcjonalnej (PSZOF) – projektowanie wsparcia z uwzględnieniem oceny pogłębionej
8. Ewentualne decyzje dotyczące dalszej specjalistycznej diagnozy w PPP – wtedy przekazanie dotychczasowych wyników SzOF (w tym AOU i PSzOF) do poradni.
9. Realizacja wsparcia i jego ewaluacja.

Szczegółowa analiza kroków sprawia wrażenie złożoności procesu diagnostycznego. Wyłączając jednak dwa pierwsze kroki (to oczywiste działania podejmowane na co dzień przez każdego nauczyciela), mam jednak do czynienia z dwoma krokami z użyciem narzędziami do zbierania informacji: FKZ i AOU, a każdy z nich zamyka sporządzenie protokołu: PKZ lub PSzOF. W praktyce to bardzo proste, choć

oczywiście – jak każda diagnoza – wymaga to trochę czasu. Pamiętać należy jednak o tym, że:

- nie każdy uczeń wymaga włączenia w proces SzOF – tylko te przypadki, gdy nauczyciel wymaga wsparcia zespołowego lub poradnianego;
- nie każdy uczeń w procesie SzOF wymaga użycia wszystkich narzędzi – najczęściej proces SzOF będzie kończył się na konsultacjach z wykorzystaniem FKZ. Z konsultacji sporządza się protokół ze słabymi i mocnymi stronami ucznia oraz z zaplanowanym wsparciem (PKZ).
- Gdy decydujemy się na AOU, nie każdy uczeń wymaga oceny z użyciem całego arkusza; czasem wystarczy tylko ocena w 3-4 obszarach, gdzie są zauważalne trudności.
- Nie każdy uczeń, wobec którego używamy AOU będzie wymagał pogłębionej diagnozy specjalistycznej w poradni. Jeśli tak jest przekazujemy dalej i profil w AOU, i protokół końcowy PSzOF.

Jeśli uczeń tego wymaga, dalszy proces diagnostyczny realizowany jest przez specjalistów w poradniach. Jednak szkoła posiadająca już swoją Szkolną Ocenę Funkcjonalną – jest w stanie pracować z uczniem w oczekiwaniu na tę diagnozę. A po otrzymaniu diagnozy (np. w opinii lub orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego) – oba poziomy ustaleń diagnostycznych uzupełniają się: diagnoza specjalistyczna (nozologiczna i/lub funkcjonalna, ale na poziomie struktur i funkcji organizmu) uzupełnia ogólną nauczycielską ocenę funkcjonalną.

Warto zapamiętać:

Szkolna ocena funkcjonalna jest propozycją modelowego procesu diagnozy pedagogicznej dla celów edukacyjnych, wraz z zestawem narzędzi diagnostycznych, pozwalających poznać indywidualne potrzeby edukacyjne uczniów. Mogą być wykorzystane w każdej szkole, przez każdego nauczyciela, a właściwie przez każdy zespół nauczycieli i specjalistów, podejmujących wspólne działania wspierające dla ucznia, który ich wymaga. Szkolna ocena funkcjonalna nie zastępuje oceny dydaktycznej, gdyż jej celi i przedmiot jest zupełnie inny: pozwala na ogólną ocenę sytuacji biopsychospołecznej ucznia, w tym jego mocnych i słabych stron, w przypadku dostrzeżonych trudności w funkcjonowaniu szkolnym. Służy zaplanowaniu i ewaluacji działań wspierających bez konieczności odwołania się po diagnozy specjalistycznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, chociaż jej nie wyklucza. Zakres przeprowadzonych działań diagnostycznych zależy od konkretnego przypadku: może zakończyć się ustaleniami z przeprowadzonych konsultacji zespołowych, może wymagać użycia dodatkowego arkusza obserwacji ucznia w kilku lub wszystkich 9 obszarach aktywności. Jedynie trudniejsze przypadki wymagać będą kontynuacji diagnozy specjalistycznej w poradni. Wtedy przekazane wyniki SzOF ułatwiają dalsze poznanie ucznia przez specjalistów. Diagnoza przeprowadzona w szkole i poradni uzupełniają się, dając spójny obraz funkcjonowania ucznia.

Proces SzOF i używane w nim narzędzia nie są trudne, ale wymagają poznania założeń oraz przebiegu procesu diagnostycznego. Jak każda diagnoza, także i SzOF wymaga czasu poświęconego poznaniu indywidualnych potrzeb ucznia.

Zakończenie

W rozdziale tym funkcję podsumowania pełnią trzy wyodrębnione bloki „Warto zapamiętać”. Taka forma wydaje się bardziej przyjazna dla czytelnika. Dlatego rezygnujemy z typowego podsumowania. Ale warto też zapamiętać, że diagnoza funkcjonalna, o której głośno w ostatnim czasie w środowisku oświatowym w związku z nowym modelem „Szkoły dla wszystkich”, jest po prostu jednym ze sposobów rozpoznawania problemów medycznych, psychologicznych i społecznych. Nie jest czymś zupełnie nowym w warsztacie diagnostycznym nauczyciela.

Jednym z najpopularniejszych, znanych przykładów diagnozy funkcjonalnej w warsztacie pedagogów, do którego najbardziej można przyrównać zadanie diagnostyczne z użyciem SzOF jest ocena gotowości szkolnej uczniów. Przyjęła się w naszym systemie oświatowym bardzo dobrze. Nauczyciele przedszkola nauczyli się nie tylko jak ją przeprowadzać, ale także – a może przede wszystkim - jak ją wykorzystywać w pracy z uczniem. Szczególnie tym, u którego pojawia się konieczność kompensacji zaobserwowanych braków i opóźnień. Przeprowadzanie ocen przedszkolnych trwa pewien czas (ocena jesienna i wiosenna), kiedy nauczyciele przez kilka tygodni koncentrują się na tym szczególnym, a bardzo ważnym zadaniu diagnostycznym. **SzOF wypełnia lukę w posiadaniu takiego narzędzia jak narzędzia do oceny gotowości szkolnej w warsztacie diagnostycznym nauczycieli szkolnych. Narzędzia, które można nazwać narzędziem ukierunkowanej obserwacji. To w jej toku odbywa się rzeczywiste poznawanie ucznia, którego potrzeby wydają się szczególne na tle innych.**

Diagnoza/ocena funkcjonalna jest dobrze znana nauczycielom szkół specjalnych. Traktują ją jako stały i oczywisty element cyklu diagnostyczno-edukacyjno-(terapeutyczno)-ewaluacyjnego, korzystając w sposób rutynowy (w dobrym znaczeniu tego określenia) z wielu różnych narzędzi diagnozy funkcjonalnej (np. Skala Umiejętności Społecznych Gunzburga PAC, Profil Psychoedukacyjny Erica Schoplera (PEP-R; PEP-3-PL), Profil osiągnięć ucznia Jacka Kielina i in.). Te narzędzia służą podjęciu działań wspierających – i ich użycie jest oczywiste. Dla wielu nauczycieli szkół ogólnodostępnych po prostu często nie było dotąd takiej potrzeby, by dokonywać ustalonej formalnie diagnozy, ale także diagnozowali oni w ramach swoich kompetencji różne sytuacje i problemy, które pojawiały się w pracy z uczniami. Znakomitą baterią narzędzi dla nauczycieli jest opracowana przez zespół specjalistów pod kierunkiem Anny Brzezińskiej „Skrzynka z Narzędziami”. Uwzględnia nie tylko potrzeby dzieci i uczniów na każdym etapie rozwojowym, ale także w środowisku szkoły i domu. Dotyczy całego wachlarza różnych sytuacji, które mogą stanowić problem czy trudność w pracy z dziećmi i młodzieżą. Czy jednak nauczyciele przejawiają taką „ciekawość” swojego ucznia? Niestety, ten znakomity i wart upowszechnienia zestaw narzędzi jest słabo znany wśród nauczycieli (odwołuję się tu własnego doświadczenia szkoleniowego w pracy z nauczycielami, m.in. na warsztatach ORE, w prowadzeniu dla ORE sieci współpracy i samokształcenia z zakresu diagnozy funkcjonalnej oraz w pracy nauczyciela-konsultanta ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych w WODN w Zgierzu)

SzOF jest nową propozycją: profilem obserwacyjnym zarazem uniwersalnym, jak też dającym możliwość elastycznego

wykorzystania. Jest diagnozą pedagogiczną „dla wszystkich” – tak dla wszystkich nauczycieli, jak i w sensie dopasowania rozpoznania do potrzeb wszystkich uczniów, choć stosowanym wtedy i tylko w takim zakresie, jak to jest potrzebne w danym konkretnym przypadku. Jego wejście do szerokiego użytku nie jest nowym obowiązkiem, ale nową możliwością dla nauczycieli. Tak jak możliwością było wykorzystanie ICF do stworzenia profilu. To pewien model myślowy, leżący u podstaw filozofii ICF okazał się zbieżny z nowym myśleniem o różnorodności. Warto się tym dzielić. I warto budować nowe rozwiązania oparte na tym modelu. ICF nie daje recepty na najlepsze działania, ale daje gwarancję spójności diagnostycznej w różnych zadaniach edukacyjnych.

SzOF nie jest narzędziem doskonałym – jak każde inne narzędzie musi przejść przez różne etapy doskonalenia. Różnica między narzędziami typu SzOF (zbudowanych na ICF) a testami diagnostycznymi jest taka, że doskonalenie profili funkcjonalnych odbywa się w codziennej pracy jego użytkowników. Narzędzia oparte na ICF można standaryzować, odwołując się np. do wskaźników rozwojowych, ale nie to jest ich głównym celem. SzOF ma pokazać nauczycielowi co jest/powinno być punktem wyjścia do jego aktualnych działań w różnych obszarach aktywności ucznia – bez względu na to, jak jego poziom rozwoju ma się do norm rozwojowych. To także ważny, ale już inny aspekt pragmatyki diagnostycznej. Narzędzie to umożliwia podążanie za uczniem i jego aktywnością i edukację o charakterze konstruktywistycznym – bez względu na etykiety zaburzeń. Próby populacyjne, pokazujące co jest przydatne w tym narzędziu, co nie; co trzeba zmienić, co zostawić, w końcu – jakie skutki praktyczne powoduje SzOF (np. powiązanie z poziomami wsparcia) – to wszystko wymaga

współdziałania i wymiany doświadczeń, także dopasowania rozwiązań, jakimi na danych poziomie organizacji systemu oświaty dysponuje szkoła. Wymaga to włączenia się refleksyjnych praktyków w proces doskonalenia wspólnego narzędzia. Ten etap dla SzOF właśnie się zaczyna.

Bibliografia

Brzezińska A. (red). (2014) *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela seria IV Monitorowanie rozwoju w okresie dzieciństwa i dorastania (Skrzynki z narzędziami)*, IBE, Warszawa.

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

DSM-5-TR (tm) Classification (2022), American Psychiatric Association Gaebel W., Zielasek J., Reed G.M (2017), Zaburzenia psychiczne i behawioralne w ICD-11: koncepcje, metodologie oraz obecny status. *Psychiatria Polska* 2017; 51(2): 169–195.

First M.B. (2016), *DSM-5. Diagnostyka różnicowa*. Redaktor wydania polskiego P. Gałęcki. Wyd. EDRA Urban & Partners.

Hollenwenger J. i in. (2014), *Zintegrowane kształcenie specjalne w kantonie Zurych. Podstawy, regulacje i finansowanie zintegrowanego kształcenia specjalnego w szkołach specjalnych (ISS) i szkołach integracyjnych (ISR)*, Bildungsdirektion Kanton Zürich.

Jachimczak B. (2012), Przygotowanie nauczycieli wychowania przedszkolnego do realizacji wybranych zadań z zakresu pomocy

psychologiczno-pedagogicznej, *Studia Edukacyjne*, nr 21, s. 163–175.

Knopik T. (2018), *Diagnoza funkcjonalna. Planowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Działania postdiagnostyczne*. Ośrodek Rozwoju Edukacji. Warszawa.

Konieczna A., Konieczna I. (2010), Ocena i wyjaśnienie niepowodzeń edukacyjnych uczniów przez nauczycieli i rodziców [w:] .

A. Konieczna (red.), *Diagnozowanie potrzeb edukacyjnych dziecka*, Wydawnictwo APS, Warszawa, s. 115–128.

Krause A. (2023), Edukacja włączająca w dyskursie hipokryzji. *Studia z Teorii Wychowania*, Tom 14, Nr 1 (42), s. 85-101.

Kuta W. (2022), Rewolucja w ochronie zdrowia. Wchodzi klasyfikacja chorób ICD-11. Co się zmieni? *Rynek Zdrowia* , Wpis z dn.25 kwietnia 2022, [online], <https://www.rynekzdrowia.pl/Polityka-zdrowotna/Rewolucja-w-ochronie-zdrowia-Wchodzi-klasyfikacja-chorob-ICD-11-Co-sie-zmieni,231736,14.html>, [dostęp: 2.05.2023].

Leonardi M., Lee H., Kostanjsek N. i in. (2022), 20 Years of ICF 0- International Classification of Functioning, Disability and Health: Uses and Applications around the World. *Int J Environ Res Public Health*. Sep; 19(18): 11321; DOI: 10.3390/ijerph191811321.

Maxwell, G., Koutsogeorgou, E. (2011). *Inclusive Education in Europe: A practical Application of an ICF-CY-based Framework as a Tool for Inclusive Education Policies*. Conference: ECER, Urban Education. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A516533&dswid=-102>, [dostęp: 2.05.2023].

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

Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF), wersja polska, 2009;
[https://ezdrowie.gov.pl/downloadFile\(pdf\)](https://ezdrowie.gov.pl/downloadFile(pdf)). [dostęp:23.03.2023].

Ochojska D., Pasternak J. (2021), Błędy diagnostyczne w zaburzeniach ze spektrum autyzmu i ich konsekwencje – opisy przypadków *Psychiatria Polska* nr 55(4): 787–799; DOI:
<https://doi.org/10.12740/PP/OnlineFirst/111789>. [dostęp:23.03.2023].

Ozonoff S., Goldstein S., Naglieri J.A. (2018), *Diagnoza zaburzeń ze spektrum autyzmu*. Seria: Psychiatria i Psychoterapia. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Pasqualotto L., Lascioli A. (2020), ICF-Based functional profile in education and rehabilitation: a multidisciplinary pilot experience. *Journal of Advanced Health Care*, Vol. 2, Issue 1,
<https://jahc.eu/jahc2001-004/>, [dostęp: 2.05.2023].

Piotrowicz R., Mikler- Chwastek A., Jegier A., Walkiewicz-Krutak A., Wereszka K., Gelleta I., Pawlak K. (2022), *Skrining rozwoju małego dziecka w okresie średniego dzieciństwa. (SRMD: 3-6 lat)*. Warszawa.

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 (Dz.U. 2017 poz. 1591 – z późn. zm.).

Sadowska S., Janiszewska-Nieścioruk Z. (2018), O diagnozie z wykorzystaniem ICF jako podstawie organizowania pomocy osobom z niepełnosprawnością – między polityką, wiedzą naukową a praktyką. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, Nr 29, s. 100-113.

Sanches-Ferreira M., Silveira-Maia M., Sílvia Alves S., Simeonsson R.J. (2018), Conditions for Implementing the ICF-CY in Education: The Experience in Portugal. *Frontiers in Education*, 27 March 2018, Sec. Special Educational Needs Volume 3; <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00020>, [dostęp: 2.05.2023].

Tersa K. (2014), Kompetencje diagnostyczne nauczycieli: oczekiwania i wyzwania, *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, nr 16, s. 90–105.

UNESCO (2020), *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>, [dostęp: 2.05.2023].

Walkiewicz-Krutak M., Aksamit D., Mikler-Chwastek A., Piotrowicz R., Walczak G., Pawlak K. (2021a), *Profil funkcjonalny aktywności ICF Okres rozwojowy wczesne dzieciństwo (0-3 lata)*, Warszawa.

Walkiewicz-Krutak M., Aksamit D., Mikler-Chwastek A., Piotrowicz R., Walczak G. (2021b), *Skrining rozwoju małego dziecka (SRMD: 0,6 - 2,6)*. Warszawa.

Arkusze obserwacji zachowania dziecka w okresie wczesnego dzieciństwa. Profil funkcjonalny ICF, Warszawa.

WHO (2023). *Countries*. <https://www.who.int/countries/>, [dostęp: 2.05.2023].

Wilmowska-Pietruszyńska A., Bilski D. (2020), ICF jako narzędzie ilościowej oceny naruszenia. sprawności w orzekaniu dla potrzeb zabezpieczenia społecznego, *Orzecznictwo Lekarskie*, 7(1), s. 1 -13.

Witkowski T. (1088), *Podręcznik do Inwentarza PPAC H.C. Gunzburga do oceny postępu w rozwoju społecznym (osób z upośledzeniem umysłowym)*. COMPWZ MEN, Warszawa.

Każdy się uczy – uniwersalne projektowanie (Universal Design for Learning - UDL) w pracy z grupą zróżnicowaną - Agnieszka Olechowska, Beata Jachimczak

Wprowadzenie

Tytułowe stwierdzenie, że każdy człowiek się uczy jest odzwierciedleniem myślenia o procesie nauczania - uczenia się w kontekście całościowym. Z jednej strony stwierdzenie, że każdy podmiot (uczeń, nauczyciel) relacji edukacyjnej się uczy jest stwierdzeniem trywialnym, jednak w kontekście myślenia kategorią grupy zróżnicowanej (przedszkolnej czy szkolnej) przyjęcie tezy, że każdy się uczy wydaje się być bardzo ważne z punktu widzenia doświadczenia dorosłego i dziecka.

Oczywistością jest to, że od zawsze w klasie szkolnej (w systemie klasowo-lekcyjnym wyodrębnionym według kryterium wieku życia dziecka) mamy do czynienia z grupami zróżnicowanymi. Owo zróżnicowanie dzieci, uczniów w systemie edukacji jest sytuacją rozpoznaną i udowodnioną naukowo. Psychologia rozwojowa wskazuje na istnienie różnic w rozwoju zarówno fizycznym, intelektualnym, społecznym i emocjonalnym w grupie biologicznych równolatków i ta różnorodność rozwojowa często decyduje o tym w jaki sposób, w jakim tempie dziecko uczy się, i jakiego wsparcia w tym zakresie potrzebuje. U podstaw uznania klasy szkolnej jako grupy heterogenicznej leży rozumienie grupy społecznej jako grupy maksymalnie zróżnicowanej pod względem cech biologicznych, osobowościowych i kulturowo-społecznych. Przyjęcie zróżnicowania w zakresie rozwoju, sposobów uczenia się dzieci zaowocowało

wyodrębnieniem przez Mary Wornock w latach siedemdziesiątych pojęcia specjalnych potrzeb edukacyjnych (*Report 'Special educational needs* – Wranock, 1978). Współcześnie pojęcie to w Polsce zaczyna być zastępowane pojęciem indywidualnych lub zróżnicowanych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, a przez samych zainteresowanych określane jest jako własne potrzeby edukacyjne (np. wykład samorzecznika Janka Gawrońskiego, osoby w spektrum autyzmu, na konferencji SCWEW w Kaliszu – Garwoński, 2023). Ma to na celu spojrzenie na edukację grup zróżnicowanych nie tylko poprzez potrzeby specjalne „przypisane niejako” do pedagogiki specjalnej, ale także dostrzeżenie przenikania się obszarów zainteresowań i oddziaływań edukacyjnych, wychowawczych i terapeutycznych pedagogiki i pedagogiki specjalnej. W związku z tym różnorodność rozwojowa i funkcjonalna uczniów warunkuje również potrzebę ciągłego uczenia się nauczycieli pracujących ze zmieniającymi się grupami.

Proces uczenia się w grupie zróżnicowanej

Cechą naturalną każdego dziecka jest potrzeba poznawania świata a także rozumienia siebie. Tym co charakteryzuje człowieka jest potrzeba ciągłego rozwoju, z którą wiąże się proces uczenia się, który jest sytuacją bardzo indywidualną zależną od cech biologicznych, ale także od uwarunkowań kontekstowych. To w jaki sposób człowiek się uczy jest zależne od jego możliwości biopsychicznych, potrzeb, ale także od środowiska społecznego. Niestety ten oczywisty fakt jest często pomijany w warunkach procesu nauczania-uczenia się w formie instytucjonalnej. Carol A. Tomlinson podejmując zagadnienia dotyczące różnicowania procesu nauczania-uczenia się w klasie słusznie wskazała, że:

„w życiu, dzieci mogą wybierać spośród różnych ubrań, aby dopasować się do ich różnych rozmiarów, stylów i preferencji. Rozumiemy, bez zbędnych wyjaśnień, że dzięki temu czują się bardziej komfortowo i daje to wyraz ich rozwijającej się osobowości. W szkole modyfikowanie lub różnicowanie edukacji dla uczniów o różnym stopniu gotowości i zainteresowania jest również bardziej wygodne, angażujące, i zachęcające. Instrukcje dopasowane do wszystkich (niezależne od „rozmiarów”) będą nieuchronnie uciskać - dokładnie tak, jak ubranie w jednym rozmiarze. Uznanie, że uczniowie uczą się w różnym tempie, różnią się pod względem zdolności do myślenia abstrakcyjnego lub rozumienia złożonych sytuacji jest tak samo ważne jak uznanie, że uczniowie w danym wieku nie są tego samego wzrostu. Nie jest to stwierdzeniem wartości, ale rzeczywistości. Aby dostosować się do tej rzeczywistości, nauczyciele powinni stworzyć środowisko "przyjazne dla odbiorcy", w którym elastycznie dostosują tempo, podejście do nauki, i sposoby konstruowania wiedzy w odpowiedzi na zróżnicowane potrzeby uczniów” (Tomlinson, 2001, s.vii).

Odpowiedzią na tworzenie środowiska uczenia się uwzględniającego zróżnicowanie potrzeb i możliwości może być perspektywa socjokulturowa. Jak wskazuje Ewa Filipiak myślenie o procesie uczenia się w perspektywie socjokulturowej opiera się na założeniach, że:

- *„uczenie się jest aktywnością (aktywność ta dotyczy tak ucznia jak i nauczyciela);*
- *uczenie się jest procesem opanowania narzędzi kulturowych, w których język i umiejętność korzystania z niego odgrywa specyficzną rolę;*
- *uczenie się jest zmianą w relacjach;*

- *uczenie się jest procesem społecznym;*
- *uczenie się ma charakter sytuacyjny;*
- *proces uczenia się ma intymną naturę, której elementami są poczucie sprawstwa, współpraca, refleksja;*
- *uczenie się jest mediowaniem znaczeń;*
- *w procesie uczenia się ważne są drogi zdobywania wiedzy”*
(Filipiak, 2012, s. 23-24).

Powyższe tezy znajdują odzwierciedlenie również w analizach przytaczanej już wcześniej Tomlinson, która podkreśla, że z jednej strony dzieci w tym samym wieku różnią się pod względem zainteresowań, osobowości czy upodobań, z drugiej strony natomiast mają wiele wspólnych cech, ponieważ wszystkie są dziećmi. Natomiast to, co je różni, czyni je indywidualnymi jednostkami. Jednak jak podkreśla autorka w klasie szkolnej w niewielkim lub w żadnym stopniu nie stosuje się zróżnicowanych sposobów pracy, tylko podobieństwa uczniów zajmują centralne miejsce w procesie nauczania-uczenia się. Stąd ważne jest, aby w klasie zróżnicowanej, wspólne cechy grupy były uznawane przez nauczycieli, ale jednocześnie powinni oni dostrzegać różnice między uczniami, które muszą stanowić ważny element w procesie nauczania i uczenia się. Wskazuje ona na potrzebę różnicowania pracy tak, by uczniowie mieli wiele możliwości przyswajania informacji, nadawania sensu ideom, pomysłom i prezentowania tego, czego się nauczyli (Tomlinson, 2001, s. 1). Zarazem podkreśla ona, że zróżnicowane nauczanie nie jest tylko kolejnym sposobem na pracę w mniejszych jednorodnych grupach, co niestety jest częstą praktyką radzenia sobie nauczycieli z uczniami ze zróżnicowanymi potrzebami (Tomlinson, 2001, s. 2).

Dlatego rozważając zagadnienie procesu uczenia się w grupach zróżnicowanych trzeba wskazać na znaczącą rolę moderatora tego procesu jakim jest nauczyciel. Jak wskazuje Beata Jachimczak:

„jednym z koniecznych zakresów kształcenia kierunkowego przyszłych nauczycieli musi być zatem obszar treści odnoszących się do funkcjonowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnością – co oznacza poznanie ich charakterystyki i specyfiki rozwojowej, możliwości, ale także potrzeb oraz wynikającego z nich zakresu wsparcia dla uczniów. Część nauczycieli w takiej sytuacji koncentruje się wyłącznie na osiągnięciu wspólnych (ujednoliconych) celów dydaktycznych i odrzuca lub odsuwa na plan dalszy zobowiązanie do prowadzenia diagnozy funkcjonalnej i podejmowania działań profilaktycznych oraz terapeutycznych wobec dziecka, a nawet całej grupy” (Jachimczak, 2019, s.142).

Również Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych wskazała najważniejsze wartości w pracy nauczyciela „włączającego” związane z procesem nauczania/uczenia się grupy zróżnicowanej. Uznała, że są to:

- *„docenianie różnorodności (różnice między uczniami uznaje się za zaletę i czynnik sprzyjający edukacji),*
- *wspieranie wszystkich uczniów (nauczyciele spodziewają się, że każdy z jego podopiecznych dokona znaczących postępów w nauce),*
- *nastawienie na współpracę (wszyscy nauczyciele uznają kluczową rolę pracy zespołowej i współdziałania),*
- *indywidualny rozwój zawodowy (nauczanie opiera się na uczeniu się, nauczyciele biorą na siebie odpowiedzialność za*

kształcenie się przez całe życie)” (European Agency for Development in Special Needs Education 2012, s.13).

Szukając odpowiedzi na pytanie jakie zatem kompetencje powinien kształcić w sobie nauczyciel, aby odpowiadał na zróżnicowane potrzeby uczniów w swojej klasie warto przytoczyć badania Julien S. Bureau, Joshua L. Howard, Jane X. Y. Chong, Frédéric Guay (2021, s. 46-72) dotyczące samodzielności i motywacji uczniów do działania w kontekście teorii samodeterminacji (*Self- determination Theory, SDT*) w tym zakresie.

Przeprowadzane badania dotyczyły związku między autonomią wsparcia nauczycieli i rodziców a zaspokojeniem potrzeb psychologicznych uczniów i ich motywacją do samostanowienia. Jak konkludują autorzy badań adolescentów:

„wyniki potwierdzają twierdzenie SDT, że potrzeba satysfakcji zaspokajana w szkole może być silnym globalnym predyktorem motywacji uczniów. Dlatego każdy czynnik, który może przyczynić się do zaspokojenia potrzeb uczniów w szkole, może być dobrym celem do wspierania motywacji uczniów. Jednak motywacyjna rola nauczycieli wykracza poza zwykłe zaspokajanie potrzeb psychologicznych uczniów w szkole, na co wskazuje znaczący bezpośredni wpływ wsparcia autonomii nauczyciela na rodzaje motywacji. Wyniki te są zgodne z metaanalizą Hattie (2009) obejmującą ponad 800 predyktorów osiągnięć uczniów, pokazując, że nauczyciele są w czołówce doświadczeń edukacyjnych uczniów i prawdopodobnie mają najsilniejszy wpływ na motywację uczniów” (Bureau i in. 2021, s. 46-72).

I pomimo tego, iż autorzy cytowanych powyżej badań wskazują na ostrożność w ich interpretacji to jednak podkreślają znaczącą rolę wsparcia ze strony nauczycieli dla samodzielności i samostanowienia w procesie uczenia się uczniów. Podobne tezy zostały postawione w monografii Bogusława Śliwerskiego i Michała Palucha:

„Nauczyciel, który nie rozporządza sobą, autonomicznie nie stanowi o tym, w jakich warunkach i z zastosowaniem jakich metod oraz środków ma wspomagać rozwój dziecka, pomagać mu w odkrywaniu własnego człowieczeństwa, w rozwoju własnej tożsamości osobowej, staje się narzędziem w rękach władzy, grając z dziećmi „fałszowanymi kartami” (Śliwerski, Paluch, 2021, s. 30).

Myśląc zatem o autonomii nauczyciela a także o jego odpowiedzialności za konstruowanie procesu nauczania -uczenia się niezbędne w kształceniu przyszłych pedagogów wydaje się akcentowanie problematyki projektowania uniwersalnego (UDL), racjonalnych dostosowań w pracy z grupą zróżnicowaną (o czym szerzej będzie w dalszej części tekstu). Idea edukacji włączającej zakłada bowiem, że istotne są potrzeby każdego ucznia, a efektem prawidłowo realizowanego procesu kształcenia ma być jego rozwój na miarę maksymalnych możliwości w każdym obszarze funkcjonowania (poznawczym, społecznym, emocjonalnym, fizycznym), osiągany dzięki stworzeniu mu najlepszych ku temu warunków. Jak wskazuje Grzegorz Szumski:

„każdy wymiar procesu nauczania/uczenia się może podlegać zróżnicowaniu, szczególnie cele i związany z nimi zakres treści, stopień trudności zadań i czas na ich wykonanie, a nie tylko

sposoby nabywania tej samej wiedzy (Konarzewski 2011). James M. Kauffman od wielu lat upowszechnia pogląd, że duża intensywność indywidualizacji kształcenia jest konstytutywną cechą kształcenia specjalnego (por. Kauffman, Hung 2009). Nie kwestionuje on popularnego wśród zwolenników edukacji włączającej poglądu, że „to, co jest dobre dla uczniów z niepełnosprawnością, jest dobre dla pozostałych”. Zatem umiejętne indywidualizowane lekcje, oparte na starannym rozpoznawaniu postępów poszczególnych uczniów, może przynosić korzyści wszystkim, także tym z potrzebą kształcenia specjalnego” (Szumski, 2019, s. 65)

I właśnie specjaliści zatrudnieni w Specjalistycznych Centrach Wspierających Edukację Włączającą (w pilotażu funkcjonowania SCWEW w Polsce, zob. <https://www.ore.edu.pl/2020/01/pilotazowe-wdrozenie-modelu-specjalistycznych-centrow-wspierajacych-edukacje-wlaczajaca-scwew/>), działających przy placówkach specjalnych mogą być tymi, którzy będą wspierali nauczycieli szkół w zakresie rozwijania ich umiejętności związanych z różnicowaniem procesu uczenia się każdego. Do tych umiejętności Tomlinson zalicza:

- *„organizowanie i koncentrowanie programu nauczania-uczenia się na podstawowych informacjach, zrozumieniu i kształtowaniu umiejętności,*
- *dostrzeganie i refleksję nad jednostkami, jak również nad całą grupą,*
- *szukanie informacji na temat funkcjonowania poszczególnych jednostek,*
- *odsuwanie pierwszego wrażenia, wymazywanie stereotypów,*
- *udzielanie uczniom głosu,*
- *myślenie o czasie i jego elastyczne wykorzystanie,*

- *szukanie szerokiego zakresu materiałów,*
- *myślenie o wielu sposobach na osiągnięcie wspólnego celu,*
- *diagnozowanie potrzeb uczniów i tworzenie doświadczeń edukacyjnych w odpowiedzi na te diagnozy,*
- *wczesne przewidywanie co w procesie uczenia się może „pójść nie tak” w celu projektowania danej czynności lub zadania i organizowania pracy uczniów tak, by możliwe było unikanie potencjalnych problemów,*
- *dzielenie się odpowiedzialnością za nauczanie i uczenie się z uczniami,*
- *przenoszenie uczniów pomiędzy różnymi formami pracy jako sposób ukierunkowania ich na nowe doświadczenia po to, by pomóc im zobaczyć siebie w nowych sytuacjach,*
- *monitorowanie tego, jak uczniowie zbliżają się do rozwoju w kierunku osobistych i grupowych punktów odniesienia,*
- *organizowanie materiałów i przestrzeni do uczenia się,*
- *dawanie wskazówek (informacja zwrotna),*
- *uczenie o sukcesie,*
- *budowanie poczucia wspólnoty w klasie” (Tomlinson, 2001, s. 17).*

Zawodem nauczyciela kieruje obiektywny imperatyw nieustannej profesjonalizacji. Dzięki temu możliwe jest radzenie sobie przez nich w pracy zawodowej warunkowanej dynamicznie zmieniającym się kontekstem edukacyjno-społecznym i kulturowym.

Ciągłe rozwijanie kompetencji i nieustanne uczenie się nauczyciela determinuje umiejętność funkcjonowania w społecznych interakcjach z uczniami, ich rodzicami, współpracownikami (np. nauczycielami wspólnauczającymi, asystentami uczniów, nauczycielami-specjalistami) oraz z innymi osobami zaangażowanymi w proces edukacyjny.

Systematyczne doskonalenie profesjonalnych kompetencji przez nauczycieli umożliwia im także dokonywanie trafnych analiz i podejmowanie skutecznych decyzji w sytuacjach nietypowych, w których konieczne jest nieszablonowe lub nowatorskie działanie. Praca nauczyciela w grupie zróżnicowanej jest jednak uzależniona od jakości form doskonalenia się nauczycieli oraz od skuteczności tego procesu.

Rzeczywistość, w jakiej większa część aktualnie pracujących, czynnych zawodowo nauczycieli zdobywała kwalifikacje do pracy w systemie oświaty, bardzo różniła się od współczesnych uwarunkowań społecznych, ekonomicznych czy kulturowych. Podobnie współczesny kontekst, w jakim zachodzi kształcenie przyszłych nauczycieli, może być (i z pewnością będzie), zgoła odmienny za np. za piętnaście czy dwadzieścia lat. Brak ciągłego doskonalenia zawodowego nauczycieli, a co za tym idzie brak modyfikowania sposobu własnej pracy w wyniku zachodzących zmian o charakterze globalnym, oznaczałoby permanentnie utrzymujący się rozdział między tym, jakie kompetencje posiadają nauczyciele a potrzebami, jakie mają osoby uczące się.

Współcześnie, wydaje się, jedną z ważniejszych zmian jakie zachodzą w społecznych i kulturowych uwarunkowaniach planowania i organizowania środowiska uczenia się są zmiany sposobów i przestrzeni nauczania/uczenia się oraz materiałów i pomocy edukacyjnych wykorzystywanych przez nauczycieli. Idea zrównoważonego rozwoju, skłania wysoko technologiczowane społeczeństwa krajów rozwiniętych jednocześnie, do powrotu do natury, jak też do racjonalnego wykorzystywania nowoczesnych technologii.

Popularyzowanie ponownego doceniania dobrodziejstw przyrody oraz jej znaczenia dla zdrowia i jakości życia człowieka sprzyja popularyzowaniu się wielu nowych zjawisk: m.in. przyjmowaniu postawy tzw. *zero-waist* czy też *slow-life*, skłaniających człowieka do troski o środowisko, bardziej uważnego życia, lepszego gospodarowania produktami spożywczymi, odzieżą, elementami wyposażenia mieszkań, ale także do przeorganizowywania środowisk edukacyjnych, uniwersalnego projektowania przestrzeni szkolnych, a czasem nawet do przenoszenia ich poza budynek szkoły w formie edukacji *outdoorowej* („poza klasą”), w tym np. edukacji „leśnej”, itd. Z kolei szeroko rozpowszechnione wykorzystywanie technologii informacyjnych oraz elektronicznych narzędzi komunikacji sprawia zaś, że proces edukacyjny może stawać się bardziej efektywny, bogatszy i bardziej spersonalizowany.

Uniwersalne projektowanie dla edukacji

Jak wynika choćby z tego ogólnego zarysu zachodzących zmian w obszarze edukacji, następowanie zmian w dydaktyce i metodyce nauczania jest i naturalne, i konieczne. Współcześnie, zdecydowanie częściej niż jeszcze kilkanaście lat temu, od nauczycieli oczekuje się uwzględniania zróżnicowanych zasobów jakimi dysponują uczniowie, częstszego uznawania różnych celów uczenia się, czy też rozumienia zasadności i personalizowania procesu nauczania/uczenia się, zaspokajającego różne potrzeby rozwojowe uczniów. To wszystko jest możliwe m.in. dzięki ciągłej profesjonalizacji nauczycieli, także dzięki rozwojowi wiedzy o nauczaniu/uczeniu się oraz sposobach, które ułatwiają dotarcie do każdego ucznia z uwzględnieniem jego subiektywności.

Jednym z nich jest, opracowane w Centrum Zastosowań Specjalnych Technologii – *Center for Applied Special Technology* – CAST), podejście, które najczęściej określane jest pojęciem uniwersalnego projektowania dla edukacji (*Universal Design for Learning* - UDL). Podejście to zakłada integrowanie wszystkich trzech domen uczenia się: afektywnej (*heart*), poznawczej (*head*) oraz praktycznej (*hands*), z uwzględnieniem niezaprzeczalnego faktu, iż ludzie czują, uczą się i działają w różny sposób. Dzięki licznym badaniom naukowym w tym prowadzonym również z wykorzystaniem wysoko zaawansowanych technik neuroobrazowania pracy mózgu, udało się bowiem zidentyfikować trzy znaczące sieci komórek mózgowych, szczególnie aktywnych w czasie procesu uczenia się i odpowiadających trzem różnym jego aspektom (czego się uczę, jak się uczę oraz dlaczego się uczę). Są to: sieci afektywne (zwane również sieciami zależności) – które zostały skojarzone z procesami motywacji do uczenia się i emocjonalnym zaangażowaniem; sieci poznawcze (lub rozpoznawania) – odpowiadające za przyswajanie nauczanych treści oraz sieci strategiczne – odnoszące się do funkcji wykonawczych, ekspresji, komunikacji oraz fizycznego działania. Podejście UDL jest w związku z tymi spostrzeżeniami oparte na określonych zasadach, według których postuluje się zapewnienie w procesie edukacji: 1) różnorodnych środków przekazu informacji, 2) możliwości wykorzystania różnorodnych form ekspresji oraz 3) różnorodnych sposobów motywowania i angażowania uczniów (CAST 2018), przy równoczesnym założeniu elastycznego działania, uwzględniającego niepowtarzalne warunki zachodzące zarówno w procesie nauczania/uczenia się, jak i w płaszczyźnie relacji interpersonalnych.

Podejście UDL jest jednym z modeli opierających się na uniwersalnych zasadach projektowania. Znane są (pierwotne w stosunku do domeny edukacyjnej), sposoby ich uwzględniania m.in. w projektowaniu przestrzeni urbanistycznej, architektury, przedmiotów użytkowych (*Universal Design – UD*), ale też (w samej domenie edukacyjnej), w projektowaniu procesu uczenia się/czynności ucznia (*Universal Learning Design – ULD*), procesu nauczania/czynności nauczyciela (*Universal Design of Instruction – UDI*), czy też sposobu oceniania (*Universally Designed Assessment – UDA*) (por. m.in. Knopik i in., 2021, s. 57-58). Jednak:

„Najszerszy treściowo, potwierdzony badaniami empirycznymi, najsilniej ugruntowany w literaturze pedagogicznej i psychologicznej jest model uniwersalnego projektowania w wersji UDL. Stanowi on zestaw zasad, wytycznych, strategii popartych badaniami (evidence based), które tworzą optykę interpretacyjną dla wszystkich praktycznych działań ukierunkowanych na maksymalizowanie możliwości uczenia się każdego ucznia” (Rose, Meyer 2007).

Ten rodzaj podejścia oznacza, że cele edukacyjne są formułowane w taki sposób, aby: 1) stanowiły podobne wyzwanie rozwojowe dla wszystkich uczniów, 2) materiały edukacyjne są zaprojektowane w sposób umożliwiający ich elastyczne użycie (np. w wersji audio-, wideo, dotykowej, itp.), 3) metody, którymi posługuje się nauczyciel stwarzają szansę wszystkim uczniom na gromadzenie przez nich wartościowych rozwojowo i edukacyjnie doświadczeń, a także 4) ocenianie następuje na drodze gromadzenia bieżących informacji o uczniu i rezultatach jego pracy.

Realizacja w działalności edukacyjnej podejścia UDL oznacza zatem np., że nauczyciel ma odpowiednie zasoby i umie zaprezentować treści kształcenia w sposób uwzględniający różnice między uczniami w zakresie poziomu rozwoju intelektualnego, prawidłowości funkcjonowania ich narządów słuchu, wzroku, czucia i ruchu czy tolerancji wysiłku. Wykorzystuje do tego celu rozmaite pomoce edukacyjne tradycyjne, ale także technologie informacyjne i aplikacje komputerowe np., udźwiękawiające czy powiększające tekst, jak też w zróżnicowany sposób organizuje przestrzeń w klasie. UDL zakłada także umożliwianie ekspresji wiedzy uczniom w zróżnicowany sposób, np. kiedy wszyscy mają do dyspozycji/do wyboru możliwość wypowiedzenia się na piśmie lub głośno, na forum grupy lub indywidualnie, za pomocą mowy głośnej lub symboli komunikacji alternatywnej. Jest to także podejście akcentujące potrzebę różnicowania form pracy (zespołowej, grupowej, indywidualnej), miejsca pracy i pozycji ciała podczas pracy, ale także możliwości równoczesnej pracy np. grup uczniów przy określonych „stacjach”, czyli wyodrębnionych miejscach w klasie, w których wykonuje się określone zadanie, np. w miejscu, gdzie stoi komputer, wykorzystuje się do rozwiązania zadania zainstalowane tam oprogramowanie, tam zaś, gdzie zgromadzony jest materiał literowy (ruchomy alfabet, rozsypanki itd.) układa się tekst na przygotowanej wcześniej na kartonie liniaturze.

Jak widać organizacja procesu nauczania/uczenia się według podejścia UDL polega na uwzględnianiu różnych możliwości edukacyjnych i potrzeb rozwojowych uczniów, co ma na celu sprzyjanie osiągnięciu przez nich założonych celów nauczania/uczenia się. Podejście to jest przy tym w pełni zgodne z prawnymi podstawami organizacji systemu oświaty obowiązującymi w naszym kraju, które już

od ponad dwudziestu lat wymagają tworzenia w publicznych placówkach takich warunków kształcenia, które uwzględniają stałe różnicowanie podejścia do poszczególnych uczniów, z uwagi na ich istotnie odmienny poziom kompetencji i rozmaite konteksty rozwoju, a także udzielania im odpowiednich do ich potrzeb edukacyjnych i możliwości rozwojowych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Takie zapisy znajdują się zarówno w Ustawie z 7 września 1991 roku o systemie oświaty, jak też w kolejnych wersjach Rozporządzeniach MEN w sprawie zasad organizowania i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

Aby proces nauczania/uczenia się w grupie zróżnicowanej przebiegał w sposób skuteczny, każda osoba, każdy podmiot zaangażowany w ten proces musi się zatem stale czegoś uczyć. Uczniowie mają za zadanie przyswoić nie tylko określone treści kształcenia, umiejętności czy postawy, ale także umiejętności relacyjne, komunikacyjne, społeczno-emocjonalne, itd. Podobnie nauczyciele, nie tylko nabywają często nowej dla wielu z nich wiedzy dotyczącej niepełnosprawności lub inaczej uwarunkowanych trudnień w rozwoju i funkcjonowaniu uczniów, ale także uczą się nowej organizacji pracy, nowych metod i form pracy czy nowych, zróżnicowanych sposobów oceniania.

Kompetencje nauczycieli w zakresie pracy z grupą zróżnicowaną i projektowania uniwersalnego

Jest naturalne, że nauczyciele podejmujący wysiłek doskonalenia własnej praktyki pedagogicznej, np. chcący stosować nową metodę pracy, często na początku tego procesu odczuwają w pewnym stopniu niepewność, po to, by następnie w toku gromadzonych doświadczeń nabyć swobody i pewności w działaniu. Jennifer Pausateri mówiąc

(2022a) a także pisząc w książce *Transform your teaching with Universal Design for Learning. Six Steps to Jumpstart Your Practice*, (2022b) o nauczycielach chcących doskonalić swoją praktykę poprzez realizację podejścia UDL, wskazuje na określone etapy procesu profesjonalizacji nauczycieli. Przedstawia je w postaci kontinuum: **sceptycyzm** ⇒ **ostrożna nadzieja** ⇒ **odkrywanie** ⇒ **wzrastanie** ⇒ **biegłość** ⇒ **podążanie w stronę ekspertywności** (pojęcie ekspertywności używamy za: Szplit, 2019).

Oprócz zidentyfikowania poszczególnych stadiów Pausateri wskazuje jednak na istotny warunek przejścia przez to kontinuum z sukcesem. Otóż, wyróżnia trzy spośród wymienionych etapów – etap ostrożnej nadziei, odkrywania i wzrastania – jako składających się na szczególny okres krytyczny, w którym konieczne jest otrzymanie przez nauczycieli wsparcia w zakresie wdrażania praktyk zgodnych z podejściem UDL. Brak tego rodzaju pomocy skierowanej do nauczycieli zwykle narazi ich bowiem na wypalenie i w rezultacie porzucenie podejścia UDL. W omawianym okresie krytycznym nauczyciele powinni zatem móc skorzystać z pomocy w różnych formach: tutoriali, superwizji, samopomocy koleżeńskiej, literatury, webinarów, warsztatów itd. przedstawiających nie tylko założenia podejścia UDL, ale także prezentujących konkretne przykłady zastosowanie tego sposobu pracy w konkretnych grupach. Istotnym jest również, aby zauważyć, że okres krytyczny ma miejsce na samym początku wdrażania podejścia UDL do swojej praktyki nauczycielskiej, z pewnością nie powinno się tego momentu przeoczyć.

Umożliwienie rodzicom uczniów z tzw. specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zapisywania swoich dzieci do szkół ogólnodostępnych (np. w z uwagi na bliskie sąsiedztwo szkoły i miejsca zamieszkania),

stało się zatem nie tylko czynnikiem wzrastania stopnia inkluzji społecznej i zwiększania się inkluzyjności samej szkoły, ale również wyzwaniem, jak też szansą wzbogacenia praktyki i rozwoju metod pracy stosowanych przez nauczycieli. Już od roku 1991, gdy zaczęła obowiązywać jedna z dwóch aktualnie obowiązujących, Ustawa z dnia 7 września o systemie oświaty, większość czynnych zawodowo nauczycieli, aby łatwiej organizować zróżnicowane środowisko uczenia się, a także nim kierować, wzięło udział w dziesiątkach, jeśli nie setkach godzin rozmaitych form doskonalenia zawodowego: studiach podyplomowych, szkoleniach, kursach, a w czasie oraz już po pandemii Covid-19, w niezliczonych webinarjach i kursach on-line, nie licząc godzin spędzonych na samokształceniu.

Jak jednak można zauważyć obserwując codzienność szkolną, ale również na podstawie prowadzonych badań naukowych, realizacja czasem nawet wielu godzin szkoleń nie zawsze przekłada się w prosty sposób na przyrost kompetencji nauczycieli i zdarza się, że nie zaspokaja rzeczywistej potrzeby doskonalenia zawodowego (Olechowska 2016). Dlaczego?

Można podjąć próbę udzielenia odpowiedzi na to pytanie na podstawie wdrażania do praktyki pedagogicznej stosowania podejścia UDL. Nie ogranicza się ono bowiem tylko do wiedzy o fenomenie różnorodności uczniów i o indywidualnych cechach ich uczenia się, ale sięga znacznie głębiej, do aksjologicznych i antropologicznych podstaw edukacji. Podstawą do rozpoczęcia wdrażania tego sposobu pracy jest bowiem wewnętrzne nastawienie i sposób w jaki myślimy o takich pryncypiach jak, m.in. godność ludzka, ściśle niezbywalne prawo każdego człowieka do życia w najbardziej pełny sposób w ogólnodostępnym środowisku społecznym, partycypacja,

solidarność społeczna, itd. Mamy zatem do czynienia nie tylko z dydaktyką czy metodyką pracy nauczycieli, ale z jednymi z podstawowych problemów etycznych i sposobami ich filozoficznego uzasadniania. To właśnie w tym obszarze tkwią zarówno najważniejsze podstawy dla stopniowej przebudowy praktyki pedagogicznej, jak też najsilniejsze i najtrudniejsze do przezwyciężenia bariery mentalne, które pomimo niekiedy wręcz doskonałej znajomości metod pedagogicznego postępowania, powodują, że działania te nie są podejmowane lub przedstawiane jako wręcz niemożliwe do zastosowania w codziennej pracy z uczniami. Tego rodzaju postawa, polegająca na wewnętrznym, mentalnym przeciwstawianiu się niektórym nauczycieli zmianom zachodzącym w sposób globalny niesie ze sobą dwa poważne zagrożenia: spowalnia i znacząco utrudnia proces społecznej integracji uczniów, jak też spowalnia i znacząco utrudnia proces profesjonalizacji nauczycieli. W tego rodzaju kontekście, żaden z podmiotów biorących udział w procesie edukacyjnym nie rozwija się w sposób optymalny. Przywołana już w tym tekście Pausateri (2022) przedstawia niezbędne warunki powodzenia w stosowaniu podejścia UDL w następujący sposób:

przekonania + metody = UDL

Ten prosty schemat jednoznacznie i dobitnie pokazuje, iż pomyślnie wdrażanie podejścia UDL nie zależy i nie dotyczy wyłącznie metodyki, ale że jego nieodzownym elementem jest określony zasób przekonań, określona postawa nauczyciela, która determinuje możliwość odniesienia sukcesu w pracy z grupą zróżnicowaną. Dopóki nauczyciel, choćby dysponował szerokim wachlarzem metod pracy, będzie odczuwał dyskomfort w kontakcie z uczniem z niepełnosprawnością lub inaczej uwarunkowanymi indywidualnymi potrzebami,

metody te, choćby najnowocześniejsze, okażą się w znacznym stopniu nieefektywne. Dopóki nie będzie akceptował obecności w klasie uczniów mających niekiedy poważne trudności w funkcjonowaniu w grupie i w uczeniu się, trudno będzie mu znaleźć uzasadnienie dla poszerzania swojej wiedzy i umiejętności do pracy w grupie zróżnicowanej.

Na zakończenie, proponujemy powrócić do modelu *Heart-Head-Hands*, który w podejściu UDL symbolizuje trzy domeny: afektywną, poznawczą i praktyczną. Interesująco, ale zgoła odmiennie wykorzystuje ten model Nandita de Souza (<https://www.youtube.com>), zdaniem której wymienione trzy domeny mogą stanowić wymowna metaforę warunków powodzenia we wprowadzaniu i stosowaniu podejścia UDL w pracy w grupie zróżnicowanej.

Pierwszą domenę – afektywną (*Heart*) – można, zdaniem de Souzy, traktować również jako domenę oznaczającą wewnętrzną, silną wiarę w to, że wszystkie dzieci mogą się uczyć i mają prawo uczyć się razem. Wiara musi jednak zostać odniesiona do drugiej domeny – poznawczej, czyli umysłu – (*Head*), dzięki inteligentnemu używaniu, którego, ludzie mogą kreować odpowiednią politykę (*policy*) edukacyjną. Ta zaś, wprowadzana wspólnie, ręka w rękę (*Hands*), przez współpracujących ze sobą dorosłych (decydentów, kadrę zarządzającą, nauczycieli, rodziców), pozwoli w rezultacie na realizację prawa każdego człowieka do wspólnego uczenia się i życia w ogólnodostępnym świecie. Zatem *Heart* – serce – może według de Souzy również oznaczać system wartości, *Head* – głowa – odpowiednią politykę edukacyjną, natomiast ręce – *Hands* – narzędzie implementacji idei inkluzji w życie szkolne, a następnie życie społeczne (<https://www.youtube.com>).

Podsumowanie

Proces włączania społecznego to proces zmian. Zarówno w zakresie narzędzi, które mają służyć nauczaniu/uczeniu się, ale także postaw społecznych stanowiących fundament powodzenia w pracy w grupie zróżnicowanej. Tylko spełnienie triady uwarunkowań: czucia-myślenia-działania, da gwarancję jej skuteczności i obopólnych korzyści. W grupie zróżnicowanej uczą się bowiem wszystkie zaangażowane w nią podmioty. W grupie zróżnicowanej - uczy się każdy.

Bibliografia

Bureau J. S., Howard J. L., Chong J. X. Y., Guay F. (2021), Pathways to Student Motivation: A Meta-Analysis of Antecedents of Autonomous and Controlled Motivations, *Rev Educ Res* . 92(1) : 46-72.

Filipiak E. (2012), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. GWP, Sopot.

Gawrońskiego J. (2023), Wykład samorzecznika, osoby w spektrum autyzmu, na konferencji SCWEW w Kaliszu, 19 maja 2023 r., <https://www.facebook.com/sylwia.baranowska.90/videos/1211621426214555>, [dostęp: 20.05.2023].

Jachimczak B. (2019), *Nauczyciel w edukacji włączającej. w Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* [w:] Chrzanowska I., Szumski G. (red.), Wydawnictwo FRSE, Warszawa.

Knopik T., Papuda-Dolińska B., Wiejak K., Krasowicz-Kupis G. (2021). Projektowanie uniwersalnej jako perspektywa metodyczna edukacji włączającej, *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, Nr 42, s. 53-69.

Olechowska, A. (2016). Zachowania konsumenckie doskonalących się nauczycieli a zaspokajanie potrzeby samorealizacji, *Parezja* 1/2016(5), s. 120-133.

Pausateri, J.L. (2022a). *Transform Your Teaching with UDL*. Webinar, <https://publishing.cast.org/events/2022/11/transform-teaching-udl-pusateri> [dostęp: 31.03.2023]

Pausateri, J.L. (2022b). *Transform your teaching with Universal Design for Learning. Six Steps to Jumpstart Your Practice*, Wakefield: CAST.

Rose D.H., Meyer A. (2007), *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Educational Technology Research and Development* 55(5) : 521-525; DOI: 10.1007/s11423-007-9056-3.

de Souza, N. (2019). *Inclusive education is IN-possible*, <https://www.youtube.com/watch?v=bdeYbv4oCME&t=108s>, [dostęp: 31.03.2023].

Szplit, A. (2019). *Od nowicjusza do eksperta. Rozwój ekspertywności nauczycieli nauczycieli języków obcych*, Kielce: Wydawnictwo UJK.

Szumski G. (2019), *Zróżnicowane grupy uczniów – jakie problemy?* [w:] Chrzanowska I., Szumski G. (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa

Śliwerski B., Paluch M. (2021), *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*, Impuls, Kraków.

Tomlinson C.A. (2001), *HOW TO Differentiate Instruction IN Mixed-Ability Classrooms*, 2nd edition, Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA.

Kreowanie przestrzeni dla wszystkich - Monika Krajewska, Ewa Sobczuk

Wstęp

Niepełnosprawność jest czynnikiem utrudniającym osobom z niepełnosprawnością funkcjonowanie i pełnienie ról społecznych, choć nie pozbawia ich prawa samostanowienia. Osoby te posiadają potencjał, który wzmacniany stanowi ważną część kapitału ludzkiego i społecznego. Wyrównywanie szans osób niepełnosprawnych w różnych obszarach życia wynika więc z uznania ich praw, ale także z odpowiedzialnego zarządzania tym kapitałem. Działania na rzecz osób niepełnosprawnych stanowią element polityki społecznej, obejmującej działania na rzecz całego społeczeństwa, w tym grup zagrożonych wykluczeniem społecznym, przy czym obecnie podkreśla się również problem nakładania się czynników wykluczenia (Kijak, Podgórska-Jachnik, Stec, 2020).

W definicjach wykluczenia społecznego zwraca się uwagę na niemożność pełnego uczestnictwa w życiu społecznym, brak dostępu do praw społecznych, a także na problem z dostępem do zasobów, dóbr publicznych, instytucji i systemów społecznych. Czynnikiem ryzyka, w perspektywie jednostkowej, zwiększającym prawdopodobieństwo bycia marginalizowanym czy wykluczonym mogą być określone cechy osoby, takie jak płeć, wiek, poziom wykształcenia. Z drugiej strony może to być brak zasobów, wynikający ze sprawności ograniczonej w jakimś obszarze funkcjonowania (Brzezińska, Kaczan, Smoczyńska, red., 2010, s. 11). Narzuca to konieczność poszukiwania rozwiązań o charakterze kompleksowym, zintegrowanym, ponad-

sektorowym (Czechowski, Wilmowska-Pietruszyńska, 2019)., a także - jak podkreślono w narodowej Strategii na rzecz Osób z Niepełnośprawnościami 2021–2030 - „*przełamującym dotychczasowe schematy*”. Zapewnienie dostępności do przestrzeni publicznej dla osób ze szczególnymi potrzebami w tym osób niepełnosprawnych to nie tylko wyraz zmian zachodzących w świadomości społeczeństw i coraz powszechniejszy standard w myśleniu o przestrzeni publicznej, ale też obowiązek ustawowy zapewnienia dostępności przez stosowanie zasad uniwersalnego projektowania.

Interdyscyplinarność pojęcia niepełnosprawności

Niepełnosprawność jest złożonym zjawiskiem, którego poznaniem zajmują się różne nauki: pedagogika, psychologia, socjologia, medycyna, nauki społeczne. Każda z tych dziedzin przyjmuje odrębne definicje niepełnosprawności, konstruując je z uwzględnieniem własnych potrzeb badawczych. Jako zjawisko społeczne niepełnosprawność jest również przedmiotem zainteresowania nauk prawnych, które generalnie zajmują się regulowaniem różnorodnych stosunków społecznych. Z tego punktu widzenia niepełnosprawność jest postrzegana jako określona sytuacja społeczna, z której zaistnieniem wiąże się status prawny. Ów status prawny obejmuje katalog uprawnień osób z niepełnosprawnością oraz obowiązków innych podmiotów względem tych osób, których realizacja ma na celu niwelowanie negatywnych skutków tej sytuacji społecznej, jaką jest niepełnosprawność (Paluszkiewicz, 2015, s. 77-78). Ta interdyscyplinarność i wielowymiarowość pojęcia niepełnosprawności ma niezwykle istotne znaczenie w prawie powszechnie obowiązującym bowiem dotyczy człowieka, jego poczucia godności, akceptacji i empatii wyrażanych przez społeczeństwo, ale także odczuwanych

i realizowanych w życiu osobistym, zawodowym i publicznym (Giełda, brw, s. 17-18).

Szeroki zakres pojęciowy terminu niepełnosprawność, używanego w wielu kontekstach, określono w art. 1 Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych ONZ, gdzie przez osobę niepełnosprawną rozumie się *„osoby mające długotrwale naruszoną sprawność fizyczną, umysłową, intelektualną lub w zakresie zmysłów, co może w oddziaływaniu z różnymi barierami utrudniać im pełny i skuteczny udział w życiu społecznym, na zasadzie równości z innymi osobami”*. Punkt e) preambuły powyższej Konwencji wskazuje, że niepełnosprawność *„jest pojęciem ewoluującym i że niepełnosprawność wynika z interakcji między osobami z dysfunkcjami a barierami wynikającymi z postaw ludzkich i środowiskowych, które utrudniają tym osobom pełny i skuteczny udział w życiu społeczeństwa, na zasadzie równości z innymi osobami”*. Tak zdefiniowane pojęcie niepełnosprawności uwzględnia ograniczenia osoby w kontekście występujących w przestrzeni i środowisku barier, które ograniczają tym osobom możliwości działania i uczestnictwa.

W dniu 19 lipca 2019 r. do polskiego porządku prawnego weszła nowa, przełomowa ustawa, o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami. Stworzyła ona nowe ramy prawno-organizacyjne do urzeczywistnienia idei dostępności w Polsce m.in. poprzez wprowadzenie i zdefiniowanie pojęcia *„osoby ze szczególnymi potrzebami”*. W ustawie *„osoba ze szczególnymi potrzebami”* to osoba *„która ze względu na swoje cechy zewnętrzne lub wewnętrzne, albo ze względu na okoliczności, w których się znajduje, musi podjąć dodatkowe działania lub zastosować dodatkowe środki w celu przezwyciężenia bariery, aby uczestniczyć w różnych sferach życia na*

zasadzie równości z innymi osobami” (Dz.U. 2019 poz. 1696, tj. Dz.U. z 2022 r., poz. 2240; art. 2, pkt. 3). Zgodnie z założeniami ustawy, każdy człowiek na przestrzeni swojego życia może mieć szczególne potrzeby, może być to związane z wiekiem (osoby starsze) czy z trwale lub czasowo naruszoną sprawnością w zakresie mobilności czy percepcji (osoby z niepełnosprawnością). Ustawowa definicja zawiera więc trzy elementy, które charakteryzują współczesne podejście do pojęcia osoby ze szczególnymi potrzebami. Po pierwsze, grono osób objętych pojęciem jest możliwie najszersze. Po drugie, wskazuje się konieczność podjęcia działań i zastosowania środków kompensujących ograniczenia poprzez zastosowanie specjalistycznego sprzętu. Po trzecie, wskazuje się jako cel niwelowanie barier środowiskowych, co umożliwi osobom ze szczególnymi potrzebami równe z innymi osobami uczestnictwo w różnych sferach życia.

Barierzy środowiskowe

W naukach społecznych niepełnosprawność postrzegana jest jako dynamiczny proces, gdzie ważną rolę, obok ograniczeń wynikających z fizycznych uszkodzeń organizmu, odgrywają czynniki, do których zalicza się indywidualne cechy jednostki z niepełnosprawnością, a także warunki środowiska, w jakim ona funkcjonuje (cyt. za Szulc, 2021, s. 52). Tym, co poniekąd wpisane jest w definicję niepełnosprawności są bariery towarzyszące codziennemu funkcjonowaniu osób z niepełnosprawnością. Współczesne definicje jednoznacznie postrzegają i wiążą ograniczenia osób ze szczególnymi potrzebami z barierami środowiskowymi. Należy jednak pamiętać, że osoby z niepełnosprawnością nie są jednorodną zbiorowością nie tylko ze względu na zróżnicowanie, jakim charakteryzuje się społeczeństwo w ogóle, lecz także ze względu na zróżnicowanie rodzaju i charakteru

stopnia zaburzenia funkcji organizmu. Tak więc na typowe cechy różnicujące ludzi między sobą nakładają się także cechy szczególne, związane z doświadczaną niepełnosprawnością. Zróżnicowanie grupy osób ze szczególnymi potrzebami warunkuje różny charakter barier środowiskowych, a więc i różny jest charakter tych barier. Bariery można klasyfikować na dwa sposoby, ze względu na charakter dysfunkcji wynikających z nich szczególnych potrzeb oraz ze względu na charakter samych barier w stosunku do różnych potrzeb (Szymgin, 2022, s 21). Klasyfikację barier ze względu na charakter dysfunkcji autor zawęził do kilku grup najpowszechniej występujących ograniczeń i na podstawie literatury wyróżnił:

- bariery dla osób z ograniczoną mobilnością – ograniczające dostępność osobom z dysfunkcjami ruchu spowodowanymi chorobami, urazami oraz osobom starszym, kobietom w ciąży, osobom z małymi dziećmi itd.;
- bariery dla osób z ograniczeniem widzenia – ograniczające dostępność osobom niewidomym, słabowidzącym, głuchoniewidomym, starszym;
- bariery dla osób z ograniczeniem słyszenia – ograniczające dostępność osobom głuchym, niesłyszącym, głuchoniewidomym, słabosłyszącym, niedosłyszącym;
- bariery dla osób z ograniczeniem rozumienia – ograniczające dostępność osobom z niepełnosprawnością intelektualną, chorującym psychicznie, osobom o ograniczonych możliwościach poznawczych.

W ustawie z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami bariery sklasyfikowano w następujący sposób:

- bariery architektoniczne;
- bariery cyfrowe;
- bariery informacyjno-komunikacyjne.

Dostępność architektoniczna, jest to zbiór wszystkich elementów tworzących dane miejsce lub przestrzeń, które mają bezpośredni wpływ na łatwość, z jaką dana osoba może się w niej poruszać. Im bardziej dana przestrzeń jest przyjazna dla najbardziej wymagającego użytkownika, jaką jest osoba z niepełnosprawnością, tym bardziej jest przyjazna i postrzegana jako wygodna i intuicyjna dla każdego (Kowalski; Mikołajczyk; Zimny, 2019).

Do obowiązków wynikających z ustawy w zakresie dostępności architektonicznej należy:

- zapewnienie wolnych od barier poziomych i pionowych przestrzeni komunikacyjnych budynków;
- instalacja urządzeń lub zastosowanie środków technicznych i rozwiązań architektonicznych w budynku, które umożliwiają dostęp do wszystkich pomieszczeń, z wyłączeniem pomieszczeń technicznych;
- zapewnienie informacji na temat rozkładu pomieszczeń w budynku, co najmniej w sposób wizualny i dotykowy lub głosowy;
- zapewnienie wstępu do budynku osobie korzystającej z psa asystującego;
- zapewnienie osobom ze szczególnymi potrzebami możliwości ewakuacji lub ich uratowania w inny sposób.

Dostępność cyfrowa - zasady zapewniania dostępności cyfrowej reguluje ustawa o dostępności cyfrowej z dnia 4 kwietnia 2019. Jako podstawę do zapewniania dostępności wskazuje ona wymagania określone w standardzie WCAG 2.1 .

Dostępność cyfrowa strony internetowej i aplikacji mobilnej polega na zapewnieniu ich funkcjonalności, kompatybilności, postrzegalności i zrozumiałości.

Dostępność informacyjno-komunikacyjna oznacza, że należy zapewniać osobom ze szczególnymi potrzebami co najmniej minimalne, określone w ustawie z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami, wymagania zaprojektowane i wdrożone zgodnie z koncepcją uniwersalnego projektowania lub racjonalnego usprawnienia.

Do obowiązków wynikających z Ustawy w zakresie dostępności informacyjno-komunikacyjnej należy:

- obsługa z wykorzystaniem środków wspierających komunikowanie się, o których mowa w art. 3 pkt 5 ustawy z dnia 19 sierpnia 2011 r. o języku migowym i innych środkach komunikowania się lub przez wykorzystanie zdalnego dostępu online do usługi tłumacza przez strony internetowe i aplikacje;
- instalacja urządzeń lub innych środków technicznych do obsługi osób słabosłyszących, w szczególności pętli indukcyjnych, systemów FM lub urządzeń opartych o inne technologie, których celem jest wspomaganie słyszenia;
- zapewnienie na stronie internetowej danego podmiotu informacji o zakresie jego działalności – w postaci elektronicznego pliku zawierającego tekst odczytywalny maszynowo, nagrania treści w polskim języku migowym oraz informacji w tekście łatwym do czytania;
- zapewnienie, na wniosek osoby ze szczególnymi potrzebami, komunikacji z podmiotem publicznym w formie określonej w tym wniosku.

Dostępność

W Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych (art. 9) zapisano, że aby zapewnić osobom niepełnosprawnym „samodzielne funkcjonowanie i pełny udział we wszystkich sferach życia”, państwa-strony podejmą działania w celu: *zapewnienia osobom niepełno-sprawnym, na zasadzie równości z innymi osobami, dostępu do środowiska fizycznego, środków transportu, informacji i komunikacji, w tym technologii i systemów informacyjno-komunikacyjnych, a także do innych urządzeń i usług, powszechnie dostępnych lub powszechnie zapewnianych, zarówno na obszarach miejskich, jak i wiejskich*”.

Wyszczególniono również działania, które mają zapewniać dostępność. Wskazano, że dotyczą one:

(a) budynków, dróg, transportu oraz innych urządzeń wewnętrznych i zewnętrznych, w tym szkół, mieszkań, instytucji zapewniających opiekę medyczną i miejsc pracy;

(b) informacji, komunikacji i innych usług, w tym usług elektronicznych i służb ratowniczych.

Ważnym aspektem dostępności jest samodzielność. Dostosowanie środowiska poprzez zlikwidowanie barier ma stworzyć warunki, które osobom ze szczególnymi potrzebami pozwolą na samodzielne uczestnictwo w określonej przestrzeni. W praktyce dostępność jest zapewniana działaniami realizowanymi w różnym czasie i w różnej formie poprzez wdrożenie zasad uniwersalnego projektowania oraz poprzez racjonalne usprawnienie. Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych ONZ jest nie tylko aktem normatywnym, ale również dokumentem edukacyjnym, który, w sposób uporządkowany

określa podstawowe wartości, prawa i kierunki rozwiązań mające wpływ na jakość życia każdej osoby niepełnosprawnej.

Konwencja definiuje pojęcie „racjonalne usprawnienie”, które oznacza konieczne i odpowiednie zmiany i dostosowania, nie nakładające nieproporcjonalnego lub nadmiernego obciążenia, jeśli jest to potrzebne w konkretnym przypadku, w celu zapewnienia osobom niepełnosprawnym możliwości korzystania z wszelkich praw człowieka i podstawowych wolności oraz ich wykonywania na zasadzie równości z innymi osobami. Konwencja odnosi pojęcie „uniwersalne projektowanie” do projektowania produktów, środowiska, programów i usług w taki sposób, by były użyteczne dla wszystkich, w możliwie największym stopniu, bez potrzeby adaptacji lub specjalistycznego projektowania. „Uniwersalne projektowanie” nie wyklucza pomocy technicznych dla szczególnych grup osób niepełnosprawnych, jeżeli jest to potrzebne. Nowe podejście nie polega na „dopasowywaniu” osoby niepełnosprawnej do środowiska, w którym żyje, lecz na tworzeniu takich warunków otoczenia, aby mogła maksymalnie wykorzystać posiadane zdolności i zasoby, przy poszanowaniu jej suwerennych wyborów oraz prawa do samodecydowania. Podejście to osadzone jest głęboko w uniwersalnej zasadzie równości praw wszystkich ludzi.

W polskim programie rządowym Dostępność Plus, który zawiera pierwsze, kompleksowe ujęcie tematyki dostępności w Polsce określono dostępność jako „właściwość środowiska (przestrzeni fizycznej, rzeczywistości cyfrowej, systemów informacyjno-komunikacyjnych, produktów, usług), która pozwala osobom z trudnościami funkcjonalnymi (fizycznymi, poznawczymi) na korzystanie z niego na zasadzie równości z innymi. Dostępność jest dla wielu osób warunkiem

prowadzenia niezależnego życia i uczestnictwa w życiu społecznym i gospodarczym kraju, społeczności lokalnej. Zapewnienie dostępności jest zatem szerokim pojęciem, które obejmuje wszelkie działania prowadzące do zlikwidowania barier środowiska uniemożliwiających lub utrudniających osobom ze szczególnymi potrzebami uczestnictwo w różnych przejawach życia na zasadzie równości z innymi osobami.

Koncepcja uniwersalnego projektowania

Koncepcja projektowania uniwersalnego pojawiła się na gruncie architektury. Termin „projektowanie uniwersalne” został stworzony i spopularyzowany przez architekta Ronalda Mace’a w latach 90 XX wieku. Sama idea traktowania osób z niepełnosprawnością jako równoprawnych uczestników życia społecznego jest jednak wcześniejsza. Zajmował się nią między innymi Brytyjczyk Selwyn Goldsmith, pomysłodawca powszechnie stosowanych dziś obniżonych krawężników. W Polsce popularyzatorką tej tematyki była prof. Halina Skibniewska, koncentrująca swoje wysiłki na społecznej funkcji budynków mieszkalnych (cyt. za Kowalski, 2020), natomiast ideę projektowania uniwersalnego w Polsce rozwinęła prof. Ewa Kuryłowicz. Wizja Mace’a została wcielona w życie dzięki działalności powołanego w 1989 r. Centrum Projektowania Uniwersalnego (The Center for Universal Design – CUD) na Uniwersytecie Północnej Karoliny. Zrzeszeni wokół CUD architekci, projektanci produktów, inżynierowie i badacze projektów środowiskowych opracowali wytyczne, którymi należy się kierować podczas uniwersalnego projektowania produktów i środowisk. (Chimicz, Prokopiak, 2021, s. 29). The Center for Universal Design na Uniwersytecie Stanowym w Północnej Karolinie, które współtworzył Mace, definiuje projektowanie uniwersalne jako „*projektowanie produktów i środowiska w taki*

sposób, żeby były użyteczne dla wszystkich ludzi, w możliwie największym stopniu, bez potrzeby adaptacji lub specjalnego projektowania” (za: Kowalski, 2020), a opracowane wytyczne sprowadzają się do siedmiu zasadach projektowania uniwersalnego (opracowano na podstawie publikacji: Gawron, 2015, s. 138; cyt. za: Kowalski, 2020):

1. Zasada: Równość w korzystaniu

- zapewnienie takich samych zasad korzystania dla wszystkich użytkowników, w najszerszym możliwym zakresie, przy uwzględnieniu ich różnorodności;
- unikanie segregacji lub stygmatyzacji grup użytkowników,
- zapewnienie, w równym stopniu, wszystkim użytkownikom prawa do prywatności, bezpieczeństwa i ochrony;
- stosowanie wzornictwa dostosowanego do potrzeb wszystkich użytkowników.

2. Zasada: Elastyczność użytkowania

- zapewnienie wyboru między metodami użytkowania;
- uwzględnienie różnych form możliwości fizycznych np. osób prawo- i leworęcznych;
- zapewnienie użytkownikom dokładności i precyzji;
- dostosowanie działania do „tempa” użytkowników.

3. Zasada: Prostota i intuicyjne korzystanie

- zapewnienie zrozumiałego sposobu korzystania z danego rozwiązania, niezależnie od doświadczenia użytkownika, jego wiedzy, percepcji oraz znajomości języka;
- zapewnienie możliwości działania intuicyjnego;
- szeregowanie informacji w zależności od stopnia ich ważności.

4. Zasada: Czytelność informacji

- zastosowanie różnych form przekazu (obrazu, słowa, dotyku) eliminując nadmiar informacji;
- zapewnienie czytelności informacji poprzez odpowiednia wielkość, kontrast i formowanie znaków wizualnych,
- zapewnienie właściwego poziomu słyszalności komunikatów dźwiękowych na tle odgłosów otoczenia;
- zapewnienie zgodność pomiędzy różnymi zastosowanymi technikami tak by umożliwić korzystania osobom mającym różne ograniczenia poznawcze np. jednocześnie osobom niewidomym i głuchym.

5. Zasada: Tolerancja na błędy

- minimalizowanie zagrożeń i negatywnych skutków przypadkowych błędów podczas użytkowania rozwiązań technicznych i przestrzennych;
- wprowadzenie czytelnych ostrzeżeń o zagrożeniach podczas użytkowania;
- identyfikacja potencjalnych zagrożeń wynikających z niewłaściwego użycia.

6. Zasada: Ograniczenie wysiłku fizycznego

- zapewnienie takich rozwiązań, które nie powodują nadmiernego wysiłku fizycznego podczas użytkowania;
- umożliwienie zachowania, podczas użytkowania, naturalnej pozycji ciała;
- ograniczenie konieczność powtarzania czynności podczas użytkowania.

7. Zasada: Rozmiar i parametry przestrzeni umożliwiające dostęp i użycie

- zapewnienie odpowiedniej przestrzeni dla wykonywania danego działania z uwzględnieniem możliwości funkcjo-

nalnych człowieka, w tym ograniczeń w mobilności i percepcji oraz pozycji ciała;

- w tym:
 - zapewnienie pole widzenia w tym dla osób na wózkach;
 - uwzględnienie warunków ergonomii dłoni dla konstruowania uchwytów i elementów sterowania urządzeniami;
 - zapewnienie odpowiedniej przestrzeni do korzystania z rozwiązań przez użytkowników korzystających z osobistych urządzeń wspomagających mobilność lub percepcję lub korzystanie z pomocy osobistej (opiekuna, asystenta), np. szerokie przejścia na bramkach w metrze, odpowiedniej wielkości przestrzeni w łazienkach i w pomieszczeniach mieszkalnych, urządzenia i meble umieszczone na różnych wysokościach.

Charakterystyczne cechy uniwersalnego projektowania

Rozwiązania przestrzenne zgodne z zasadą projektowania uniwersalnego przewidują, iż podstawowe działania będą z założenia odpowiadały potrzebom wszystkich użytkowników i nie będą wymagały specjalnych rozwiązań. Projektowanie jest zatem pojmowane jako wspólny termin na określenie wszystkich działań, które dotyczą kształtowania otoczenia.

Można wyróżnić kilka charakterystycznych cech tzw. projektowania dla wszystkich (Rzepecki, 2023):

- rozwiązania nie są tworzone wyłącznie z myślą o ograniczonej grupie adresatów, mają one być dostosowane do potrzeb wszystkich potencjalnych użytkowników i użytkowniczek;

- produkty i obiekty stworzone zgodnie ze standardami projektowania uniwersalnego nie wymagają adaptowania ani wprowadzania dodatkowych rozwiązań dla osób z grup narażonych na wykluczenie np. wejście do budynku bezpośrednio z chodnika, pozbawione stopni, rozwiązanie to nie wymaga zbudowania np. dodatkowego podjazdu dla osób poruszających się na wózkach;
- produkty zaprojektowane uniwersalnie nie wymagają podkreślenia, że zostały zaprojektowane w specjalny sposób, dla określonej grupy są one w naturalny sposób przeznaczone dla jak najszerszej grupy użytkowników.
- projektowanie uniwersalne nie wyklucza użycia dodatkowych urządzeń wspomagających, np. wind, automatycznie otwieranych drzwi, czy innej automatyki w budynku. Projektowanie uniwersalne nie wyklucza wkomponowania pochylni lub podjazdu do wejścia do budynku, w sytuacji, kiedy nie jest możliwe uzyskanie jednolitego wejścia pozbawionego stopni. Najistotniejszą cechą jest równość dostępu i użytkowania. W tej koncepcji niedopuszczalne jest projektowanie odrębnych wejść np. dla osób poruszających się na wózkach, przejść przez pomieszczenia techniczne itp.
- projektowanie uniwersalne to nie tylko budynek - to także zastosowane w nim rozwiązania: np. informacja wizualna. Każdy aspekt wymaga rozwiązań uniwersalnych, zapewniających dostępność dla jak najszerszej grupy osób, np. w aspekcie informacji wizualnej w budynku, projekt wymaga doboru odpowiedniej czcionki, wielkości, kontrastu, a także uwzględnienia podpisów w systemie Braille'a czy innych systemów

informacyjnych (także zaprojektowanych uniwersalnie), np. infokiosków, QR-kodów itp.

Dostępność może być zapewniona głównie dzięki zastosowaniu dla nowych inwestycji uniwersalnego projektowania, którego celem jest ułatwienie życia wszystkim członkom społeczeństwa, w tym osobom z niepełnosprawnościami. Dostępność to także usuwanie istniejących barier poprzez racjonalne usprawnienia, w tym technologie kompensacyjne i asystujące.

Podsumowanie

Zasada równości szans i niedyskryminacji, w tym dostępności dla osób z niepełnosprawnościami, stanowi zagadnienie horyzontalne. Przestrzeń publiczna stanowiąca dobro wspólne, celowo kształtowane przez człowieka, zgodnie ze społecznymi zasadami i wartościami, służy zaspokojeniu potrzeb wszystkich członków społeczeństwa. Dostępność jest prawem, a drogą do jej osiągnięcia jest stosowanie uniwersalnego projektowania. Uniwersalne projektowanie jest strategicznym podejściem do planowania i projektowania zarówno produktów jak i odpowiedniego otoczenia oraz usług mających na celu promowanie społeczeństwa włączającego wszystkich obywateli oraz zapewniającego im pełną równość oraz możliwość uczestnictwa.

Bibliografia

Brzezińska A.I., Kaczan R., Smoczyńska K. (red.) (2010), *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR. [dostęp: 30.03.2023]. https://scholar.com.pl/pl/index.php?controller=attachment&id_attachment=30,

Chimicz D., Prokopiak A. (2021), *Koncepcja projektowania uniwersalnego w edukacji*. Szkoła Specjalna nr 1, s. 28–38.

Czechowski K., Wilmowska-Pietruszyńska A, (2019), O potrzebie rehabilitacji kompleksowej, *Niepelnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania*. Nr II (19); 35-51.

Gawron G. (2015), Universal design – Projektowanie uniwersalne jako idea w dążeniu do osiągnięcia partycypacji społecznej osób niepełnosprawnych *Rocznik Nauk Społecznych*, tom 7(43) numer 1), s. 125-144;

Giełda M. (brw), *Pojęcie niepełnosprawności*, Uniwersytet Wrocławski, https://repozytorium.uni.wroc.pl/Content/79842/PDF/01_01_Gielda-M_Pojecie-niepelnosprawnosci.pdf, [dostęp: 04.04.2023].

Kijak R., Podgórska-Jachnik D., Stec K. (2020), *Niepelnosprawność: Wyzwania: Praca socjalna*. Wydawnictwo Difin, Warszawa;

Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r., Dz.U. 2012 r, poz. 1169;

Kowalski K, (2020), O co tyle szumu? Projektowanie uniwersalne. *Formy* nr 4. <https://formy.xyz/artukul/o-co-tyle-szumu-projektowanie-universalne/> [dostęp: 07.04.2023].

Kowalski P., Mikołajczyk A, Zimny B. (2019), *Jak wdrażać Ustawę o zapewnianiu dostępności?* Poradnik przygotowany przez Spółdzielnię Socjalną FADO" na zlecenie Ministerstwa Funduszy i Polityki Regionalnej, Sfinansowano ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego. https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/media/86764/ustawa_o_dostepnosci_poradnik.pdf, [dostęp: 03.04. 2023].

Paluszkiewicz M. (2015), Prawne pojęcie niepełnosprawności, *Studia Prawno-Ekonomiczne*, t. XcV, s. 77–98.

Program rządowy Dostępność Plus 2018-2025, Ministerstwo Inwestycji i Rozwoju, 2018.

Rzepecki S. (2023), *Projektowanie uniwersalne – koncepcja i źródła wiedzy*, <https://cewis.uw.edu.pl/projektowanie-uniwersalne-koncepcja-i-zrodla-wiedzy/>, [dostęp 03 04 2023].

Szmygin B. (2022), *Dostępność architektoniczna obiektów zabytkowych dla osób ze szczególnymi potrzebami*, Wydawnictwo Politechniki Lubelskiej. Sfinansowano ze środków Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

Strategia na rzecz Osób z Niepełnosprawnościami 2021–2030. Uchwała nr 27 Rady Ministrów z dnia 16 lutego 2021 r. w sprawie przyjęcia dokumentu *Strategia na rzecz Osób z Niepełnosprawnościami 2021–2030*, DzU. 2021 poz. 2018.

Szulc P. (2021), Bariery w życiu codziennym i ich wpływ na jakość życia osób z niepełnosprawnościami. *Przegląd Krytyczny* nr 3(2), s. 51–64.

Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o języku migowym i innych środkach komunikowania się, DzU. 2011 Nr 209 poz. 1243, t.j. Dz.U. z 2023 r. poz. 20.

Ustawa z dnia 4 kwietnia 2019 r. o dostępności cyfrowej stron internetowych i aplikacji mobilnych podmiotów publicznych, Dz.U. 2019 poz. 848, tj. Dz.U. z 2023 r. poz. 82.

Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami, Dz.U. 2019 poz. 1696, tj. Dz.U. z 2022 r., poz. 2240.

Część II. Specjalistyczne Centrum Wspierające Edukację Włączającą w praktyce oświatowej

***Realizacja Modelu Specjalistycznego Centrum
Wspierającego Edukację Włączającą w Łodzi (SCWEW) –
doświadczenia, dobre praktyki - Magdalena Dominiak-
Szymczak, Bogumiła Golemba, Anna Tomaszewska, Maryla
Woźniak, Michał Ziemiak***

Dlaczego SOSW nr 6, czyli Łódzka Szkoła dla Niewidomych i Słabowidzących?

Temat edukacji osób z niepełnosprawnościami, dzieci/uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest przedmiotem dyskusji od wielu lat, ale także był i jest podejmowany przez licznych badaczy akademickich.

Celem edukacji uczniów z niepełnosprawnościami była integracja społeczna, przygotowanie ich do życia w społeczeństwie, funkcjonowaniu na otwartym rynku pracy, pełnieniu takich samych ról społecznych, jak ich pełnosprawni rówieśnicy: ucznia, studenta, pracownika, rodzica. Takie cele od zawsze były realizowane w Łódzkiej Szkole dla Niewidomych i Słabowidzących, czyli Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym nr 6 w Łodzi, której misją jest: „*Przygotowanie wychowanków do maksymalnie samodzielnego życia, na miarę możliwości każdego*”.

Od końca lat 90 ubiegłego wieku, najpierw we współpracy z Polskim Związkiem Niewidomych, następnie ze Stowarzyszeniem na Rzecz Rehabilitacji Osób Niewidomych i Słabowidzących „SPOJRZENIE”, nauczyciele, specjaliści SOSW nr 6 w Łodzi prowadzili systematyczne szkolenia, warsztaty, zajęcia otwarte dla nauczycieli uczących uczniów niewidomych i słabowidzących w szkołach ogólnodostępnych. Dzielili się swoją wiedzą i doświadczeniem, wskazywali, jaki specjalistyczny sprzęt i pomoce tyflodydaktyczne można wykorzystywać w codziennej pracy z uczniami z niepełnosprawnością wzrokową. W tym czasie nabywali również kompetencje w pracy z dorosłymi.

Zainteresowanie zagadnieniami inkluzji, integracji osób z niepełnosprawnościami przyspieszyła przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych Konwencja ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych z 13 grudnia 2006 roku, rząd Polski podpisał ją 20 marca 2007 r. Ratyfikacja Konwencji przez Polskę miała miejsce 6 września 2012 r. Od tego czasu zostały zintensyfikowane działania na rzecz edukacji włączającej.

Art. 24 Konwencji mówi:

„1. Państwa Strony uznają prawo osób niepełnosprawnych do edukacji. W celu realizacji tego prawa bez dyskryminacji i na zasadach równych szans, Państwa Strony zapewnią włączający system kształcenia umożliwiający integrację na wszystkich poziomach edukacji i w kształceniu ustawicznym” (Konwencja o Prawach..., 2006).

Definicja edukacji włączającej w polskim, myśleniu społecznym, początkowo była rozumiana, wyłącznie jako wytyczne dla kształcenia osób z niepełnosprawnościami. Jednak w kolejnych latach, m.in.

w Światowym raporcie nt. edukacji: *„Włączenie i Edukacja, dla wszystkich, bez wyjątku”* (UNESCO, 2020) sformułowano:

„(...) kluczowe zalecenie niniejszego Raportu dla wszystkich podmiotów edukacyjnych, jakim jest wezwanie do rozszerzenia pojęcia edukacji włączającej, by objąć nią wszystkich uczniów, niezależnie od ich tożsamości, pochodzenia czy zdolności” (UNESCO, 2020, s. 6).

Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych i Edukacji Włączającej w swoich rekomendacjach również wskazała na poszerzoną definicję:

„włączenia” (bardziej skupiającego się na „możliwościach uczenia się” dla wszystkich uczniów), do bardziej aktualnego i szerszego rozumienia edukacji włączającej, jako sprawiedliwej edukacji wysokiej jakości dla wszystkich uczniów” (Europejska Agencja, 2022).

W roku 2019 w Ministerstwie Edukacji Narodowej powołano Zespół, którego zadaniem było opracowanie Modelu Edukacji dla Wszystkich. W założeniach m.in. pojawiła się nowa, poszerzona rola placówek specjalnych (Tomaszewska, 2019), wsparcie przedszkoli i szkół ogólnodostępnych w pracy z dziećmi i uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W polskim prawie oświatowym zakłada się, że uczeń może wymagać rozpoznania indywidualnych potrzeb i wsparcia z różnych powodów – w Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, tekst jednolity, (Dz.U 2020, poz 1280, z póź.zm.) wymienia się ich aż 12 (przedstawiono je w Części I tej książki na s. 10-11). To jednak nie wszystko. Mówiąc o edukacji

włączającej, oprócz wymienionych potrzeb uczniów, w obszarze zainteresowania nauczycieli powinien być każdy uczeń, który na stałe lub czasowo potrzebuje indywidualnego zainteresowania i wsparcia. Podany katalog jest poszerzony o uczniów, którzy są „inni”, m.in. z powodu koloru włosów, skóry, tożsamości płciowej, pochodzenia, np. cudzoziemcy.

Na zlecenie MEN, Ośrodek Rozwoju Edukacji, na podstawie Modelu Edukacji dla Wszystkich, we współpracy z grupą powołanych ekspertów, opracował Model Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą. W roku 2021 został ogłoszony nabór do realizacji grantu pn. *„Pilotażowe wdrożenie Modelu Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW)”*.

Realizacja założeń Specjalistycznego Centrum Wspierającego Edukację Włączającą

W lipcu 2021 r. Miasto Łódź, w wyniku złożonego wcześniej wniosku konkursowego, otrzymało grant na realizację **„Pilotażowego wdrożenia Modelu Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW)”**. Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój na lata 2014-2020, Oś Priorytetowa II Efektywne Polityki Publiczne dla Rynku Pracy, Gospodarki i Edukacji, Działania 2.10 Wysoka jakość systemu oświaty. Grantodawcą jest Ośrodek Rozwoju Edukacji. Czas realizacji pilotażu trwa od 1 lipca 2021 roku do 30 czerwca 2023 roku, **całkowity koszt grantu to 1 696 872,22 zł.** W związku z dotychczasowymi doświadczeniami placówki, **Zarządzeniem Prezydenta Miasta Łodzi, w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym nr 6 w Łodzi (Łódzkie Szkoły dla**

niewidomych i słabowidzących), powołano Specjalistyczne Centrum Wspierające Edukację Włączającą (SCWEW).

Zgodnie z zapisami projektowym, w łódzkim SCWEW, zadania założone w Modelu Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (ORE, 2021) realizuje 12 osobowy zespół: lider, ekspert ds. edukacji włączającej, ekspert ds. technologii wspierających, ekspert ds. ewaluacji i informacji, ekspert SCWEW oraz 7 koordynatorów szkolnych ds. edukacji włączającej i współpracy z SCWEW. Podczas realizacji zadań współpracowali również specjaliści SOSW nr 6 i z innych placówek specjalnych w Łodzi oraz eksperci zewnątrzni.

SCWEW podpisał Porozumienia współpracy z partnerami ze środowiska lokalnego: Łódzkim Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, Specjalistyczną Poradnią Psychologiczno-Pedagogiczną dla Młodzieży w Łodzi, Regionalnym Centrum Polityki Społecznej w Łodzi, Uniwersytetem Łódzkim – Katedrą Badań Edukacyjnych.

Głównym celem pilotażu jest rozwijanie kultury inkluzyjnej, poprawa dostępności usług edukacyjnych dla dzieci/uczniów/słuchaczy ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi, w tym ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Podejmowane działania w perspektywie długofalowej mają służyć wspieraniu przedszkola/szkoły w celu zapewnienia wysokiej jakości edukacji dla wszystkich, a w szerszej – budowaniu społeczeństwa włączającego.

Grupę docelową stanowi kadra kierownicza placówek ogólnodostępnych, prowadzących kształcenie ogólne, zawodowe; nauczyciele,

specjaliści, inni pracownicy przedszkoli i szkół, dzieci i młodzież oraz ich rodzice lub opiekunowie prawni, środowisko lokalne.

Przystępując do przygotowania wniosku grantowego, zespół przyszłego SCWEW dokonał diagnozy wstępnej potrzeb i zasobów Miasta Łódź, w zakresie edukacji. Do projektu zgłosiły się przedszkola i szkoły. Wybrano 5 placówek z terenu Miasta Łodzi. Nawiązano współpracę (Porozumienie ze Starostą zgierskim) z technikum w Zgierzu. Od roku 2020 Ośrodek współpracował ze szkołą podstawową w Zduńskiej Woli, w której uczy się niewidoma dziewczynka ze sprzężoną niepełnosprawnością. Dlatego także ta szkoła została włączona do projektu, w celu zapewnienia systemowego wsparcia.

SCWEW w Łodzi objął zasięgiem trzy powiaty w województwie łódzkim: Miasto Łódź, powiat zduńskowolski oraz zgierski. Wsparcie otrzymało 7 placówek, 5 z Miasta Łodzi: dwa przedszkola, jedna szkoła podstawowa, jedno liceum ogólnokształcące, jedna szkoła branżowa, jedna szkoła podstawowa z powiatu zduńskowolskiego oraz technikum ze Zgierza. Placówki, z którymi współpracuje SCWEW to:

- Przedszkole Miejskie nr 141 w Łodzi,
- Przedszkole Miejskie nr 202 w Łodzi,
- Szkoła Podstawowa nr 58 w Łodzi,
- XXV Liceum Ogólnokształcące w Łodzi,
- Szkoła Branżowa nr 6 w Zespole Szkół Przemysłu Spożywczego w Łodzi,
- Szkoła Podstawowa nr 10 w Zduńskiej Woli,
- Technikum nr 2 w Zgierskim Zespole Szkół Ponadpodstawowych.

W wyżej wymienionych placówkach uczy się 2269 uczniów, w tym 39 dzieci i uczniów posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, co stanowi 1,7% wszystkich uczniów. Wśród uczniów objętych wsparciem w czasie realizacji projektu było: 19 dzieci/uczniów z autyzmem (w tym z zespołem Aspergera), 6 z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, 6 z niepełnosprawnością ruchową (w tym z afazją), 4 słabosłyszących, 2 słabowidzących i niewidomych oraz 2 z niepełnosprawnościami sprzężonymi. Diagnoza pogłębiona wykonana w placówkach dla potrzeb projektu wskazała, iż w każdej z nich jest duża grupa uczniów posiadających opinie poradni psychologiczno-pedagogicznych: w szkołach podstawowych 63 uczniów, co stanowi średnio 8,5% wszystkich uczniów, natomiast w szkołach ponadpodstawowych 132 uczniów, co stanowi średnio 8,7% wszystkich uczniów. Zgodnie z założeniami projektu SCWEW, wsparcie otrzymało 7 placówek obejmujących wszystkie etapy edukacyjne, ich kadra kierownicza, nauczyciele oraz dzieci/uczniowie ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi i ich rodzice.

We wrześniu 2021, eksperci SCWEW we współpracy z dyrektorami, koordynatorami szkolnymi ds. edukacji włączającej dokonali diagnoz pogłębionych we wszystkich 7 placówkach. Diagnoza obejmowała następujące obszary:

1. Działalność placówki w aspekcie edukacji włączającej:
 - budowanie klimatu przedszkola/szkoły włączającej;
 - warunki i organizacja pracy sprzyjające realizacji założeń edukacji włączającej;
 - kompetencje dyrektorów, nauczycieli, specjalistów i innych pracowników przedszkoli/szkół w zakresie realizacji założeń edukacji włączającej oraz współpracy ze SCWEW;

- monitorowanie wdrażania edukacji włączającej.
2. Sposoby rozpoznawania potrzeb i możliwości ucznia z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi w kontekście funkcjonowania w środowisku o zróżnicowanych potrzebach (grupa/klasa).
 3. Metodyka pracy szkoły włączającej:
 - metody i strategie w pracy z dziećmi/uczniami ze zróżnicowanymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi, w tym w klasie/grupie;
 - kompetencje kadry przedszkoli i szkół ogólnodostępnych w zakresie opracowywania i weryfikowania indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych, indywidualnego programu nauki i indywidualnego toku nauki, indywidualnych programów wczesnego wspomaganie rozwoju;
 - opracowywanie i dostosowywanie programów wychowania przedszkolnego oraz nauczania z uwzględnieniem potrzeb zróżnicowanej grupy/klasy;
 - dostosowywanie wymagań edukacyjnych oraz metod oceniania postępów uczniów itd.;
 - dostosowywanie materiałów i pomocy dydaktycznych niezbędnych do bieżącej pracy z dzieckiem/ucznikiem w grupie/klasie zróżnicowanej.
 1. Kompetencje kadry przedszkoli i szkół ogólnodostępnych w zakresie opracowania procedur, niezbędnej dokumentacji oraz prowadzenia działań interwencyjnych, wynikających z sytuacji przedszkola/szkoły, dzieci/uczniów i ich rodzin.

Do przygotowania Raportu Diagnozy Pogłębionej w celu zaprojektowania dedykowanego wsparcia oparto się na analizie

dokumentów źródłowych pochodzących z placówek. W diagnozie i w Raporcie zostały uwzględnione:

- Diagnoza wstępna placówki przeprowadzona w kwietniu 2021 r.;
- Arkusz do diagnozy pogłębionej, wypełniony przez koordynatora ds. edukacji włączającej i współpracy ze SCWEW w porozumieniu z dyrektorem i kadrami pedagogicznymi szkoły;
- Arkusze Wielospecjalistycznej Oceny Poziomu Funkcjonowania Ucznia i Indywidualnych Programów Edukacyjno- Terapeutycznych;
- Arkusz diagnostyczny Dziecko/uczeń z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego (określenie poziomu funkcjonowania: edukacyjnego, społecznego, emocjonalnego, poziomu usamodzielniania i planowanego wsparcia dla dziecka/ ucznia);
- Wykaz sprzętu specjalistycznego (mającego stanowić wyposażenie SCWEW), przewidzianego do realizacji wsparcia przedszkola/szkoły ogólnodostępnej;
- Badania ankietowe przeprowadzone:
 - wśród dyrektorów placówek;
 - wśród nauczycieli placówek;
- Rozmowy przeprowadzone z kadrami kierowniczą i koordynatorami ds. edukacji włączającej z placówek.

Najważniejsze wnioski wynikające z diagnoz pogłębionych:

- W placówkach znajduje się **coraz większa liczba uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi**, którzy wymagają specjalistycznego wsparcia.
- W przedszkolach i szkołach są dzieci i uczniowie, którzy nie posiadają orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego, a wymagają dodatkowego wsparcia (niektóre z tych dzieci

i uczniów są pod obserwacją specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznej, natomiast niektórzy rodzice nie widzą potrzeby, by taką współpracę podjąć).

- W związku z powyższym, **podkreślono potrzebę wymiany doświadczeń i dobrych praktyk, możliwość konsultacji i wsparcia merytorycznego we współpracy ze SCWEW.**
- Część uczniów w placówkach wymaga wsparcia specjalistów zajmujących się budowaniem relacji i prawidłowych postaw społecznych oraz interwencji kryzysowej.
- **Kadra placówek posiada wiedzę pedagogiczną, znajomość prawa oświatowego, kompetencje merytoryczne dotyczące wychowania i nauczania dzieci, kompetencje metodyczno-dydaktyczne do pracy z małym dzieckiem, znajomość psychologii rozwojowej dziecka.**
- **Rady Pedagogiczne placówek deklarują gotowość do podnoszenia swoich kompetencji.**
- Wskazane jest poszerzanie kompetencji Rad pedagogicznych w obszarze pracy z grupą zróżnicowaną.
- W części diagnoz wskazano na konieczność doskonalenia kompetencji miękkich (m.in. komunikacja, współpraca) rad pedagogicznych.
- **Placówki wymagają doposażenia w sprzęt i pomoce dydaktyczne dla uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi.**

Współpraca z placówkami ogólnodostępnymi wykazuje dużą otwartość Rad Pedagogicznych na zmiany w polskiej edukacji i zwiększającą się liczbę uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami w ich szkołach. Potwierdziła to również przeprowadzona ankieta podczas dokonywa-

nia diagnozy pogłębionej. W 7 współpracujących ze SCWEW placówkach ogólnodostępnych jest 264 nauczycieli (w przedszkolach 36, szkołach podstawowych 82, w szkołach ponadpodstawowych 146). Ankietę wypełniło w przedszkolach 67% nauczycieli, w szkołach podstawowych 71%, natomiast w szkołach ponadpodstawowych 49%. Analiza odpowiedzi nauczycieli wykazała, iż w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych w ponad 90% z nich zna pojęcie edukacji dla wszystkich, w przedszkolach twierdząco odpowiedziało 69% pytanym. Badani nauczyciele odzwierciedlają polskie nastroje dotyczące obaw związanych z wprowadzeniem modelu edukacji włączającej do każdej szkoły. We wszystkich typach placówek, obawy te potwierdziło ok. 65% nauczycieli. Również nauczyciele tylko w ok. 30% czują się przygotowani do pracy z uczniami ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Natomiast aż ok. 80% nauczycieli zadeklarowało potrzebę rozwoju swoich kompetencji w zakresie pomocy uczniom ze zróżnicowanymi potrzebami.

Wyniki badania ankietowego, a także rozmowy podczas spotkań z Radami Pedagogicznymi wskazywały na otwartość nauczycieli i ich zaangażowanie w pracy z uczniami ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi, ale także zrozumienie dla różnorodności, taka postawa sprzyjała rozwijaniu klimatu inkluzji w przedszkolach i szkołach. Powszechnie wiadomo, że to co jest dobre dla ucznia z niepełnosprawnością, jest również dobre dla pozostałych uczących się, dlatego też edukacja włączająca wysokiej jakości, jest **DOBRA EDUKACJĄ dla WSZYSTKICH.**

Działania Specjalistycznego Centrum Wspierającego Edukację Włączającą w Łodzi, zgodnie z Modelem SCWEW, polegały głównie na poszerzaniu kompetencji kadry pedagogicznej w placówkach

ogólnodostępnych. Specjalistycznym wsparciem zostali jednak objęci także rodzice i dzieci/uczniowie. Docelowo nauczyciele uzyskali wsparcie m.in. w zakresie tego: jak rozmawiać z rodzicem, jak poszukiwać, wskazywać i wspólnie wypracowywać rozwiązania w sytuacjach trudnych lub kiedy rodzice potrzebowali pomocy specjalistów. W wyniku współpracy z koordynatorami ds. edukacji włączającej i współpracy ze SCWEW, podążano za przekazanymi nam potrzebami przedszkoli i szkół. Przygotowując indywidualne lub grupowe wsparcia, wykorzystano współpracę ze specjalistami SOSW nr 6 oraz w miarę potrzeb z ekspertami zewnętrznymi. Po analizie potrzeb planowano zakres merytoryczny pomocy, odpowiednią formę wsparcia zgodną z założeniami Modelu.

Działania podejmowane przez SCWEW to:

1. Doradztwo i konsultacje eksperckie- poszerzające kompetencje i wiedzę nauczycieli potrzebną w codziennej pracy, w tym w zakresie: opracowywania dokumentacji dzieci i uczniów według ich indywidualnych potrzeb, wykorzystywania pomocy i specjalistycznego sprzętu, rozwijania umiejętności nauczycieli użytecznych w sytuacjach trudnych/kryzysowych, z jakimi spotykają się w szkole/przedszkolu. W szczególności były to:
 - Konsultacje eksperckie - realizowane przez specjalistów z różnych dziedzin np. psycholog, neurologopeda, terapeuta SI, specjaliści pracujący z dziećmi ze spektrum autyzmu i innymi zaburzeniami zachowania, instruktor dramy i nauczyciel muzyki, trener TUS, tyflopodagodzy, tyfloinformatyk, pracownik Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej dla Młodzieży.
 - Szkolenia rad pedagogicznych - spotkania poszerzały wiedzę nauczycieli w zakresie zgłoszonej tematyki, która interesowała

radę, m.in. praca z uczniem z Zespołem Aspergera, komunikacja alternatywna, czy problemy z tożsamością płciową.

- Konsultacje lidera SCWEW z dyrektorami i koordynatorami - omawianie spraw bieżących i zgłaszanych potrzeb w placówce. Planowanie kolejnych działań i wspólnych przedsięwzięć na rzecz budowania kultury inkluzyjnej w placówce.
- Działania doradczo-szkoleniowe - o charakterze interwencyjnym, np. w przypadku samookaleczania się, problemów z odżywianiem, czy zachowaniami agresywnymi.

2. Poznawanie metod pracy z grupą zróżnicowaną - czyli grupą, w której mogą się znaleźć bardzo różni uczniowie/ wychowankowie, np. uczniowie zdolni oraz mający trudności z nauką, uczniowie obcokrajowcy, różnych wyznań, pochodzący z innych narodowości/ kultur, z rodzin dysfunkcyjnych; wycofani, po traumach, zbuntowani, przejawiający zachowania agresywne, zagrożeni niedostosowaniem społecznym, po dłuższym leczeniu lub przewlekle chorzy, niepełnosprawni oraz mający inne okresowe potrzeby. Podczas wsparć związanych z zajęciami w grupie zróżnicowanej zwracano uwagę na metody pracy, pozwalające na wykorzystywanie potencjału każdego ucznia, budowanie przestrzeni do współdziałania i poszanowania dla inności. Uczono doceniania każdego za zaangażowanie i wkład w pracę w grupie, co pozwalało wszystkim na szeroko rozumiany rozwój osobisty i społeczny. Powyższe cele realizowaliśmy poprzez wsparcia takie jak:

- Obserwacja wspierająca/ supervizja koleżeńska - wspieranie nauczyciela w jego pracy, dzielenie się doświadczeniem i wskazówkami do dalszej pracy.
- Zajęcia modelowe - demonstrowanie w praktyce metod pracy z grupą zróżnicowaną. Zajęcia realizowane były w siedzibie

SCWEW, ale także w placówkach współpracujących. Prowadzone były przez specjalistów SCWEW, a drugim roku projektu również przez nauczycieli danego przedszkola/szkoły.

3. Wzmacnianie kompetencji kadry w zakresie współpracy z rodzicami, pracy z dzieckiem i uczniem we współpracy z rodzicami/opiekunami pod kątem edukacji, prawidłowego rozwoju i wychowania. Zastosowane formy wsparć to:

- Specjalistyczne wsparcie rodziców i dzieci/uczniów - spotkania indywidualne i grupowe z rodzicami oraz warsztaty dla klas, które potrzebowały wsparcia m.in. w zakresie Treningu Umiejętności Społecznych.
- Spotkania konsularne - wychowawca wraz ze specjalistą SCWEW uczestniczył we wsparciu rodzica, obserwował sposób przeprowadzania rozmowy z rodzicem i wspólnie wypracowywał wnioski do realizacji.

Działania SCWEW-u obejmowały także popularyzowanie idei edukacji włączającej w środowisku łódzkich szkół oraz instytucji, z którymi współpracowaliśmy. Nasze działania spotkały się z dużym zainteresowaniem. Dzielenie się różnymi spostrzeżeniami i poglądami na temat aktualnych wyzwań spotykanych w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych, w widoczny sposób inspirowało uczestników do nowego spojrzenia na zadania oświatowe.

W ramach projektu Specjalistycznego Centrum Wspierającego Edukację Włączającą w Łodzi uruchomiono wypożyczalnię sprzętów i pomocy dydaktycznych dla szkół i przedszkoli biorących udział w projekcie. W celu optymalnego wyposażenia Wypożyczalni SCWEW przeprowadzono pogłębioną analizę i rozpoznanie potrzeb przedszkoli i szkół, dotyczącą sprzętu i pomocy edukacyjnych, zgodnie z Modelem

funkcjonowania SCWEW. Osobą odpowiedzialną za prowadzenie wypożyczalni jest ekspert do spraw technologii wspomagających. Pomoce i sprzęt zostały zakupione do projektu, następnie bezpłatnie wypożyczone do placówek współpracujących w projekcie, zgodnie z ich zapotrzebowaniem. Czas wypożyczenia danego sprzętu/pomocy to 1 rok. Istnieje też możliwość ponownego wypożyczenia lub przedłużenia tego wypożyczenia. Z tej możliwości skorzystały wszystkie placówki objęte wsparciem SCWEW. Po dokonaniu analizy, przedłużono przedszkolom i szkołom wypożyczenie pomocy dydaktycznych i specjalistycznego sprzętu o 6 miesięcy.

Dobór i wypożyczenie sprzętu specjalistycznego to tylko jedno z zadań wypożyczalni SCWEW. Po przekazaniu sprzętów do placówek odbyły się w nich i na terenie SCWEW-u instruktaże z obsługi i użytkowania konkretnych pomocy. Wskazówki z zakresu wykorzystywania danych pomocy bądź obsługi danego sprzętu przekazywane były również w formie konsultacji eksperta ds. technologii wspomagających z koordynatorem ds. edukacji włączającej i współpracy ze SCWEW. Nauczyciele poszerzyli swój warsztat pracy dzięki wykorzystywaniu wypożyczonych pomocy i urządzeń. Niektóre sprzęty dodatkowo ułatwiały pracę nauczycielowi, np. wyświetlacz zamieszczony na maszynie brajlowskiej pozwolił na bieżąco śledzić nauczycielowi tekst pisany przez ucznia; drukarka brajlowska pozwalała na drukowanie kart pracy i sprawdzianów dla dziecka niewidomego; wygrzewarka brajlowska pozwoliła na przygotowanie precyzyjnych rysunków wypukłych. Systematycznie wykorzystywane kubarytmy usprawniły umiejętność wykonywania działań arytmetycznych; piłka dźwiękowa wykorzystywana przez dziecko niewidome pozwoliła na pełne uczestnictwo w grach i zabawach grupowych oraz zaspokojenie

potrzeby ruchu, rozwijanie umiejętności motorycznych oraz integrację z grupą. Wśród wypożyczonych pomocy były również te, które uaktywniły pracę ucznia niepełnosprawnego bądź pracę dziecka/ucznia w grupie zróżnicowanej. Było to np. poduszki sensomotoryczne przydatne w kształtowaniu równowagi i ćwiczeń ogólnoustrojowych, użyteczne także dla dzieci nadpobudliwych. Dzięki wykorzystywanym sprzętom i pomocom znacznie wzrósł potencjał wspieranych placówek, możliwość organizacji i efektywność prowadzonych zajęć w przedszkolach i szkołach. Dzieci i uczniowie uczyli się w lepiej wyposażonych placówkach.

Wypożyczalnia SCWEW jest również odpowiedzialna za prace serwisowe oraz konserwację sprzętów. Ekspert ds. technologii wspomagających systematycznie monitoruje sposób korzystania z pomocy oraz ich stan techniczny poprzez wizyty w placówkach, sprawdzanie sprzętu w obecności koordynatorów ds. edukacji włączającej i współpracy ze SCWEW. Baza z dostępnym sprzętem w SCWEW dla osób ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi znajduje się na stronie internetowej projektu scwewlodz.pl.

Sprzęt dedykowany uczniom ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi jest wykorzystywany w codziennej pracy przedszkolnej/szkolnej. Znalazły się tu np.: pomoce powiększające, dodatkowe oświetlenie (lampki), sprzęt do integracji sensorycznej, słuchawki wyciszające, urządzenia brajlowskie, biurko z regulowaną wysokością blatu, przenośne komputery (laptopy) ze specjalistycznym oprogramowaniem, m.in. Zoomtext, Eduterapeutica i in. Uczniowie zdolni wykorzystywali gry dydaktyczne, PUS-y, karty DIXIT, programy komputerowe rozwijające funkcje poznawcze. Ważnym urządzeniem

zwiększającym uczniowi dostępność do zasobów różnych pracowni był wypożyczany schodołaz.

W wyniku przeprowadzonej ewaluacji po pierwszym roku wsparcia, nauczyciele podkreślili korzyści i podnoszenie jakości edukacji, również dzięki funkcjonującej wypożyczalni. Nauczyciele zwrócili szczególną uwagę m.in. na: wypożyczony schodołaz, biurko z regulowaną wysokością blatu dla ucznia z niepełnosprawnością ruchową, drukarkę brajlowską, maszynę brajlowską oraz pomoce do nauki dla niewidomej dziewczynki w szkole podstawowej. Nauczyciele przedszkola wskazali na urządzoną przestrzeń do prowadzenia specjalistycznych zajęć z zakresu integracji sensorycznej dla dzieci w wieku przedszkolnym. Podczas konsultacji eksperckich, szkoleń rad pedagogicznych czy zajęć modelowych eksperci SCWEW uczyli nauczycieli, m.in. jak skutecznie wykorzystać wypożyczony sprzęt w codziennej pracy.

Zespół łódzkiego SCWEW w marcu 2022 r. zorganizował konferencję inauguracyjną projektu. Skierowana ona była do społeczności lokalnej i dotyczyła przedstawienia idei SCWEW. Ponadto podczas tego wydarzenia przedstawiono zakres wsparcia placówek ogólnodostępnych, w tym wsparcia dla nauczycieli, dzieci i uczniów, rodziców w przedszkolach i szkołach współpracujących ze SCWEW w pierwszych miesiącach realizacji projektu. Przedstawiciele MEN zapoznali zebranych z założeniami Modelu Edukacji dla Wszystkich. W drugiej części konferencji odbyła się debata. Poruszane zagadnienia zostały wskazane przez uczestników konferencji podczas rekrutacji.

W maju 2023 r. odbyła się konferencja podsumowująca, pn. „SZKOŁA dla KAŻDEGO” – *podsumowanie działań Specjalistycznego Centrum Wspierającego Edukację Włączającą*”. Podczas konferencji przedstawiono działania SCWEW-u, przedstawicielka partnera projektu Katedry Badań Edukacyjnych Uniwersytetu Łódzkiego przekazała pierwsze wnioski z ewaluacji końcowej (szczegółowe ich omówienie znajduje się w kolejnym rozdziale niniejszej publikacji). Kierownik projektu z Ośrodka Rozwoju Edukacji przedstawiła dotychczasową realizację założeń Modelu SCWEW oraz najważniejsze wnioski z ewaluacji częściowej prowadzonej przez ORE. Partnerzy z Porto, z którymi SOSW nr 6 w Łodzi współpracuje od prawie dekady, zaprezentowali system edukacji włączającej w Portugalii. Radca w Departamencie Wychowania i Edukacji Włączającej z Ministerstwa Edukacji i Nauki podsumował działania pilotażowego grantu oraz przedstawił plany dalszego wspierania placówek ogólnodostępnych w nowej perspektywie finansowej Unii Europejskiej. Zapowiedział, iż planowane jest utworzenie Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą przy placówkach specjalnych w 285 powiatach w Polsce. Poinformował zebranych, iż równolegle przygotowywane są rozwiązania systemowe mające na celu wsparcie dziecka, ucznia i rodziny.

Podczas konferencji poruszono bieżące tematy istotne dla nauczycieli realizujących założenia edukacji dla wszystkich. Takim tematem jest np. ocenianie w grupach zróżnicowanych. Zostały one obszernie omówione przez przedstawiciela partnera projektu - konsultanta Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli Kształcenia Praktycznego oraz przedstawiciela Fundacji „Budzącej się Szkoły”.

Na uwagę zasługuje utworzona w czasie projektu aktywna sieć współpracy pn. „*Podwieczorki „Na Dziewanny”*”. Od czerwca 2022 roku do kwietnia 2023 odbyło się 9 spotkań sieci. Po dokonaniu diagnozy potrzeb jej uczestników, na spotkania zapraszani są eksperci różnych resortów i instytucji do prezentacji kolejnych tematów, a także moderowania dyskusji, służącej m.in. wymianie doświadczeń.

Pierwsze spotkanie dotyczyło ogólnych zagadnień edukacji włączającej, kolejne oceny funkcjonalnej w edukacji oraz wykorzystywanych narzędzi. Podczas listopadowej i styczniowej sieci dominował temat dostępności - zarówno w przestrzeni publicznej, architektonicznej, jak i edukacyjnej. Uczestnicy w symulatorach widzenia sprawdzali dostępność budynku i oznaczeń. W wyniku dyskusji uczestnicy wskazali, iż najważniejsza w projektowaniu dostępności - zarówno przestrzennej, jak i komunikacyjnej - jest zmiana mentalna każdego człowieka. Dobrą praktyką sieci współpracy „*Podwieczorki – Na Dziewanny*” było zgromadzenie osób reprezentujących różne sektory: edukacji, polityki społecznej, a także zdrowia. Praktycznie, w każdym spotkaniu uczestniczyli przedstawiciele nauki, placówek doskonalenia nauczycieli, którzy byli prelegentami i moderatorami spotkań. Ważnym głosem w dyskusji są opinie osób zarządzających łódzką oświatą, czyli dyrekcji Wydziału Edukacji, jak również przedstawicieli Kuratorium Oświaty w Łodzi. Stałymi gośćmi, biorącymi w wielu spotkaniach sieci i konferencjach SCWEW byli przedstawiciele grantodawcy - Ośrodka Rozwoju Edukacji oraz specjaliści z Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej dla Młodzieży. Oni również stali się częścią „*Podwieczorków „Na Dziewanny”*”. Wartością dodaną był również udział przedstawicieli PFRON, ŁCDNiKP, Regionalnego Centrum Pomocy Społecznej

i miejskiego Rzecznika Osób Niepełnosprawnych. Dzielenie się wiedzą i doświadczeniem przedstawicieli różnych resortów znakomicie wzbogacało spotkania.

Ważnym działaniem było poszerzenie grona uczestników sieci o pedagogów specjalnych, którzy rozpoczęli pracę w łódzkich i podłódzkich placówkach ogólnodostępnych od września 2022 r. Wystąpienie wizytatora Kuratorium Oświaty, pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz pedagogów specjalnych z placówek współpracujących ze SCWEW, rozpoczęło ciekawą dyskusję nt. roli pedagoga specjalnego w szkole zmieniającej się w Szkołę dla Wszystkich. Ewaluacja spotkań wskazuje, iż właśnie reprezentacja między-sektorowa i różnorodność przedstawicieli instytucji oświatowych, pozwala na szerokie, wszechstronne omawianie każdego zagadnienia, a uczestnicy podczas dyskusji, mają możliwość na wymianę poglądów i informacji. W każdym spotkaniu brało udział od trzydziestu do czterdziestu osób.

Ważnymi zadaniami postawionymi przed SCWEW jest promocja, upowszechnianie i ewaluacja zadań wynikających z grantu. W ramach realizacji działań promocyjnych utworzona została strona internetowa projektu (scwewlodz.pl). Dzięki niej zainteresowani mogą pozyskiwać informacje dotyczące m.in. wydarzeń realizowanych w łódzkim SCWEW, rezultatów projektu, ciekawych materiałów czy zaproszeń na wydarzenia organizowane przez to Centrum. Ponadto w grudniu 2021 r. i w styczniu 2023 r. ukazały się artykuły w lokalnym czasopiśmie pn. "*Dobre praktyki*", dotyczące założeń projektowych i realizacji działań SCWEW w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym nr 6 w Łodzi. Dodatkowo zamieszczono artykuł promujący działalność łódzkiego SCWEW na portalu informacyjnym TuŁódź.pl.

W SCWEW w Łodzi przeprowadzono również kampanie społeczne (informacyjno-promocyjne) mające na celu wspieranie integracji społecznej. Ich celem było poszerzanie świadomości członków środowiska lokalnego, dotyczących zróżnicowanych potrzeb osób funkcjonujących w społeczności, przybliżanie aspektów związanych z budowaniem edukacji włączającej i włączającego środowiska lokalnego. W ramach kampanii w maju 2022 r. odbył się Piknik „Razem! To Lubię 😊”. Odbiorcami tego spotkania byli m.in.: nauczyciele, dzieci, uczniowie i rodzice z placówek ogólnodostępnych oraz SOSW nr 6, objętych wsparciem SCWEW w Łodzi. Nauczyciele, dzieci, uczniowie wyżej wymienionych placówek podczas wspólnej zabawy w grupach zróżnicowanych zapoznali się m.in.: z zasadami pierwszej pomocy, tajnikami makijażu, poznawania świata przez niewidomych. Nauczyciele i zaproszeni goście mieli okazję uczestniczyć w spotkaniu informacyjno-dyskusyjnym nt. „Edukacja dla wszystkich - Grupa zróżnicowana - SCWEW”. Wnioski z dyskusji były kontynuowane m.in. podczas spotkań sieci współpracy – „Podwieczorki „Na Dziewanny”.

W maju 2023 roku odbyła się gra terenowa w przestrzeni miejskiej z okazji 600-lecia Łodzi. Wzięli w niej udział uczniowie SOSW nr 6 (niewidomi i słabowidzący), SOSW nr 1 (niesłyszący i słabosłyszący) ze szkoły podstawowej i liceum oraz młodzież ze współpracujących szkół ogólnodostępnych: podstawowej oraz liceum. W grupach zróżnicowanych wykonywali zadania dotyczące historii Miasta Łodzi.

Jednym z zadań SCWEW jest upowszechnianie założeń EDUKACJI DLA WSZYSTKICH. Zadanie to jest realizowane przez zespół SCWEW nie tylko w placówkach objętych ścisłym wsparciem w projekcie. Zespół SCWEW był zapraszany na szkolenia do Rad Pedagogicznych łódzkich

szkół, a także na konferencje organizowane przez ośrodki doskonalenia nauczycieli w województwie łódzkim. Dotyczyły one zagadnień związanych z wdrażaniem edukacji włączającej w polskim systemie oświaty. W ramach działań upowszechniających ideę edukacji dla każdego oraz założeń i rezultatów projektowych Zespół SCWEW przygotował 4 filmy omawiające kolejno:

1. ideę SCWEW – wypowiedzi przedstawiciela nauki, eksperta ORE i Centrum Koordynującego oraz lidera SCWEW, dotyczące założeń edukacji włączającej i działań projektowych;
2. pracę w grupie zróżnicowanej – wypowiedzi ekspertów SCWEW dotyczące wsparcia placówek i pracy w grupie zróżnicowanej;
3. Dlaczego SCWEW? – wypowiedzi dyrektorów i koordynatorów placówek współpracujących ze SCWEW;
4. Dlaczego lubię szkołę? – wypowiedzi uczniów z grup zróżnicowanych szkół biorących udział w projekcie.

Filmy dostępne na stronach internetowych: scwewlodz.pl i blind.edu.pl

Dodatkowe działania

W październiku 2021 r., w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym nr 6 w Łodzi- Zarządzeniem Pani Prezydent Miasta Łodzi, został powołany Ośrodek Wsparcia i Testów, który we współpracy z łódzkim PFRON rozpoczął działania eksperckie oraz prowadzi wypożyczalnię dla osób niepełnosprawnych z województwa łódzkiego. Realizacja tego projektu znakomicie poszerzyła i uzupełniła działania SCWEW o możliwość wypożyczania specjalistycznego sprzętu i technologii asystujących osobom z orzeczoną niepełnosprawnością lub ich opiekunom.

W listopadzie 2022 r., zorganizowano we współpracy z Łódzkim Oddziałem PFRON konferencję nt. „Budowanie sieci współpracy organizacji i firm działających na rzecz osób niepełnosprawnych”. Uczestniczyło w niej ok. 200 osób z niepełnosprawnościami. Imprezą towarzyszącą była wystawa specjalistycznego sprzętu i nowoczesnych technologii asystujących dla różnych grup osób niepełnosprawnych - uczestniczyło w niej ponad 20 podmiotów (firm) z całej Polski.

W ramach współpracy z PFRON zainicjowano budowę sieci współpracy. W grudniu 2022 r., w SOSW nr 6 odbyło się seminarium, w którym wzięli udział przedstawiciele władz Miasta Łodzi, instytucji edukacyjnych (szkół, poradni psychologiczno-pedagogicznych), łódzkich instytucji kultury, bibliotek, a także przedstawiciele pomocy społecznej i placówek ochrony zdrowia. Zespół ten swoją obecnością wzbogacał spotkania sieci współpracy *„Podwieczorki – „Na Dziewanny”*.

W lipcu 2022 roku Miasto Łódź odpowiedziało na zaproszenie Uniwersytetu Śląskiego i przystąpiło do projektu innowacyjnego, dotyczącego oceny funkcjonalnej oraz budowania międzysektorowej sieci współpracy. Celem projektu była walidacja narzędzia dotyczącego oceny funkcjonalnej opartej na modelu biopsychospołecznym, w którym zostało przesiewowo przebadanych 410 dzieci w wieku od 9 miesięcy do 6 lat oraz 210 uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych (badanie dwuetapowe). W wyniku wyżej wymienionej oceny wyłoniono 10 dzieci i 10 uczniów, którzy wraz ze swoimi rodzinami zostali objęci specjalistycznym wsparciem międzysektorowym. Jest to sprawdzenie w praktyce wykorzystania międzysektorowych zasobów w Łodzi. W czerwcu - sierpniu 2023 r. zostanie przeprowadzona ewaluacja realizacji tego projektu.

Podsumowanie

Model Funkcjonowania Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą zakłada stałe podnoszenie kompetencji zawodowych osób zaangażowanych w realizację zadań projektowych. Zespół łódzkiego SCWEW poszerzał swoją wiedzę i zdobywał doświadczenie zawodowe, m.in.: poprzez uczestnictwo w konferencjach, szkoleniach i branżowych targach. W ostatnim czasie pracownicy SCWEW wzięli udział m.in. w konferencji dot. zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży, organizowanej przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie. W styczniu i w lutym 2023 r. pracownicy SCWEW wraz z koordynatorami ds. edukacji włączającej i współpracy ze SCWEW uczestniczyli w licznych szkoleniach. Dotyczyły one m.in. tematyki wypalenia zawodowego, superwizji, oceny funkcjonalnej oraz przygotowywania tekstów łatwych do czytania i rozumienia.

W ramach zadań wynikających z ewaluacji projektu przeprowadzono zaplanowane przez nasz SCWEW liczne badania ilościowe i jakościowe. Wśród kadry kierowniczej i nauczycieli każdej z placówek objętych wsparciem projektowym zorganizowano badania ankietowe. Ich celem było rozpoznanie m.in. kompetencji pracowników w początkowej fazie realizacji naszego projektu, czy uzyskanie informacji na temat ewentualnych obaw dotyczących wprowadzenia modelu edukacji włączającej do placówek ogólnodostępnych.

W grudniu 2021 r. przeprowadzono badania ankietowe wśród uczniów i rodziców placówek współpracujących ze SCWEW. Celem tego badania była odpowiedź na pytania, w jakim stopniu zdiagnozowane w placówkach potrzeby są realizowane w wyniku wsparcia tych placówek przez łódzki SCWEW. Ewaluację prowadzono po każdym

wsparciach zrealizowanych przez nasz SCWEW. W ramach tych badań zbierano odpowiedzi uczestników projektu m.in. w zakresie jakości otrzymanego wsparcia (przydatność pozyskanych informacji, dogodność formy, terminu i miejsca wsparcia).

Za pomocą aplikacji MS Forms zbierano dane ankietowe dotyczące sieci współpracy czy kampanii społecznej SCWEW w Łodzi. Respondenci wypowiedzieli się tu m.in. na tematy związane z organizacją tego typu przedsięwzięć czy wzrostu własnej wiedzy w zakresie Edukacji dla Wszystkich.

Dyrektorzy współpracujących placówek ogólnodostępnych podkreślali, iż w wyniku współpracy z SCWEW, nastąpiło zwiększenie uwrażliwienia nauczycieli na potrzeby każdego ucznia, dzięki podnoszeniu ich kompetencji. Edukacja włączająca na początku współpracy była postrzegana przede wszystkim jako udział dzieci/uczniów z niepełnosprawnościami w zespołach klasowych. Obecnie nastąpiło poszerzenie rozumienia włączania, inkluzji, szkoły dla wszystkich, szkoły dostępnej, pracy w grupie zróżnicowanej, w której zauważone jest każde dziecko, każdy uczeń.

Nauczyciele coraz lepiej potrafili nazywać potrzeby zarówno uczniów, ale również swoje oraz wskazywać kierunki własnego rozwoju. Dzięki temu planowane i realizowane wsparcie udzielane przez ekspertów i specjalistów SCWEW było „szyte na miarę” danego przedszkola/szkoły.

Wnioski i korzyści

W opinii Zespołu SCWEW, specjalistów współpracujących, ekspertów zewnętrznych, placówek objętych wsparciem, działania Specjalistycznego Centrum Wspierającego Edukację Włączającą w Łodzi

można uznać za bardzo pozytywne. W wyniku autorefleksji, dyskusji podsumowujących projekt Zespół sformułował najważniejsze wnioski:

1. Współpraca z organem prowadzącym i kuratorium oświaty, jest warunkiem koniecznym skutecznego działania SCWEW.
2. Funkcjonowanie wypożyczalni SCWEW warunkuje podniesienie jakości i atrakcyjności zajęć w placówkach ogólnodostępnych, zgodnie z potrzebami dzieci/uczniów.
3. Konieczne jest podnoszenie kompetencji nauczycieli przedszkoli i szkół ogólnodostępnych m.in. w zakresie, m.in. pracy z grupą zróżnicowaną.
4. Dokonanie diagnozy pogłębionej na wejściu oraz procesowa analiza potrzeb w zmieniających się realiach (np. wojna w Ukrainie), warunkują planowanie i realizację wsparcia dla placówek ogólnodostępnych - „szytego na miarę”.
5. Niezbędna jest wzajemna wymiana doświadczeń i ścisła współpraca pomiędzy SCWEW, a placówkami ogólnodostępnymi.
6. Konieczne jest wykorzystanie potencjału kadry placówek specjalnych na danym terenie.
7. Istnieje potrzeba włączania innych placówek ogólnodostępnych do działań na rzecz inkluzji i budowania kultury włączającej w środowisku lokalnym.
8. Zainicjowanie i funkcjonowanie międzysektorowej sieci współpracy umożliwia szersze działania dzięki realizacji przez placówkę (która została powołana, jako SCWEW) dodatkowych projektów, warunkujących kompleksowe działania na rzecz dziecka, ucznia i rodziny.
9. Właściwym kierunkiem zmian jest poszerzenie definicji edukacji włączającej o potrzeby każdego dziecka/ucznia. Wiąże się to

z zauważaniem potrzeb indywidualnych, rozwojowych osób w systemie edukacji.

Korzyści dla nauczycieli/placówek ogólnodostępnych, współpracujących w ramach grantu SCWEW:

1. Upowszechnianie i zapoznanie całej społeczności szkolnej z zasadami edukacji włączającej.
2. Poszerzanie różnego rodzaju kompetencji potrzebnych do pracy w danym przedszkolu/szkole.
3. Wypracowywanie optymalnych rozwiązań w zakresie umiejętności diagnozowania/oceny potrzeb i możliwości ucznia w celu zaplanowania odpowiedniego wsparcia i rozwoju.
4. Wypożyczenie sprzętu przedszkolu/szkole odpowiadającego potrzebom uczniów.
5. Umożliwienie pozytywnego rozwoju edukacyjnego zgodnie z potencjałem każdego ucznia.
6. Rozwinięcie możliwości w zakresie rozpoznawania sytuacji trudnych i kształtowania umiejętności społecznych uczniów.

Zakończenie

Na podstawie dwuletniego doświadczenia realizacji grantu pn. „*Pilotażowe wdrożenie Modelu Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą*”, można zdecydowanie rekomendować dalsze funkcjonowanie takich placówek i takiej formy współpracy pomiędzy szkołami specjalnymi a szkołami i przedszkolami ogólnodostępnymi. Podczas wspólnego dokonywania diagnozy pogłębionej placówek, szkoleń, a następnie ścisłej współpracy przy projektowaniu tematyki, zakresu i wykonawców poszczególnych działań, została zbudowana więź pomiędzy nauczycielami i kadrą kierowniczą współpracujących ze SCWEW placówek. Wielogodzinne

konsultacje, dyskusje, wspólne analizy (co i jak zaplanować i wykonać), pozwalają stwierdzić, iż proces zmian w edukacji został rozpoczęty. Idea inkluzji, polegającej przede wszystkim na dostrzeganiu potrzeb KAŻDEGO, została zaszczerpiona w środowisku edukacyjnym.

Bardzo ważnym podmiotem polskiej edukacji są rodzice, bo przecież to ich dzieci są dzisiaj w systemie edukacji. Należy pamiętać, że każde dziecko, każdy młody człowiek, kolejne etapy edukacji przechodzi tylko RAZ! Nam dorosłym wydaje się, że możemy eksperymentować, że mamy czas na dyskusje, namysły, jak polska rzeczywistość edukacyjna powinna wyglądać. Należy pamiętać o tym, że to rodzice wybierają przedszkole, szkołę dla swojego dziecka. Ich marzeniem jest jak najlepsza placówka, w której dziecko będzie czuło się bezpieczne, zrozumiane i otoczone opieką. Placówka, w której będą rozpoznawane i zaspokajane potrzeby każdego dziecka czy ucznia. My wszyscy - nauczyciele, uczniowie, rodzice - chcielibyśmy szkoły, gdzie wspólnie będziemy dbać o RELACJE!

CZAS NA SCWEW – DZIECI CZEKAJĄ!

Bibliografia

Definicje ustawodawcze dotyczące potrzeb uczniów (2022).

<https://www.european-agency.org/sites/default/files/LD-PolicyBrief-PL.pdf> [dostęp: 06.05.2023].

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

ORE (2021), *Model Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą*. Warszawa.

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, tekst jednolity, (Dz.U 2020, poz. 1280, z póź.zm.).

Tomaszewska A. (2019), Nowa rola placówek specjalnych, [w:] I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole”, Wyd. FRSE, Warszawa 2019.

UNESCO (2020), *Włączenie i Edukacja, dla wszystkich, bez wyjątku.*

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_pol

[dostęp:06.05.2023].

***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 współpracującymi, 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	
PRZEBIEG SPOTKAŃ – W GRUPACH		
WPROWADZENIE		Ok. 10'
<ul style="list-style-type: none"> • przywitanie uczestników i pozyskanie zgód na nagrywanie • przedstawienie się moderatorek oraz założeń, celów i przebiegu spotkania 		

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

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 płęć, 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 ulegał 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 upewniać. 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 wyknięcie 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 zrobić”.

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 owoić 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. Uzmysłowanie, 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 nieznaną 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.
- Doświadczanie 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).

Część III. Razem dla edukacji włączającej - bank pomysłów dydaktycznych

Inspiracje dydaktyczne do pracy z grupą zróżnicowaną – wprowadzenie

Nauczyciele przedszkoli i szkół ogólnodostępnych współpracujący ze Specjalistycznym Centrum Wspierającym Edukację Włączającą często pytali, jak organizować proces dydaktyczny, zajęcia w grupie zróżnicowanej, tak, aby zadbać o potrzeby każdego dziecka/ucznia.

W ciągu dwuletniego czasu trwania projektu, jednym z realizowanych form były zajęcia modelowe. Odbywały się one zarówno w SOSW nr 6, jak i w placówkach ogólnodostępnych. Nauczyciele/ specjaliści SCWEW prowadzili zajęcia modelowe, w których obserwatorami byli nauczyciele placówek ogólnodostępnych, w klasach z uczniami z różną niepełnosprawnością, którzy również często mają dodatkowe potrzeby, takie, jak ich rówieśnicy w szkołach ogólnodostępnych, czyli problemy emocjonalne, rodzinne, różnego rodzaju choroby przewlekłe, stałe lub czasowej trudności w nauce oraz wybitne zdolności. Projektowane były zajęcia w klasach szkoły podstawowej, liceum czy technikum funkcjonującym w SOSW nr 6. Nauczyciele prowadząc lekcje przedmiotowe dzielili się swoją wiedzą i doświadczeniem w organizacji zajęć, doborze pomocy dydaktycznych i dostosowaniu toku lekcji do różnorodnych potrzeb i tempa uczenia się przez poszczególnych uczniów. Zajęcia modelowe odbywały się również w placówkach współpracujących ze SCWEW. Początkowo to specjaliści SCWEW prowadzili lekcje w grupach zróżnicowanych

w tych szkołach, np. lekcje matematyki, ale także zajęcia dotyczące komunikacji interpersonalnej czy kształcącej umiejętności społeczne. Specjaliści wykorzystywali swoje doświadczenie ze szkoły specjalnej do prowadzenia zajęć w dużo liczniejszych klasach szkoły ogólnodostępnej. Po każdym zajęciu odbywało się ich omówienie. Nauczyciele z różnych typów szkół uczyli się od siebie wzajemnie.

W kolejnych etapach projektu, zajęcia modelowe dla swoich kolegów, prowadzili nauczyciele z danej placówki, wykorzystując wiedzę pracy w grupie zróżnicowanej, podążaniu za potrzebami uczniów oraz z dostosowaniem pomocy dydaktycznych do ich możliwości psychofizycznych.

W tej części monografii zostaną zaprezentowane modelowe scenariusze zajęć, których autorzy wykorzystali zasady uniwersalnego projektowania zgodne z możliwościami percepcyjnymi, poznawczymi, emocjonalnymi czy innymi indywidualnymi potrzebami rozwojowymi dzieci i młodzieży. Również zaprosiliśmy do współpracy osoby, które propagują takie metody pracy, metody uczenia się uczniów, tak, aby przyswajanie wiedzy i umiejętności było efektywne i skuteczne, „dopasowane” do różnorodnych potrzeb rozwojowych, ale i indywidualnych każdego dziecka/ucznia.

Poniżej przedstawione scenariusze/materiały należy traktować, jako bank pomysłów, inspirację do projektowania własnych zajęć, ponieważ to dany nauczyciel najlepiej zna potrzeby grupy/klasy, w której pracuje.

**Zajęcia modelowe dla grupy 3 latków w przedszkolu
ogólnodostępnym nt. „Zwierzęta egzotyczne – słoń” –
Alicja Kniewska**

Grupa zróżnicowana pod względem poziomu rozwoju poznawczego. Do grupy uczęszczają dzieci w normie intelektualnej, dzieci z autyzmem w normie intelektualnej oraz ze sprzężoną niepełnosprawnością w postaci niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim i z autyzmem. Kilkoro dzieci mówi płynnie, pozostała komunikuje się pojedynczymi słowami, dzieci ze sprzężoną niepełnosprawnością nie mówią.

Zakres podstawy programowej

1. Inicjuje zabawy konstrukcyjne, majsterkuje, buduje, wykorzystując zabawki, materiały użytkowe, w tym materiał naturalny;
2. Szuka wsparcia w sytuacjach trudnych dla niego emocjonalnie; wdraża swoje własne strategie, wspierane przez osoby dorosłe lub rówieśników;
3. Dostrzega, że zwierzęta posiadają zdolność odczuwania, przejawia w stosunku do nich życzliwość i troskę;
4. Ocenia swoje zachowanie w kontekście podjętych czynności i zadań oraz przyjętych norm grupowych; przyjmuje, respektuje i tworzy zasady zabawy w grupie, współdziała z dziećmi w zabawie, pracach użytecznych, podczas odpoczynku;
5. Obdarza uwagą inne dzieci i osoby dorosłe;
6. Komunikuje się z dziećmi i osobami dorosłymi, wykorzystując komunikaty werbalne i pozawerbalne; wyraża swoje oczekiwania społeczne wobec innego dziecka, grupy.

Scenariusz zajęć

Zwierzęta egzotyczne – Słoń

Cele ogólne:

1. Rozbudzenie zainteresowań poznawczych zwierzętami egzotycznymi.
2. Rozwijanie kompetencji społecznych.
3. Wprowadzenie pojęć matematycznych.
4. Nauka zabawy rówieśniczej, funkcjonalnej (dzieci ze spektrum autyzmu).

Cele operacyjne:

Dziecko:

1. Siedzi na podłodze podczas oglądania materiału filmowego.
2. Odpowiada (słownie, za pomocą gestu, komunikacji alternatywnej) na pytania dotyczące materiału filmowego.
3. Rozpoznaje desygnat, fotografię i schemat słonia.
4. Rozpoznaje odgłos wydawany przez słonia.
5. Wie, że słoń jest zwierzęciem.
6. Przelicza do 3.
7. Podaje wymienioną liczbę przedmiotów.
8. Bawi się z rówieśnikami.
9. Chwyta prawidłowo mazak.

Metody: czynne, słowne i oglądowe ze szczególnym wykorzystaniem elementów pedagogiki zabawy

Forma: zbiorowa i indywidualna

Pomoce:

Tablica multimedialna

Materiał filmowy dostęp 06.06.2023 źródło:

<https://www.youtube.com/watch?v=g0hjczl5F3Y> SŁONIE -

Ciekawostki o zwierzętach. Dla dzieci. Słoń. Zwierzęta afrykańskie -
odcinek 1

Teledysk z piosenką dostęp 06.06.2023 źródło:

<https://www.youtube.com/watch?v=rXz-hKkUvoM>

„Idziemy do ZOO”

Figurki zwierząt egzotycznych rozmiaru ok.15 cm

Fotografie zwierząt egzotycznych

Źródło własne zdjęcia pobierane ze strony:

<https://pl.freepik.com/search?format=search&query=egzotyczne%20zwierz%C4%99ta%20s%C5%82o%C5%84> następnie drukowane

w formacie A6 na sztywnej, odpornej na zniszczenie tekturze,
zalaminowane

Uprozczone obrazki zwierząt egzotycznych

Źródło własne zdjęcia pobierane ze strony:

<https://drukowanka.pl/g/kolorowanki-dziki-zwierzeta/>

<https://drukowanka.pl/kolorowanka/sloniczek-wesoly-z-duzymi-uszami-jak-dumbo/>

następnie drukowane w formacie A6 na sztywnej, odpornej na
zniszczenie tekturze, zalaminowane

Obrazki różnych przedmiotów, zabawek, mebli, pojazdów

Źródło własne zdjęcia pobierane ze strony: <https://pl.freepik.com/>

następnie drukowane w formacie A6 na sztywnej, odpornej na
zniszczenie tekturze, zalaminowane

Blok rysunkowy/ techniczny

Mazaki

Odtwarzacz CD

Płyta CD z odgłosami, w tym odgłosami słonia

Pudełka kartonowe różnej wielkości

Przebieg zajęć:

1. Dzieci siedzą w kole na podłodze. Nauczyciel pokazuje dzieciom figurki różnych zwierząt egzotycznych. Dzieci oglądają desygnaty. Nauczyciel wspólnie z dziećmi nazywa zwierzęta.
2. Dzieci siedząc na podłodze oglądają film edukacyjny o słoniu.
3. Rozmowa o treści filmu. Dzieci w miarę swoich możliwości odpowiadają na pytania za pomocą słów, gestów, komunikacji alternatywnej.
4. Dzieci siadają przy stołach. Nauczyciel prezentuje desygnat figurki słonia. Zadaniem dzieci jest wybrać po jednym zdjęciu i obrazku słonia ze zbioru znajdującego się na stoliku. Dzieci ze spektrum są indywidualnie wspierane przez nauczyciela, te z niepełnosprawnością sprzężoną z wykorzystaniem AAC. Układają figurkę do realistycznej fotografii i dalej do szkicu słonia. Jeden wzór zostaje na stole.

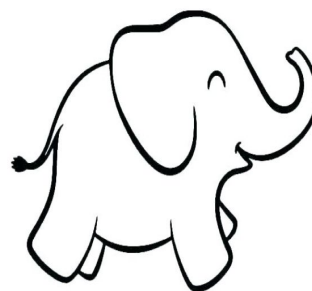
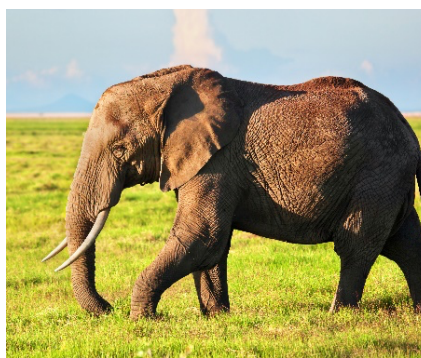
W przypadku dzieci z niepełnosprawnością istnieje prawdopodobieństwo, że zadanie będzie trzeba powtórzyć wielokrotnie. Warto je posadzić tak, by prace innych dzieci nie rozpraszały ich (większa przestrzeń blatu roboczego, pośród spokojniejszych dzieci).

Źródło zdjęć:

Desygnat: <https://rozowawieza.pl/sklep/slon-figurka-schleich/>

Fotografia: https://pl.freepik.com/darmowe-zdjecie/slon-afrykanski_947075.htm#query=s%C5%82o%C5%84&position=2&from_view=search&track=sph

Szkic: <https://drukowan-ka.pl/kolorowanka/sloniczek-wesoly-z-duzymi-uszami-jak-dumbo/>



5. Nauka rysowania słonia. Dzieci siedzą przy stole. Nauczyciel rozdaje kartki i mazaki. Dzieci samodzielnie przerysowują z pozostawionego wzoru słonia.

Dzieci z niepełnosprawnością otrzymują pomoc od nauczyciela, a rysowanie słonia podzielone jest na pojedyncze ruchy graficzne, poprzez naśladownictwo rysunku nauczyciela (można przygotować arkusze pomocnicze z punktami do połączenia). Prace wywieszane są na tablicy.

6. Dzieci wracają, siadają na podłodze. Zagadki dźwiękowe. Nauczyciel losowo rozdaje dzieciom obrazki przedstawiające różne zwierzęta, przedmioty. Dzieci słuchają odtwarzanych z CD dźwięków i podnoszą obrazek z usłyszanym dźwiękiem. Nazywają lub wskazują po nazwie usłyszany dźwięk. Obrazki z sylwetkami zwierząt układają na środku koła (Uwaga: należy zwrócić uwagę, by głośność dźwięków była optymalna – słyszalna, ale zbyt głośne mogą być źle odbierane przez dzieci z autyzmem, nie powinny siedzieć w bezpośredniej bliskości głośnika).
7. Nauczyciel zbiera kolekcje obrazków zwierząt i ponownie rozdaje dzieciom wg. Polecenia: weź 1,2 lub 3 obrazki. Dziecko bierze od nauczyciela wskazaną liczbę, sprawdza przeliczając czy nauczyciel przekazał mu właściwą liczbę obrazków. Dzieci wracają na swoje miejsce w kole.

Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (jeżeli jeszcze nie potrafią liczyć) proszone są o jeden obrazek. Nauczyciel podaje jeden obrazek, a podczas liczenia wskazuje gestem na obraz i mówi „jeden”.

8. Dzieci wybierają jeden z posiadanych obrazków i prezentują jaki dźwięk wydaje to zwierzę. Dzieci z trudnościami w komunikowaniu wykonują charakterystyczny dla zwierzęcia ruch (zalecane, ale niekonieczne jest użycie gestu systemu MAKATON lub PJM/Polskiego Języka Migowego określającego dane zwierzę). Reszta dzieci naśladuje zaprezentowany dźwięk/gest.
9. Oglądanie teledysku piosenki „Idziemy do ZOO”. Płasy naśladowcze do tekstu utworu.
10. Zabawa w ZOO. Dzieci wspólnie z nauczycielem wykorzystując pudełka tekturowe, figurki zwierząt, mazaki, budują wybiegi dla zwierząt. Po ukończeniu zadania dzieci mogą kontynuować zabawę w ZOO na zasadzie zabawy rówieśniczej.

Dzieci z niepełnosprawnościami zazwyczaj wymagają wsparcia nauczyciela i dodatkowego animowania z nimi sytuacji zabawowej, nauczania się zabawy. W ramach projektowania uniwersalnego, należy dążyć do stosowania instrukcji słownej z jednoczesnym pokazem wobec całej grupy. W przypadku dzieci z niepełnosprawnościami można powtórzyć instrukcję indywidualnie – nawet kilkakrotnie, stosując naprowadzanie na wykonywanie czynności (np. przez prowadzenie ręki dziecka).

**Scenariusz zajęć dla uczniów klasy szkoły
ponadpodstawowej nt. „Oswajamy stres” - Agnieszka
Kluszczyńska**

Grupa docelowa: grupa uczniów i uczennic o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Uwaga! Materiał do przygotowania się do lekcji nie jest dostosowany do potrzeb uczniów i uczennic niesłyszących. Wymagane jest wsparcie drugiej osoby poprzez np. tłumaczenie z/na język migowy.

Zajęcia prowadzone są zgodnie z metodyką odwróconej klasy (Flipped Classroom).

Wprowadzenie

Odwrócona klasa (Flipped Classroom) to metoda, w której mamy do czynienia z odwróceniem tradycyjnego sposobu prowadzenia lekcji. W tradycyjnym ujęciu uczniowie i uczennice pozyskują nowe informacje wynikające z realizacji podstawy programowej podczas lekcji w klasie. Najczęściej jest to realizowane poprzez mini wykład nauczyciela, film lub czytanie tekstu. Po lekcji, w domu, uczniowie i uczennice wykonują zadane prace, np. ćwiczenia umiejętności w sytuacjach typowych, nietypowych, czasem zadania o charakterze problemowym. Większość prac domowych realizowanych jest indywidualnie przez ucznia lub uczennicę, rzadziej uczniowie i uczennice wykonujące prace domowe w grupach.

W podejściu opartym na odwróconej klasie uczniowie i uczennice pozyskują nowe informacje przed lekcją. Najczęściej poprzez

obejrzenie filmu, rzadziej przez zapoznanie się z określonym tekstem.

Dzięki temu uczniowie i uczennice mogą:

- zapoznać się z materiałem w wybranym przez siebie czasie i dostosować tempo przyswajania materiału do swoich potrzeb,
- obejrzeć lub przesłuchać materiał tyle razy, ile potrzebują,
- skorzystać ze wsparcia, kiedy mają trudności ze zrozumieniem lub potrzebują się upewnić,
- poszerzyć informacje lub skorzystać z innych źródeł informacji, jeśli tego potrzebują.

Odwrócony jest również przebieg lekcji – zamiast prowadzić wykład nauczyciel ma czas i możliwość zorganizowania pracy opartej na metodach aktywnych, problemowych lub badawczych. Łatwiej jest też wprowadzić takie formy, jak praca z diadach, traidach lub grupach.

TEMAT: OSWAJAMY STRES

Czas trwania zajęć: 45 minut + czas na obejrzenie filmu przed lekcją (9,53 minuty)

Cele ogólne: (uwzględniające potrzeby edukacyjne każdego ucznia):

- zapoznanie uczniów i uczennic z pojęciem stresu
- zapoznanie uczniów i uczennic z prostymi sposobami radzenia sobie ze stresem
- kształtowanie umiejętności rozpoznawania własnego stresu
- kształtowanie umiejętności rozpoznawania oznak stresu u innych ludzi
- motywowanie do podejmowania działań prowadzących do redukcji stresu
- wzmacnianie samooceny uczniów i uczennic

- utrwalenie informacji dotyczących źródeł wsparcia i pomocy w stresie

Cele operacyjne:

Uczeń, uczennica:

- rozpoznaje oznaki stresu
- rozróżnia pozytywne i negatywne skutki stresu
- wie, jak radzić sobie z napięciem psychicznym
- wie, jakie przekonania prowadzą do lekceważenia stresu
- potrafi wykonać proste ćwiczenie oddechowe
- wie, do kogo może zwrócić się z prośbą o pomoc w trudnej sytuacji

Środki dydaktyczne:

Film „Jak radzić sobie ze stresem?”,

<https://www.youtube.com/watch?v=Gqj2MuoiItA>, [dostęp: 01.06.2023

Dostosowania: Materiał filmowy z wykorzystaniem prostego języka i uproszczonych grafik. Brak napisów i tłumaczenia migowego. W przypadku osób niesłyszących wymagane jest wsparcie drugiej osoby np. tłumacza migowego.

Quiz wykonany w aplikacji Quizizz (załącznik 1)

Dostosowania: Uczniowie i uczennice udzielają odpowiedzi w swoim tempie. Informacja zawarta w pytaniach i odpowiedziach przekazywana jest wizualnie i werbalnie.

Materiał „Mity na temat stresu” (załącznik 2)

Dostosowania: Stwierdzenia sformułowane są prostym językiem. Stwierdzenia są wypowiedziane przez nauczyciela oraz są pokazywane - dostępne w formie wizualnej – paski z wydrukowanymi stwierdzeniami, czcionka bezszeryfowa, prosta, rozmiar 20 pkt.

Karty TAK, NIE, NIE WIEM, NIE MAM ZDANIA (załącznik 3)

Dostosowania: Karty z prostymi komunikatami, umożliwiają pracę w przestrzeni klasy poprzez wyznaczenie miejsca dla osób o podobnych poglądach. Czcionka bezszeryfowa, prosta, rozmiar 120 i 150 pkt. Możliwość pełnego uczestnictwa w zadaniu dla osób z dysfunkcjami wzroku, słuchu, niepełnosprawnością ruchową i niepełnosprawnością intelektualną.

Ćwiczenie oddechowe (załącznik 4)

Dostosowania: indywidualne wynikające z funkcjonowania ucznia lub uczennicy. Uczniowie i uczennice siedzą podczas wykonywania ćwiczenia.

Metody pracy:

- odwrócona klasa
- dyskusja moderowana
- działania praktyczne

Formy pracy:

- praca indywidualna,
- praca grupowa.

Tok zajęć:

a) faza wprowadzająca do wykonania przed lekcją (odwrócona klasa)

- Nauczyciel udostępnia materiał filmowy „Co to jest stres i jak sobie z nim radzić?”, <https://www.youtube.com/watch?v=kv-9dTy8XOE> uczniom i uczennicom na lekcji poprzedzającej lub w dniu ustalonym z uczniami uczennicami, nie później niż 2 dni przed planowaną lekcją.

- Zadaniem uczniów i uczennic jest zapoznać się w domu z materiałem
- **b) faza realizacji:**
- Plan aktywności:
 - a) Rozpoczęcie lekcji – 5 minut
 - b) Wprowadzenie do tematu i weryfikacja opanowania treści materiału filmowego – 10 minut
 - c) Praca w grupach – 15 minut
 - d) Podsumowanie lekcji, informacja o kolejnych aktywnościach – 15 minut
- Weryfikacja zrozumienia materiału filmowego. Quiz w aplikacji Quizizz SUPER. Uczniowie i uczennice dołączają z zachowaniem anonimowości (opcja „Fabryka nazw”, quiz przygotowany w wersji tekst + nagranie audio („Pytanie i odpowiedź dźwiękowa”).
- Omówienie pytań i odpowiedzi w quizie.
- Nauczyciel stawia pytanie „Skoro sposoby radzenia sobie ze stresem są dobrze znane i dość proste do zastosowania, dlaczego, Waszym zdaniem, tak wiele osób ich nie stosuje na co dzień?” Proponuje, aby w ramach poszukiwania odpowiedzi zweryfikować przekonania dotyczące stresu.
- Praca techniką „Dialog na 4 ściany”. Opis: Celem tej metody jest przeprowadzenie dialogu w sposób angażujący wszystkie osoby, jednocześnie pozwalający na uczestnictwo w bezpieczny sposób. Metoda wykorzystuje pracę z przestrzenią i ciałem. Należy przygotować salę - usunąć ze środka krzesła i ławki. Na podłodze pod czterema ścianami lub na ścianach należy umieścić oznaczenia (kartki): „tak”, „nie”, „nie wiem”, „nie mam zdania”. Uwaga! „Nie wiem” interpretujemy jako braki poznawcze (brak

wiedzy, umiejętności), natomiast „Nie mam zdania” jako brak zainteresowania tematem („to mnie nie obchodzi”). Zdania, które są bodźcami do dialogu, powinny mieć prowokacyjny, przerysowany charakter. Powinny zawierać uogólnienia, jak “każdy”, “nigdy”, “wszędzie” itd. Celem tego jest prowokowanie do zajmowania wyrazistego stanowiska i zaangażowania emocjonalnego. Nauczyciel (osoba facylitująca) zaprasza uczniów i uczennice, aby zebrali się w grupie na środku sali. W kolejnych rundach czyta zdania i prosi o ustosunkowanie się do nich poprzez zajęcie miejsca przy którymś z oznaczeń. Następnie moderuje krótki dialog wybierając osoby, które zgłaszają się do odpowiedzi lub zapraszając je do zabrania głosu. W trakcie sesji dialogowej można zmieniać miejsce. Osoba facylitująca pyta osoby zmieniające miejsce o przyczyny zmiany miejsca. Uwaga! W materiale zamieszczono więcej stwierdzeń do omówienia, niż wynika to z typowych możliwości czasowych. Nauczyciel podejmuje decyzję, które stwierdzenia wykorzysta podczas lekcji.

- Podsumowanie zadania: nauczyciel pyta: „W jaki sposób możemy pomóc sobie i innym w przeżywaniu stresu lub doświadczaniu trudnych sytuacji życiowych?”
- Nauczyciel zapisuje odpowiedzi uczniów. W razie potrzeby uzupełnia podane przez uczniów i uczennice informacje od psychologa, pedagoga szkolnego, numer telefonu zaufania Rzecznika Praw Dziecka 800 12 12 12, numer Telefonu Zaufania dla Dzieci i Młodzieży 116 111

a) faza podsumowująca:

Na zakończenie lekcji proponuje udział w ćwiczeniu oddechowym, które zmniejsza napięcie wynikające ze stresu.

Załącznik 1. Materiał do quizu w aplikacji Quizizz

1. Stres to:

- reakcja organizmu na różnego rodzaju doświadczenia i zdarzenia
- nieuleczalna choroba

2. Depresja może być spowodowana długotrwałym stresem

- prawda
- fałsz

3. Aktywność fizyczna nie jest sposobem radzenia sobie ze stresem

- prawda
- fałsz

4. Do oznak typowych doświadczania stresu należy:

- przyspieszony oddech
- ból gardła

Załącznik 2. Typowe przekonania na temat stresu

Stres to tylko zdenerwowanie
Stres jest zawsze zły
Stres to problem psychologiczny, nie dotyczy ciała
Stres jest wszędzie i nic na to nie poradzisz
Wszyscy ludzie tak samo przeżywają stres
Jeśli nie masz objawów stresu, to znaczy, że nie doświadczasz stresu
Stres ostry jest bardziej niebezpieczny dla zdrowia od stresu codziennego
Nie mam wpływu na przeżywany przeze mnie stres

Załącznik 3. Karty TAK, NIE, NIE WIEM, NIE MAM ZDANIA

TAK

NIE

**NIE
WIEM**

NIE MAM ZDANIA

Załącznik 4. Ćwiczenie oddechowe

1. Nabierz powietrza - weź wdech przez ok 4 sekundy.
2. Zatrzymaj powietrze przez kolejne 4 sekundy.
3. Wypuść powietrze - wydechaj je przez 4 sekundy.
4. Wstrzymaj się przez 4 sekundy przed kolejnym wdechem.

Powtórz czynności 4 razy

Scenariusz lekcji języka polskiego dla klasy ósmej nt. „Zosia i Tadeusz z „Pana Tadeusza” - młodzi ludzie podobni do nas?” - Beata Wielkopolan

Opis grupy zróżnicowanej:

Klasa ogólnodostępna, zróżnicowana: grupa uczniów zdolnych, grupa z barierą komunikacyjną w tym uczeń z Ukrainy, uczeń z zespołem Aspergera, uczeń słabowidzący, uczniowie z dysleksją i innymi specyficznymi trudnościami w nauce, inne SPE).

Cele ogólne:

- zachęcenie uczniów do przeczytania "Pana Tadeusza"
- wskazanie elementów lektury bliskim uczniom
- kształtowanie umiejętności odbioru i przekładu tekstu kultury
- odczytanie i interpretacja fragmentu "Pana Tadeusza"

Cele szczegółowe:

Uczeń:

- opisuje, prezentuje, przedstawia własne doświadczenia związane z powrotem do domu
- odbiera tekst kultury - fragment dzieła filmowego za pomocą różnych zmysłów
- wymienia elementy świata przedstawionego w utworze
- potrafi dokonać prostego przekładu intersemiotycznego
- rozumie fragment tekstu literackiego
- odnosi własne doświadczenia do doświadczeń bohaterów literackich
- potrafi dokonać uproszczenia tekstu na tekst łatwy do czytania i zrozumienia według instrukcji (cel wykraczający do ewentualnego

zrealizowania z uczniem zdolnym, który mógłby pełnić rolę tutorską wobec słabszych kolegów)

- potrafi odczytać tekst literacki w wersji łatwej do czytania i zrozumienia(cel do zrealizowania z uczniami z barierą językową).

Metody pracy:

Stacji zadaniowych, samodzielnych doświadczeń, obserwacja, pokaz, drama, praca z tekstem, wizualizacja, udostępnianie sztuki, symulacja, przekład intersemiotyczny.

Formy pracy:

Grupowa, zbiorowa, indywidualna.

Materiały i pomoce dydaktyczne:

Fragment filmu Pan Tadeusz (+ rzutnik, tablica interaktywna/ monitor) w reż. A. Wajdy, tekst literacki „Pan Tadeusz” – fragment + fragment powiększony/ powiększalnik/lupa/ monitor, materiały plastyczne, tkaniny o różnych strukturach, zadania na stolikach, instrukcje, teksty przewodnie.

Temat lekcji:

Zosia i Tadeusz z „Pana Tadeusza”- młodzi ludzie podobni do nas?

Czas realizacji: 2 godziny lekcyjne

Organizacja przestrzeni:

Stacje/ stoliki zadaniowe przy ścianach, na środku sali dużo wolnej przestrzeni dywan

Przebieg zajęć:

I. Faza Wstępna:

1. Uczniowie w parach przygotowują w wybranych przez siebie formach: „Mój powrót ze szkoły do domu”:

Do wyboru różne formy ekspresji (jako jedna z zasad Projektowania Uniwersalnego w edukacji): dialog, scenka, pantomima, stopklatka, drama

2. Przychodzisz ze szkoły, a w twoim pokoju jest chłopak/ dziewczyna, którego nie znasz.

Przedstawcie to jeszcze raz

II Faza przygotowawcza – praca z tekstem kultury – fragment filmu

Metoda przekładu intersemiotycznego

Fragment filmu *Pan Tadeusz* w reżyserii Andrzeja Wajdy od 4 minuty do 5,20 minuty

<https://www.google.com/search?client=opera&q=wajda+pan+tadeusz+cały+film&sourceid=opera&ie=UTF-8&oe=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:d86a4638,vid:h095QKYQo7E>

1. „Oglądamy” z zamkniętymi oczyma, posłuchaj dźwięków z fragmentu filmu.
2. Wykonaj wybrany przekład. Masz do wyboru wybraną formę. Co wybierzesz? Opowiesz, namalujesz czy wyrazisz pantomimą, ruchem ciała?:
 - Opowiedz dźwięki: Jak dźwięki odtwarzają rzeczywistość?
 - Namaluj dźwięki: Jak namalowałbyś świat przedstawiony, który „opowiedziały” dźwięki?
 - Wyraź ciałem dźwięki: Jak wyraziłbyś ruchem ciała, to, co usłyszałeś?
3. Oglądamy tę samą scenę filmową (czas trwania 1,20 min.) z otwartymi oczyma:

Czy świat przedstawiony dźwiękami zgadza się z tym, co teraz zobaczyliście?

Do wyboru różne formy ekspresji

- opowiedz obrazy, sceny
- namaluj obrazy sceny
- ulep z plasteliny sceny/ postaci/przedmioty
- zagraj pantomimę
- wybierz tkaniny i struktury pasujące do sceny, z której tkaniny uszył/a byś **haleczkę Zosi**

III. Faza zasadnicza

Praca z tekstem

Odczytanie fragmentu „Pana Tadeusza”: powrót Tadeusza do domu

Ks. I, od 41 wersu do wersu 100

lub odsłuchanie audiobooka z wolnych lektur/ czytanie towarzyszące (uczniowie słuchając śledzą tekst wskaźnikiem)

https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/pan-tadeusz/?gclid=Cj0KCQjwj_ajBhCqARIsAA37s0zqlAOBKJECAbflcZnou3vu3w614KroLPWJfbAOqDnjoVXP6SkyJDoaAh7tEALw_wcB

Metoda pytań dzieci:

Zapytaj o co chcesz. Zapisz pytanie.

Wybierzmy kilka (3-5 pytań) na które chcemy poszukać odpowiedzi.

Co jeszcze?

Zadania do tekstu o różnym stopniu trudności – zadania są umieszczone przy stacjach- stolikach zadaniowych. **Uczniowie w dwójkach swobodnie się przemieszczają, wybierają zadania i przechodzą do kolejnych stacji, mogą wykonać dowolną liczbę zadań, w zależności od potrzeb i możliwości.** Niektórzy będą w stanie zredagować plan wydarzeń i pociąć na paski, inni poradzą sobie z ułożeniem gotowego planu w kolejności. Ważne, aby każdy

mógł pracować w swoim tempie i wybierać formę aktywności. Nauczyciel może pomóc uczniom słabszym przy wyborze zadań scenki:

- a) Polecenie trudne, dla uczniów zdolnych. Efekt ich pracy mogą wykorzystać uczniowie z barierą językową – skorzystają z tekstu łatwego do czytania.

Zmień przeczytany fragment Pana Tadeusza w tekst łatwy do czytania według podanej instrukcji:

<https://zpe.gov.pl/a/standardy-tworzenia-tekstu-latwego-w-edukacji/DTyiHOXbP>

Polecenia o różnym stopniu trudności:

- b) Wykonaj grafikę do tekstu łatwego do czytania
- c) Zredaguj plan wydarzeń, zapisz, potnij na paski (trudniejsze)
- d) Ułóż pocięte paski planu wydarzeń według kolejności (łatwiejsze)
- e) Ułóż pytania do tekstu
- f) Podkreśl w tekście słowa, których nie rozumiesz (uczeń z UK, z ZA)
- g) Przeczytaj tekst łatwy do czytania wraz z grafiką do niego (uczeń z UK, z ZA)
- h) Narysuj ilustrację do fragmentu uczeń z UK)
- i) Przygotuj odegraj z kolegą scenkę: Tadeusz wraca ze szkoły do domu
- j) Wykonaj ikonki emocji towarzyszących bohaterom w przeczytanej scenie i uszereguj je w kolejności.
- k) Porównaj wasze scenki z początku zajęć „Powrót ze szkoły do domu, do własnego pokoju” z opisanym w eposie powrotem Tadeusza do Soplicowa, do swojego dawnego pokoju, wymień podobieństwa i różnice.

- l) Zredaguj krótki wpis na bloga: *Problemy współczesnej młodzieży w porównaniu z ich rówieśnikami z XIX w.* Może wolisz przedstawić je w formie komiksu, a może mapy myśli?

IV. Podsumowanie:

1. Prezentacja zadań – w wybranej przez uczniów formie
2. Debata: *Zosia i Tadeusz z Pana Tadeusza - młodzi ludzie podobni do nas czy zupełnie inni?*

V. Ewaluacja

Dokończ zdanie/ zdania, które chcesz:

Na zajęciach podobało mi się...

Na następne proponuje...

Nowe, ciekawe było dla mnie...

Zabieram na dalszą drogę z lekturą....

Potrzebuję jeszcze na drogę z lekturą.....

„Podróż Małego Księcia po planetach. Odkrywanie życiowych wartości” - Jolanta Majkowska

Opis scenariusza:

Praca w zróżnicowanej klasie wymaga od nauczyciela urozmaiconych, przemyślanych i dostosowanych metod pracy. Odpowiednio dobrana strategia zapewni uczniom kompleksowe wsparcie i zachęci do aktywnego udziału w lekcji. Przygotowane na zajęcia materiały edukacyjne takie jak interaktywne ćwiczenia, wydruki 3D, graficzne notatki, wizualizacje ułatwią zrozumienie i przyswojenie treści szczególnie uczniom ze SPE. Ważnym elementem tych zajęć jest korelacja międzyprzedmiotowa. Na lekcji informatyki młodzi ludzie zaprojektują w bezpłatnej aplikacji Tinkercad przestrzenne kule, które następnie wydrukują w drukarce 3D. Podczas omawiania lektury wydrukowane elementy będą symbolizowały planety Małego Księcia. Dzięki nim uczniowie odtworzą podróż bohatera oraz scharakteryzują napotkane postacie. Wiadomości utrwala rutyną Myślenia Krytycznego Myśl-Kombinuj-Odkrywaj.

Cel zajęć (zgodny z Podstawą Programową):

Uczeń:

- wyszukuje w tekście określone informacje,
- formułuje własne opinie i sądy,
- rozwija kreatywność i twórcze działanie,

Korzyść dla ucznia (zgodna z Podstawą Programową):

Uczeń:

- pozna znaczenie najistotniejszych wartości w życiu człowieka, takich jak: przyjaźń, miłość, serdeczność, odpowiedzialność, szczerłość i akceptacja,

- odczyta symboliczny przekaz związany z napotkanymi postaciami,
- nauczy się modelowania 3D.

Zasoby:

- komputer, interaktywny monitor,
- drukarka 3D Banach School,
- oprogramowanie Tinkercad,
- przykładowy projekt do wydrukowania
https://drive.google.com/file/d/1CA638daf5hb_YpSrDm-JPeIoEu5Y5yrG/view?usp=sharing
- interaktywne zadanie
- karty pracy,
- etykiety wydrukowane na arkuszu samoprzylepnym,
- etykiety z nazwami planet,
- sznurek,
- drewniane listwy (opcjonalnie).

Czas na realizację scenariusza: (2h)

Treści z podstawy programowej:

(etap edukacyjny, przedmiot, wymagania PP)

II etap edukacyjny

Przedmiot: język polski

Wymagania PP:

- I. Kształcenie literackie i kulturowe.
 1. Czytanie utworów literackich. Uczeń:
 - 1) wykorzystuje w interpretacji utworów literackich odwołania do wartości uniwersalnych związane z postawami społecznymi, narodowymi, religijnymi, etycznymi i dokonuje ich hierarchizacji;

2. Odbiór tekstów kultury. Uczeń:

- 1) wyszukuje w tekście potrzebne informacje oraz cytuje odpowiednie fragmenty tekstu publicystycznego, popularnonaukowego lub naukowego;

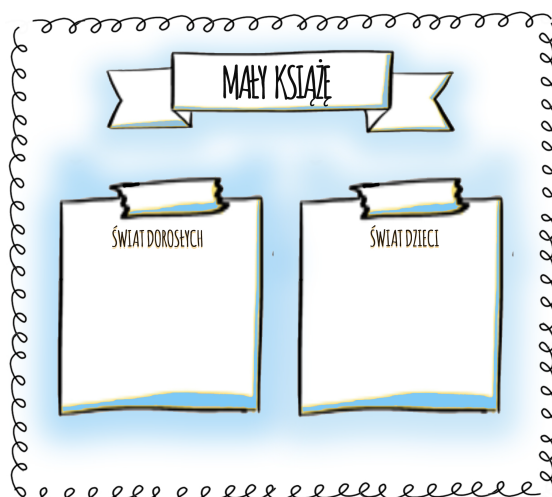
IV. Samokształcenie. Uczeń:

6. rozwija umiejętności samodzielnej prezentacji wyników swojej pracy;
8. rozwija umiejętność krytycznego myślenia i formułowania opinii.

Przebieg zajęć:

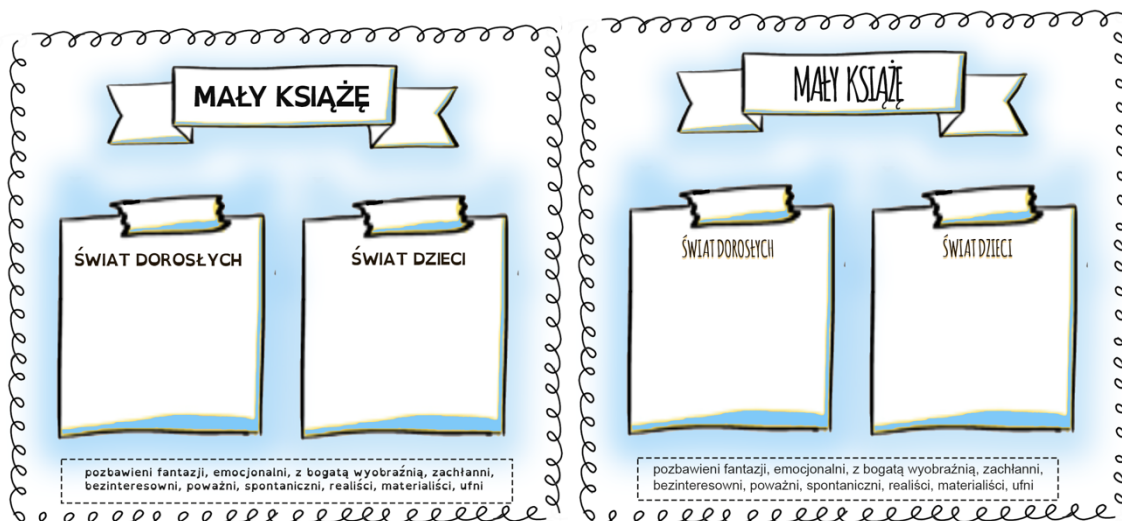
1. Nauczyciel prosi o wyszukanie i odczytanie fragmentów tekstu lektury „Mały Książę”, w których narrator wspomina swoje dzieciństwo i relacje z dorosłymi.
2. Uczniowie wypowiadają się na temat różnic w postrzeganiu świata przez osoby dorosłe i dzieci, wskazują cechy świata dzieci i świata dorosłych oraz uzupełniają kartę pracy.

Załącznik nr 1



Dostosowane karty pracy dla uczniów ze SPE

Uprozczone zadanie dla uczniów ze SPE. Na karcie pracy umieszczono przykładowe wpisy, które ułatwią uzupełnienie karty pracy i zapewnią osiągnięcie sukces oraz poczucie sprawstwa. Ponadto dla uczniów z dysleksją kartę pracy wygenerowano czcionką przyjazną dyslektykom – OpenDyslexic (<https://opendyslexic.org/>).



3. Nauczyciel dzieli uczniów na 6 grup. Każda grupa losuje karteczkę z numerem rozdziału od 10 do 15.

Można zindywidualizować pracę poszczególnych grup, biorąc pod uwagę możliwości, umiejętności i preferencje uczniów. Wystarczy wydrukować potrzebne fragmenty lektury ze strony Wolne Lektury <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/saint-exupery-maly-ksiaze/> i zaznaczyć odpowiednie treści zakreślaczem. Pozwoli to skupić się uczniom na konkretnych informacjach potrzebnych do wykonania zadania.

4. Grupy udają się do ławek, na których znajdują się:
- wydrukowana na lekcji informatyki kula symbolizująca planetę,
 - sznurek,
 - odpowiednie karty pracy,
 - kartonik z nazwą planety.



Zdjęcie 1 Przygotowane miejsce pracy grupy

Praca w grupach jest metodą aktywizującą, która angażuje całą klasę, sprzyja rozwojowi umiejętności współpracy, komunikacji i negocjacji, buduje kompetencje społeczne, takie jak empatia, współpraca i rozwiązywanie konfliktów łącząc uczniów w grupy, warto tworzyć grupy zróżnicowane, gdzie każdy będzie odpowiedzialny za zadanie, które uwzględni jego predyspozycje psychofizyczne, możliwości edukacyjne i uzdolnienia. Taka strategia zwiększy motywację i zaangażowanie uczniów. Młodzi ludzie mogą wzajemnie motywować się, dzielić się wiedzą i doświadczeniami, co będzie sprzyjać większej aktywności i efektywności uczenia się.

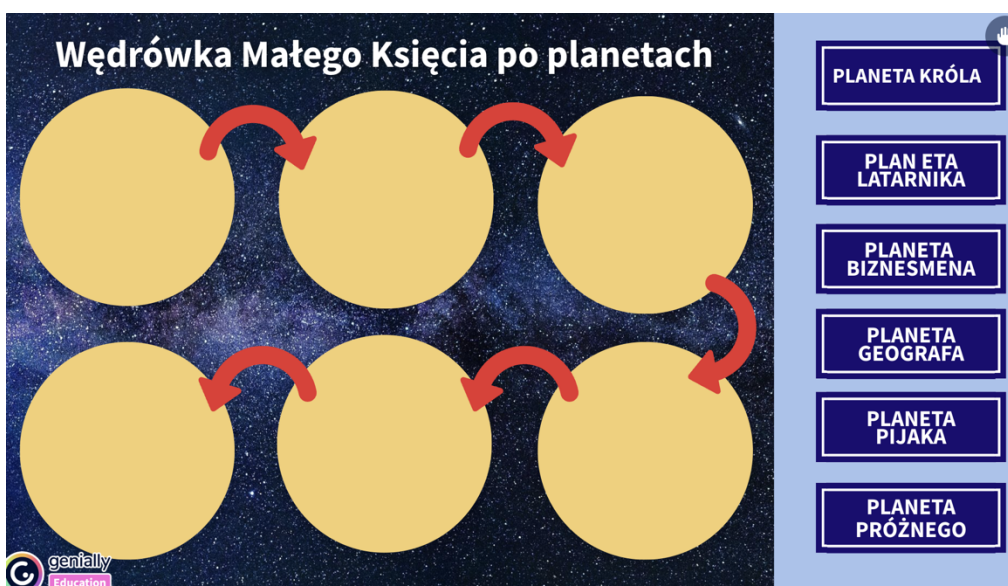
5. Uczniowie wyszukują informacje w tekście dotyczące mieszkańców poszczególnych planet. Następnie wybierają odpowiednie naklejki z cechami charakteru napotkanych postaci i nakleją na kulę. Każdy zestaw naklejek należy wydrukować na **Załącznik nr 2**.

Każdy zestaw naklejek drukujemy na papierze w innym kolorze. Ułatwi to uczniom ze SPE wybór odpowiednich cech napotkanych postaci. Dla uczniów z dysleksją należy wydrukować naklejki przygotowane czcionką OpenDyslexic (<https://opendyslexic.org/>).

Małego Księcia. Planety można przyczepić do sufitu w klasie lub stworzyć konstrukcję z drewnianych listew.



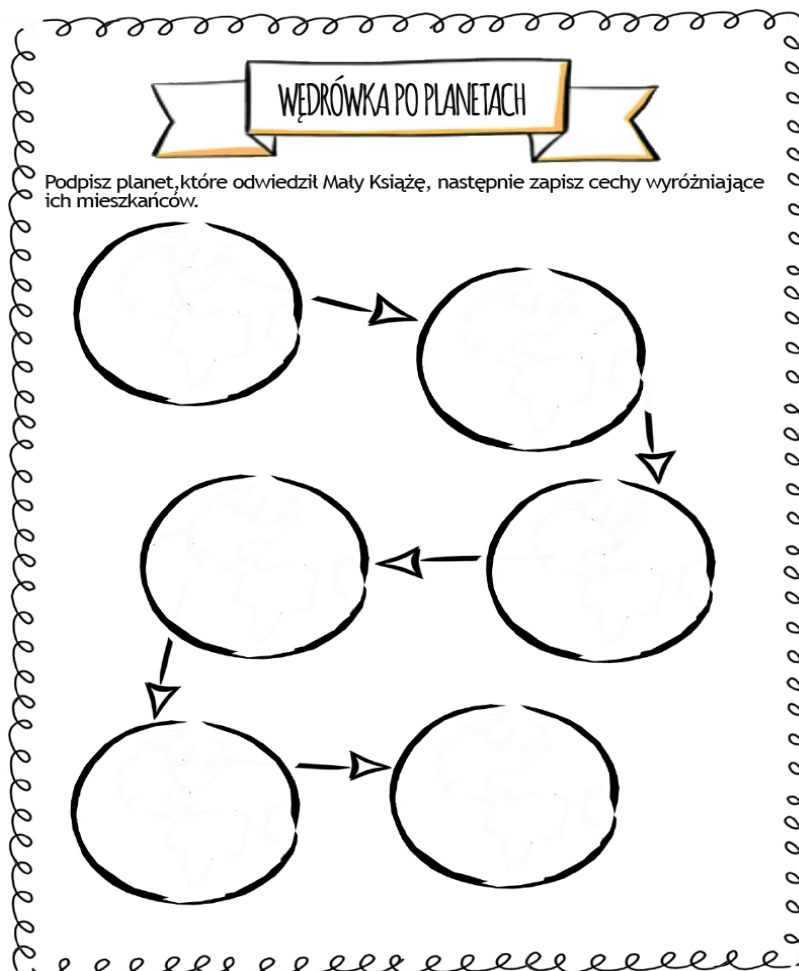
Zdjęcie 4 Przykładowa prezentacja



8. Na koniec uczniowie utrwalają wiedzę, wykonując interaktywne ćwiczenie przygotowane w aplikacji genially (<https://genial.ly>)
<https://view.genial.ly/6478ee4a5bbbc600123bcbce/interactive-image-basic-interactive-image>

Następnie **uzupełniają kartę pracy, którą wklejają do zeszytu.**

Załącznik nr 3



Powtarzanie pomaga utrwalać i zapamiętać przyswojoną wiedzę, dlatego wykorzystywanie dostosowanych, różnorodnych ćwiczeń jest istotne w pracy z uczniami ze SPE: Ponadto regularne powtarzanie i odnoszenie sukcesów na różnych etapach nauki wzmacnia pewność siebie uczniów ze SPE. Gdy uczniowie widzą, że są w stanie przyswoić i odtworzyć wiedzę, czują się bardziej pewni siebie i gotowi na dalsze wyzwania.

Ewaluacja:

Uczniowie dzielą się refleksją na temat poznanych planet rutyną Myślenia Krytycznego Myśl-Kombinuj-Odkrywaj, rutyna ta pozwala uczniom na wykorzystanie posiadanej już wiedzy, pobudza ciekawość i zachęca do większej dociekliwości. **Załącznik nr 4**

KARTA PRACY



Zastanów się, co wiesz o wybranej planecie (MYŚL), przedstaw cechy napotkanej postaci (KOMBINUJ), napisz, co ona symbolizuje (ODKRYWAJ).

Planeta

 MYŚL	 KOMBINUJ	 ODKRYWAJ

Zastanów się, co wiesz o wybranej planecie (MYŚL), przedstaw cechy napotkanej postaci (KOMBINUJ), napisz, co ona symbolizuje (ODKRYWAJ).

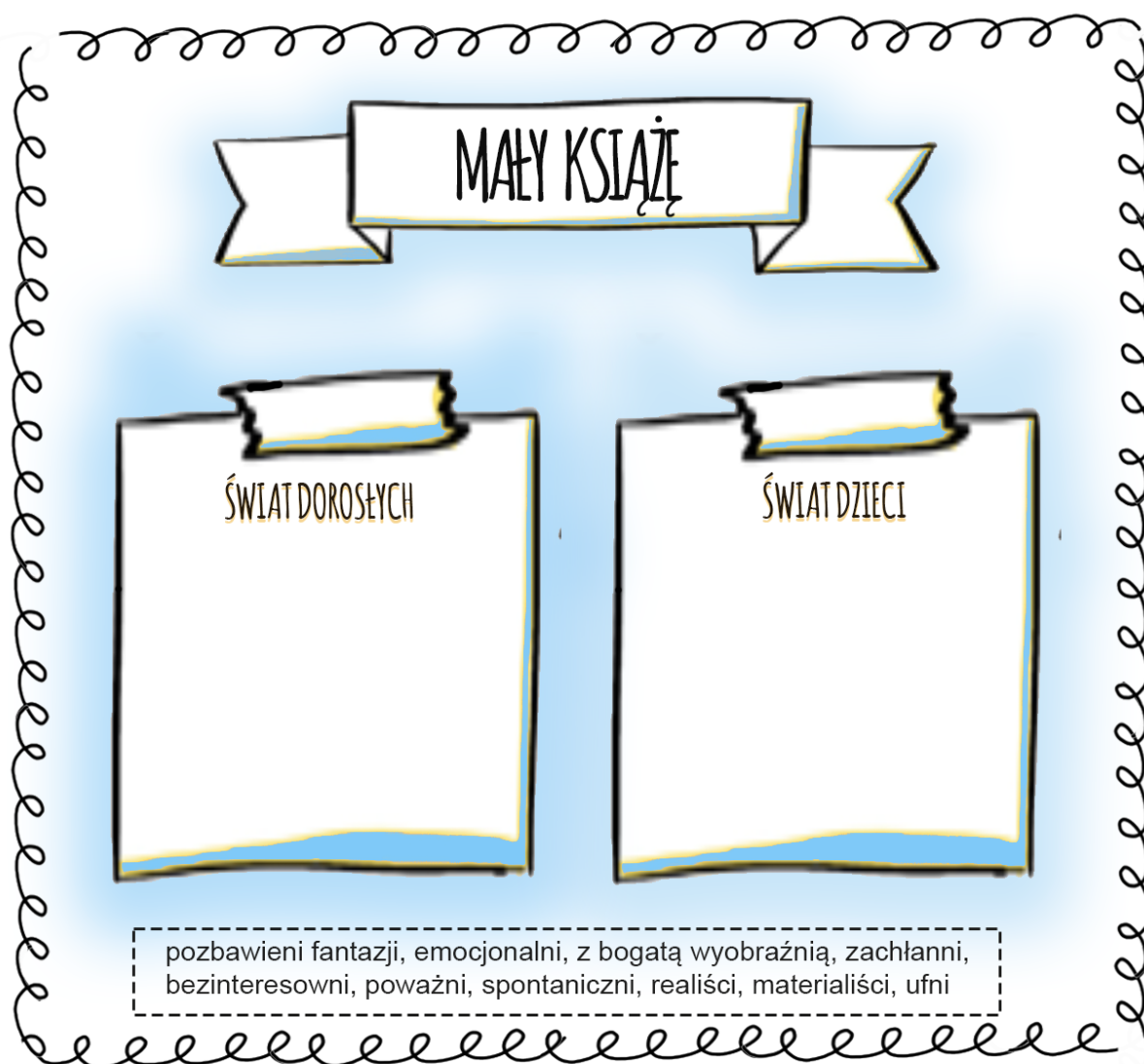
Planeta

 MYŚL	 KOMBINUJ	 ODKRYWAJ

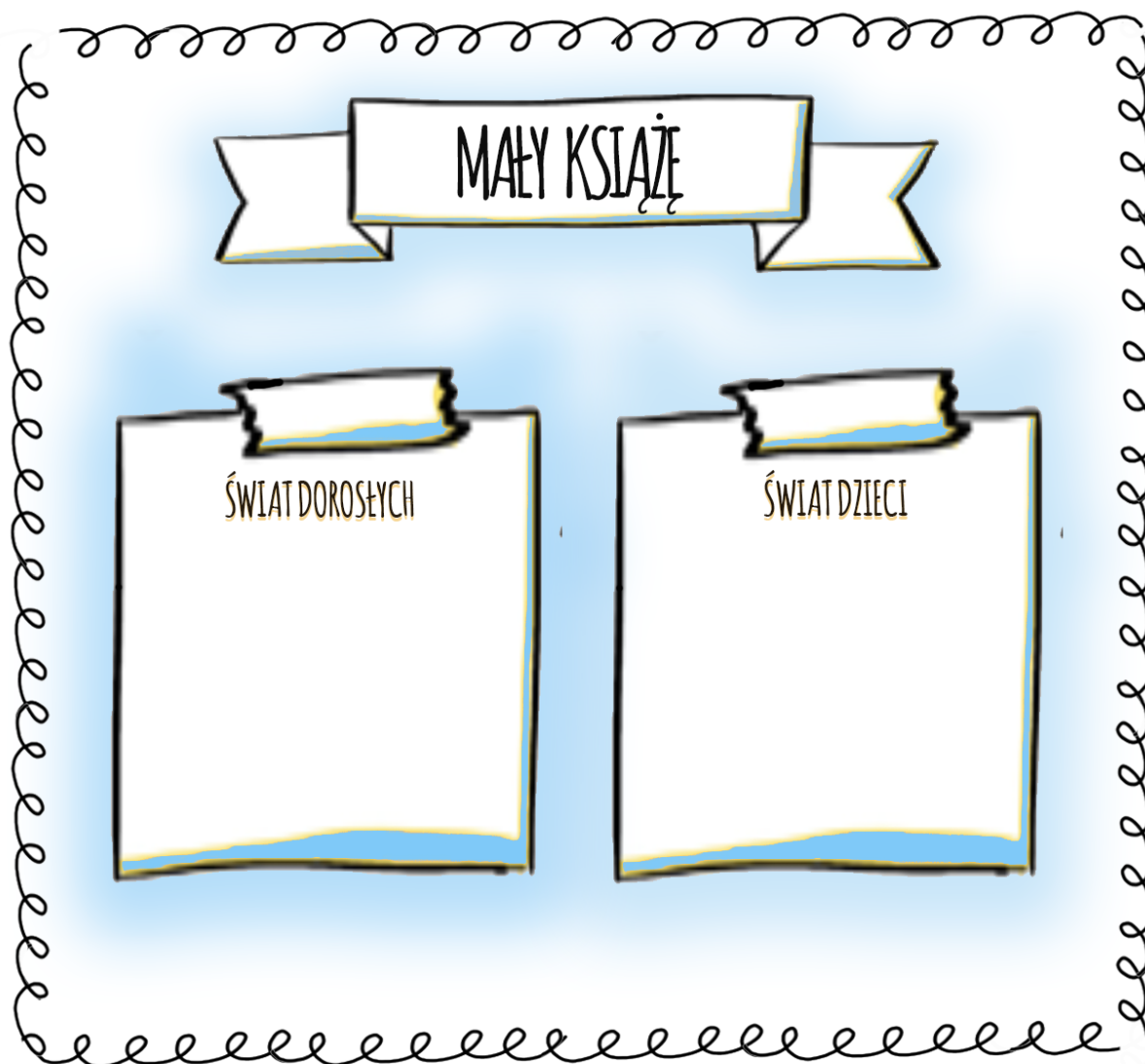
Załącznik nr 2



Jolanta Majkowska specjalni.pl



Jolanta Majkowska specjalni.pl



Załącznik nr 3

BIZNESMEN - NAKLEJKI

Wydrukuj naklejki na kolorowym, samoprzylepnym papierze i wytnij je.

materialista

poważny

dokładny

liczy gwiazdy

zapracowany

„Trudno przewidzieć zachowanie dorosłych”.

Jolanta Majkowska specjalni.pl

GEOGRAF - NAKLEJKI

Wydrukuj naklejki na kolorowym, samoprzylepnym papierze i wytnij je.

mądry

inteligentny

uczony

**zadufany
w sobie**

**uważa, że jego dziedzina jest
najważniejsza**

„To nareszcie jakiś prawdziwy zawód”.

Jolanta Majkowska specjalni.pl

KRÓL - NAKLEJKI

Wydrukuj naklejki na kolorowym, samoprzylepnym papierze i wytnij je.

żądny władzy

kocha
rozkazywać

chce przekupić
Małego Księcia

dumny

zadufany
w sobie

nadużywał
władzy

„Autorytet opiera się na rozsądku”.

Jolanta Majkowska specjalni.pl

LATARNIK - NAKLEJKI

Wydrukuj naklejki na kolorowym, samoprzylepnym papierze i wytnij je.

szyfrowa
praca

odpowiedzialny

oddany
obowiązkom

pracoholik

sumienny

staranny

„Być może dobrze, że ten człowiek jest absur-
dalny”.

Jolanta Majkowska specjalni.pl

PIJAK - NAKLEJKI

Wydrukuj naklejki na kolorowym, samoprzylepnym papierze i wytnij je.

błędne koło

uzależniony

**chce zapomnieć o
wstydzie**

smutny

**wstydzi się
pijaństwa**

**pogrążony
w nałogu**

„Dorośli to istoty nieobliczalne, ale to bardzo nieobliczalne”.

Jolanta Majkowska specjalni.pl

PRÓŻNY - NAKLEJKI

Wydrukuj naklejki na kolorowym, samoprzylepnym papierze i wytnij je.

**myślał, że
jest najlepszy**

próżny

**słucha tylko
pochwał**

**zadufany
w sobie**

jest egoistą

**chce
oklasków**

„Dorośli to osoby nieobliczalne”.

Jolanta Majkowska specjalni.pl

Dyslektycy

BIZNESMEN - NAKLEJKI

Wydrukuj naklejki na kolorowym, samoprzylepnym papierze i wytnij je.

materialista

poważny

dokładny

liczy gwiazdy

zapracowany

„Trudno przewidzieć zachowanie
dorosłych.”

Jolanta Majkowska specjalni.pl

GEOGRAF - NAKLEJKI

Wydrukuj naklejki na kolorowym, samoprzylepnym papierze i wytnij je.

zadufany
w sobie

mądry

inteligentny

uczony

uważa, że jego dziedzina
jest najważniejsza

„To nareszcie jakiś prawdziwy
zawód.”

Jolanta Majkowska specjalni.pl

LATARNIK - NAKLEJKI

Wydrukuj naklejki na kolorowym, samoprzylepnym papierze i wytnij je.

syzyfowa
praca

odpowiedzialny

oddany
obowiązkom

pracoholik

sumienny

staranny

„Być może dobrze, że ten
człowiek jest absurdalny.”

Jolanta Majkowska specjalni.pl

KRÓL - NAKLEJKI

Wydrukuj naklejki na kolorowym, samoprzylepnym papierze i wytnij je.

żądny władzy

kocha
rozkazywać

chce przekupić
Małego Księcia

dumny

zadufany
w sobie

nadużywał
władzy

„Autorytet opiera się na
rozsądku.”

Jolanta Majkowska specjalni.pl

PIJAK - NAKLEJKI

Wydrukuj naklejki na kolorowym, samoprzylepnym papierze i wytnij je.

błędne koło

uzależniony

chce zapomnieć
o wstydzie

smutny

wstydzi się
pijanstwa

pograżony
w nałogu

„Dorośli to istoty nieobliczalne, ale to
bardzo nieobliczalne.”

Jolanta Majkowska specjalni.pl

PRÓŻNY - NAKLEJKI

Wydrukuj naklejki na kolorowym, samoprzylepnym papierze i wytnij je.

myślał, że
jest najlepszy

próżny

słucha tylko
pochwał

zadufany
w sobie

jest egoistą

chce
oklasków

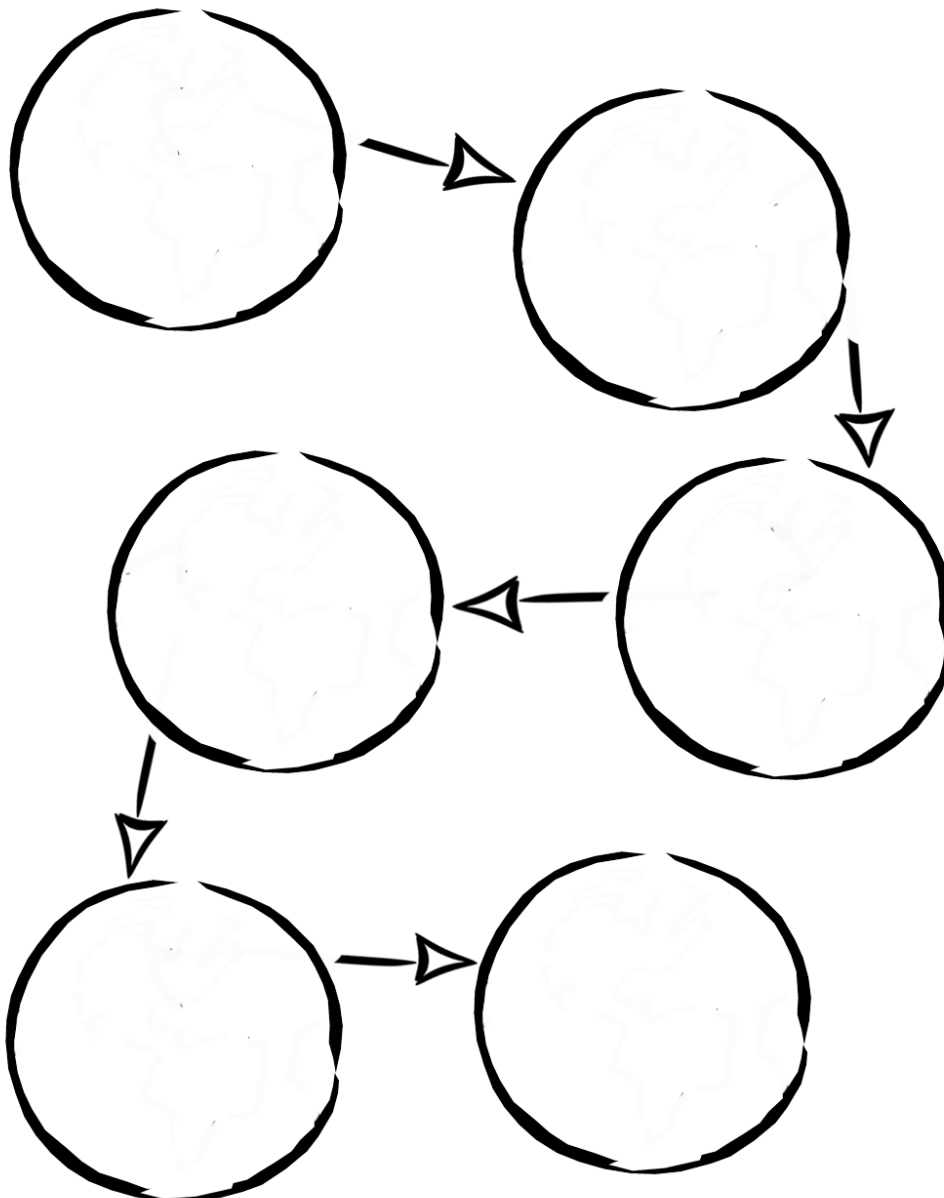
„Dorośli to osoby nieobliczalne.”

Jolanta Majkowska specjalni.pl

Załącznik nr 4

WĘDRÓWKA PO PLANETACH

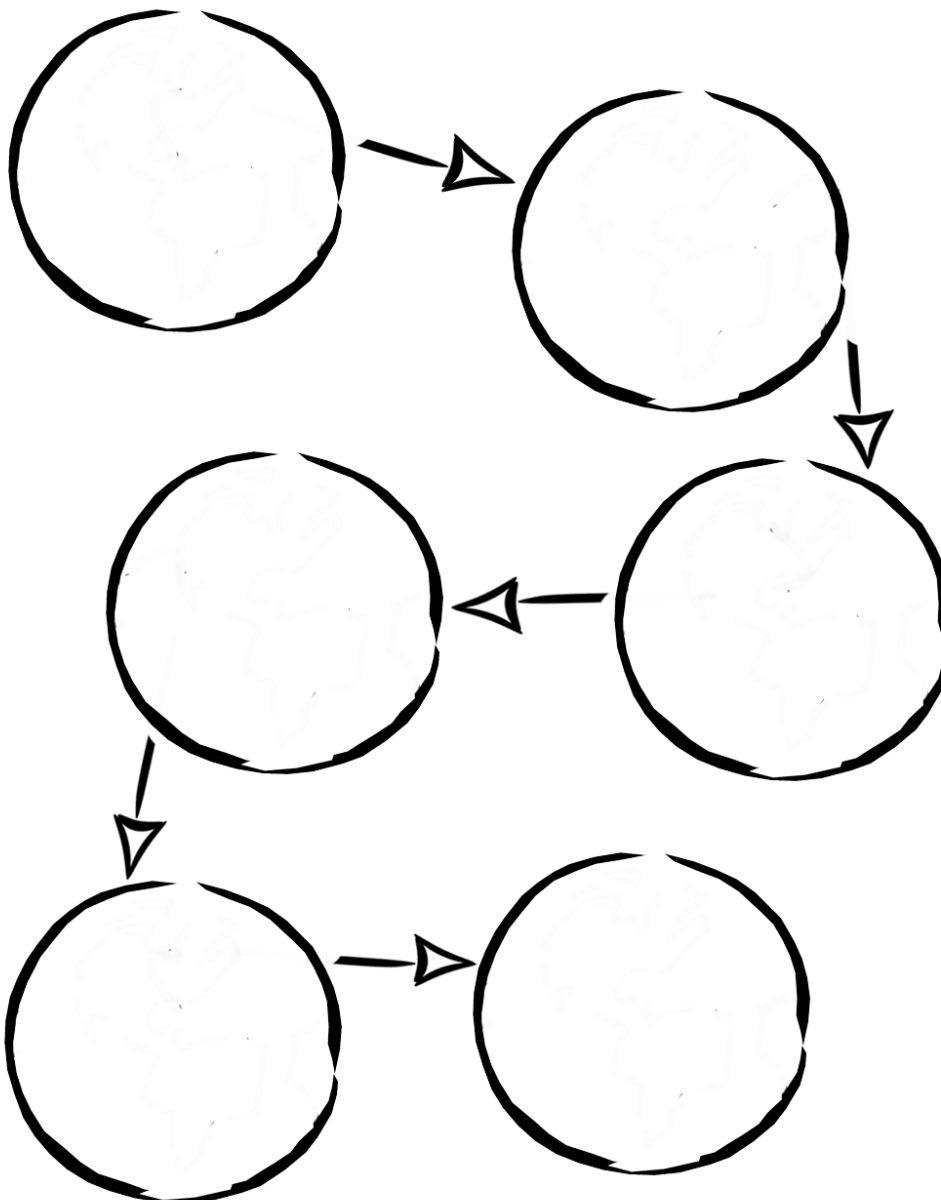
Podpisz planet, które odwiedził Mały Książę, następnie zapisz cechy wyróżniające ich mieszkańców.



Jolanta Majkowska specjalni.pl

WĘDRÓWKA PO PLANETACH

Podpisz planet, które odwiedził Mały Książę, następnie zapisz cechy wyróżniające ich mieszkańców.






Jolanta Majkowska specjalni.pl

Załącznik nr 5

KARTA PRACY




Zastanów się, co wiesz o wybranej planecie (MYŚL), przedstaw cechy napotkanej postaci (KOMBINUJ), napisz, co ona symbolizuje (ODKRYWAJ).

Planeta

 MYŚL	 KOMBINUJ	 ODKRYWAJ

Zastanów się, co wiesz o wybranej planecie (MYŚL), przedstaw cechy napotkanej postaci (KOMBINUJ), napisz, co ona symbolizuje (ODKRYWAJ).

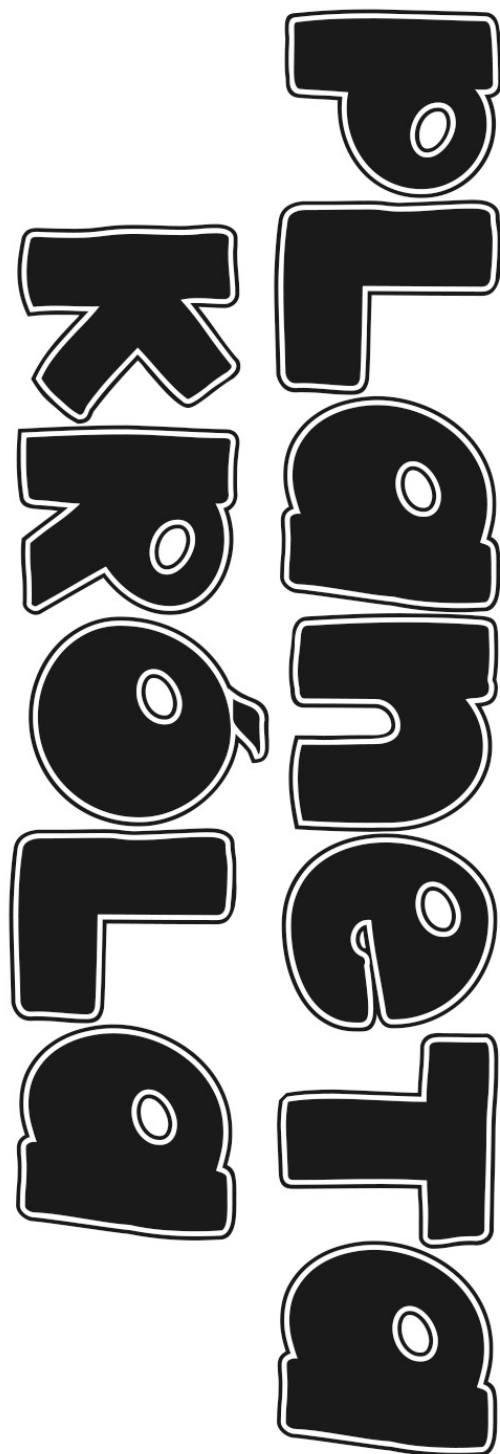
Planeta

 MYŚL	 KOMBINUJ	 ODKRYWAJ

Etykiety

PLANNETA
BIZNESMENA

PLANETA GEOGRAFIA



PORTARIK
PORTARIK

Pracownia
Pilotowa

**PLANETA
PROZNEGO**

Zamiast (jednego) scenariusza. Plan daltoński – edukacja nakierowana na potrzeby dziecka (edukacja wczesnoszkolna) - Anna Sowińska

Wstępne założenia metodyczne

Edukacja zgodna z planem daltońskim zafascynowała mnie już dawno, nawet wtedy, gdy nie wiedziałam, jak to zjawisko jest nazywane. Od początku mojej kariery zawodowej, poszukiwałam podejścia do pracy z dziećmi, które uwzględniałoby ich naturalny potencjał, nie segregowało, stymulowało rozwój zainteresowań i otwierało możliwości kreowania sytuacji edukacyjnych nie tylko przez nauczyciela, ale przede wszystkim przez dzieci.

Podczas studiów przez wiele lat zgłębiałam tajniki metody Ovide'a Decroly'ego, znaną jako "ośrodki zainteresowań" (za: Hamaide, 1926, 1932). Podobało mi się to, że odrzucał on tradycyjny podział materiału na przedmioty i lekcje, a zamiast tego podejmował zagadnienia, które odpowiadały naturalnym zainteresowaniom dzieci, co skutkowało wyzwoleniem aktywności w zdobywaniu wiedzy. Takie podejście do metodyki zajęć jako drużynowej zuchowej, bardzo mi odpowiadało.

Nieustannie szukałam nowych rozwiązań, tworząc jako nauczyciel w mojej klasie autorskie semestralne bloki tematyczne. Miałam okazję zaobserwować siłę motywacji wewnętrznej (nie stosowałam ocen wyrażonych notami), jak również autonomii - moi uczniowie mieli realny wpływ zarówno na przebieg zajęć, jak i ich treść.

Od 2008 roku, kiedy zaczęłam zgłębiać tajniki systemu pracy według planu daltońskiego, wszystko, czego doświadczyłam z moimi klasami autorskimi, zaczęło układać się w spójną całość.

Zrozumiałam, że to właśnie samodzielność, odpowiedzialność (poprzednio rozumiana jako wolność), współpraca i refleksja są doskonałymi wskazówkami dla nauczyciela przyszłości. To nie samo-wite, że twórczyni "filozofii serca", w której dziecko pełni bardzo istotną rolę, nie znając wyników badań neurobiologów ani specjalistów od motywacji wewnętrznej, intuicyjnie opracowała narzędzia wspierające swoich uczniów w procesie uczenia się. To, co wyróżnia plan daltoński od innych koncepcji, to wprowadzenie elementu planowania. Uczeń ma możliwość wyboru konkretnego zadania skoncentrowanego wokół określonego tematu, a także sam decyduje, kiedy będzie gotowy do jego wykonania. Proces ten wymaga od niego autorefleksji. Ważne jest jednak, że uczeń nie jest pozostawiony sam sobie - zna zasadę: "zapytaj trzech, zanim zapytasz mnie (nauczyciela)" i umie poprosić o pomoc, jak również udzielić jej innym.

Przed opracowaniem konkretnego zadania, nauczyciel przeprowadza dogłębną diagnozę potrzeb i zasobów swojej grupy. Na podstawie tego, co uczniowie już potrafią, oferuje im możliwość dalszego rozwoju mocnych stron poprzez nabywanie nowych kompetencji. Oczywiście, nauczyciel powinien dobrze znać podstawę programową i korzystać z różnorodnych źródeł wiedzy, często odchodząc od podręcznika i standardowych ćwiczeń. Doskonałym przykładem może być zastosowanie pracy projektowej, w której uwzględnia się: planowanie, opracowywanie zadań, współpracę, ocenę kształtującą, refleksję oraz praktyczne zastosowanie wyników pracy.

Materiał, który prezentuję, odpowiada na liczne pytania ze strony nauczycieli: jak powinna wyglądać lekcja zgodna z planem daltońskim? Wiele osób prosi o publikację scenariuszy takich lekcji. Najchętniej obserwowaliby oni taką lekcję na żywo - niestety, obecna

sytuacja nie sprzyja takim możliwościom. Z jednej strony, to niekorzystne, ale z drugiej, może być to dobre. Wielu z nas chce bowiem działać zgodnie z tym, co zobaczyło - chce po prostu naśladować, aby było tak samo. Tutaj jednak może nas spotkać zaskoczenie - to, co widzieliśmy i co tak świetnie działało u kogoś, u nas nie przynosi efektów! Dlaczego tak się dzieje?

W tym momencie daje o sobie znać czwarty filar planu daltońskiego, czyli refleksja!

- Zastanówmy się czy to co nam proponuje pasuje do mojego stylu pracy?
- Pomyślmy jakie dzieci stanowią nasz zespół:
 - a) które potrzebują wsparcia,
 - b) które mają problemy z nawiązywaniem relacji,
 - c) które nie lubią czekać, które potrzebują dotyku,
 - d) które wręcz tego nie lubią?

Bez dogłębnej diagnozy naszych zasobów oraz zasobów grupy, możemy doświadczyć wielu niepowodzeń. One jednak służą właśnie temu, aby sygnalizować nam potrzebę zmiany. Co istotne, to my jako nauczyciele, musimy dokonać tej zmiany - w naszym zachowaniu, narzędziach, tempie pracy, temacie, komunikacji czy metodach nauczania, a nie uczniowie.

Jesteś gotowy?

Teraz spokojnie możesz czytać dalszą część moich propozycji.

Często mówiłam, że nie chcę publikować gotowych scenariuszy lekcji, ponieważ zatraciłoby to istotę filozofii planu daltońskiego, która polega

na podążaniu za uczniem. Pytanie jednak brzmi: **jak pokazać istotę takiej pracy?**

Przede wszystkim, powinniśmy odnieść się do zapisów podstawy programowej dla klas 1-3, które wyraźnie wskazują, że:

"kształcenie w szkole podstawowej stanowi fundament wykształcenia. Zadaniem szkoły jest łagodne wprowadzenie dziecka w świat wiedzy, przygotowanie do wykonywania obowiązków ucznia oraz wdrażanie do samorozwoju. Szkoła zapewnia bezpieczne warunki oraz przyjazną atmosferę do nauki, uwzględniając indywidualne możliwości i potrzeby edukacyjne ucznia. Najważniejszym celem kształcenia w szkole podstawowej jest dbałość o integralny rozwój biologiczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny i moralny ucznia" (DZ.U. 2019 poz. 356; s. 11).

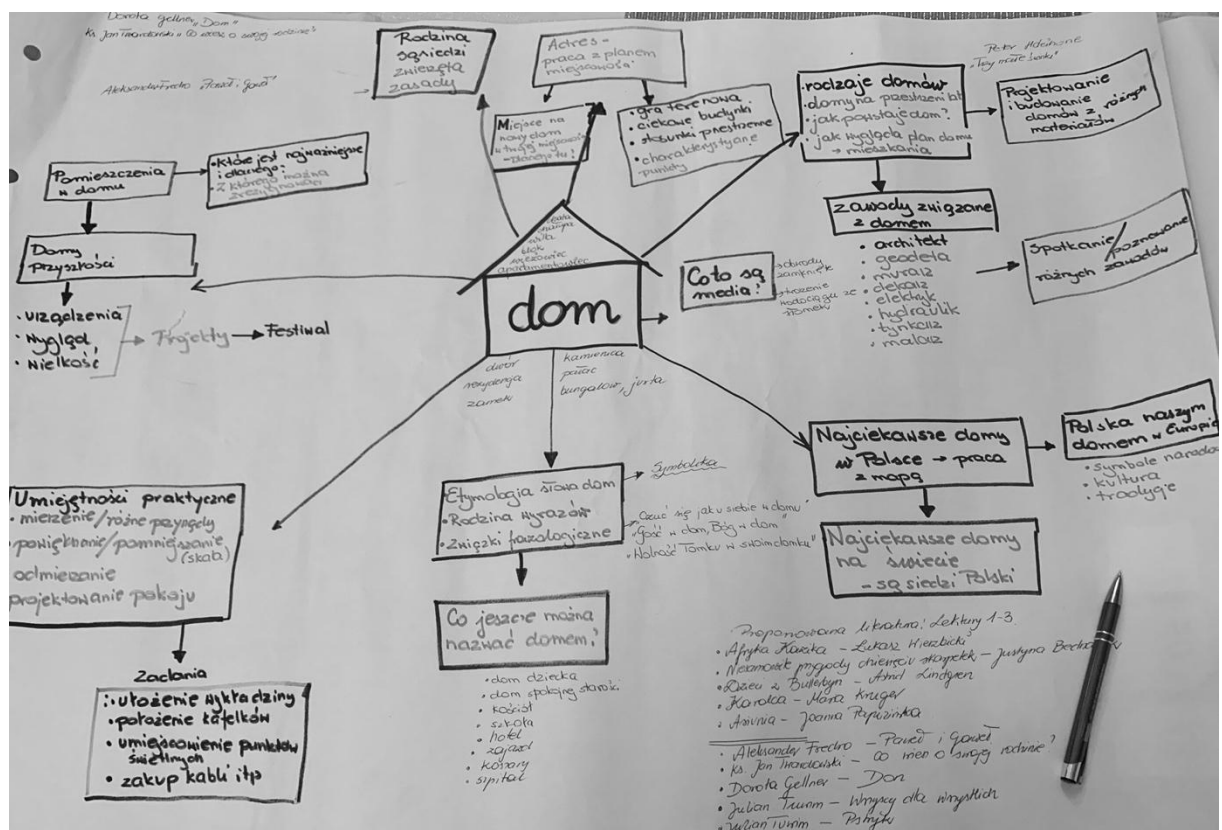
Pytania, które powinien zadać sobie nauczyciel przed planowaniem lekcji szczegółowo opisałam w naszej książce „*Od nauczania do uczenia się. Nasz plan daltoński*” (Sowińska, Sowiński 2017). Teraz jedynie je przypomnę:

- na każdym etapie przygotowania lekcji najważniejsza jest refleksja, czy to co robię służy moim dzieciom;
- co już wiem?
- jaki jest cel lekcji?
- do czego mogę wykorzystać pozyskaną wiedzę?
- czego się dzięki lekcji nauczą?
- ile czasu mi to zajmie?
- na jakie etapy mogę podzielić zdobywaną wiedzę?

- jakie materiały mogę wykorzystać, aby lepiej zrozumieć temat?
- od czego mam zacząć?
- jak mogę sprawdzić się sam?
- skąd będę wiedział czy to co robię, robię dobrze?
- z kim mogę przedyskutować zdobytą wiedzę?
- co mogę zrobić, aby ułatwić sobie pozyskiwanie wiedzy?
- gdzie, w jakich sytuacjach, miejscach, mogę doskonalić zdobytą wiedzę?

Przygotowanie do realizacji bloku tematycznego

Gdy już znajduję odpowiedzi na wcześniej postawione pytania, zaczynam tworzyć podstawowy plan, który posłuży mi do stworzenia bardziej szczegółowego planu pracy na cały tydzień. Ale wróćmy do mapy myśli dotyczącej tematu, nad którym zamierzam pracować z uczniami. Na przykładzie tematu "dom" przedstawię moje działania.



Na początku tworzę mapę myśli na dany temat samodzielnie, w domu. Wybieram możliwe obszary, które mnie interesują i o których mogą myśleć także moi uczniowie. Następnie idę do dzieci z moją propozycją tematu i pytam ich, z czym kojarzy im się ten proponowany temat – w tym przypadku "dom".

Na mojej mapie myśli wypisałam pewne obszary, co nie oznacza, że jest to lista definitywna. Najbardziej cenię spotkania z dziećmi, ponieważ często zaskakują swoją interpretacją tematu, a czasem wręcz go odrzucają, twierdząc, że nie jest wystarczająco interesujący. To dla mnie sygnał, że może warto się z niego wycofać - nie forsować go na siłę. Może warto go inaczej nazwać, aby umożliwić realizację zawartych w nim kompetencji?

Zaproponowałam następujące obszary tematyczne – założmy, że temat został już zaakceptowany i omówiony z dziećmi.

Przykładowe obszary tematyczne dla tematu głównego „dom”

Obszar 1. Rodzaje domów: domy na przestrzeni lat

1a – projektowanie i budowanie domów z różnych materiałów w zespołach

1b – zawody związane z budowa domu: architekt, geodeta, murarz, elektryk, hydraulik, tynkarz, malarz

1c – zasady pisowni zawodów z końcówką –arz, zapoznanie ze specyfiką wybranych zawodów

1d – szukanie odpowiedzi co to są media? Tworzenie zestawów hydraulicznych ze słomek, tworzenie układów zamkniętych z użyciem baterii

1e - plan domu - mieszkania – jak go odczytywać?

Obszar 2. Najciekawsze domy w Polsce – praca z mapą Polski.

Pisownia wielkich liter.

2a - Polska naszym domem: symbole narodowe, kultura regionu, tradycje

2b – umiejscowienie Polski w Europie – sąsiedzi

2c – najciekawsze domy na świecie – praca z globusem i mapą świata
– nazwy kontynentów

Obszar 3. Etymologia słowa dom.

3a – różne nazwy domów: apartamentowiec, wieżowiec, blok, willa, chałupa, chata, dwór, kamienica, rezydencja, pałac, zamek, jurta, bungalow, – szukanie miejsc, gdzie obecnie występują – różnice między nimi

3b – rodzina wyrazów słowa dom – symbolika: domowy, domownik, przydomowy, udomowiony, domek, domeczek, domostwo, bezdomny, podomka, domofon, domator, domokrążca, domowa

3c – co jeszcze można nazwać domem: dom dziecka, dom spokojnej starości, kościół, szkoła, hotel, zajazd, koszary, szpital

3d – wyjaśnianie związków frazeologicznych związanych ze słowem dom:

- *Czuć się jak u siebie w domu*
- *Gość w dom Bóg w dom*
- *Wolność Tomku w swoim domku*

Szukanie odniesień w literaturze. Tworzenie własnych wyjaśnień np. stosując technikę pytań i odpowiedzi lub tworzenia definicji.

Obszar 4. Praca z planem miasta – miejsce na nowy dom – debata – dlaczego w tym miejscu?

4a – adres zamieszkania – wyszukiwanie ulic za pomocą planu papierowego i elektronicznej mapy

4b – gra terenowa, poszukiwanie charakterystycznych punktów w obrębie miejsca zamieszkania (ciekawe budynki, pomniki, sklepy itp.)

4c – dobieranie wykonanych zdjęć do poszczególnych miejsc na planie miejscowości – wykonanie prezentacji

Obszar 5. Rodzina – kto do niej należy – wzajemne powiązania rodzinne

5a – sąsiedzi – zasady współżycia społecznego – kodeks zachowań

5b – zwierzęta domowe – zasady opieki nad pupilami

Obszar 6. Domy przyszłości

6a – pomieszczenia w domu – które są najważniejsze i dlaczego? – z którego pomieszczenia możemy zrezygnować i dlaczego?

6b – urządzenia domu przyszłości, wygląd (kształt, wielkość) – przygotowania do Targów Home Design – prace projektowe

Obszar 7. Dział umiejętności praktycznych

7a – mierzenie – poznanie różnych urządzeń do mierzenia: głębokości, pojemności, szerokości, wysokości, długości...

7b – powiększanie – pomniejszanie – zapoznanie z pojęciem skali – praca na geoplanie

7c – projektowanie fragmentów wyposażenia pokoju: ułożenie wykładziny, wyłożenie kafelków w kuchni, zakup kabli elektrycznych,

umieszczenie punktów świetlnych – zadania z treścią w oparciu o życiowe potrzeby

7d. – odczytywanie rachunków za prąd, gaz – co się na nie składa – nabywanie umiejętności opłat przez przelew na konto – filmy instruktażowe

7e – zapoznanie z pojęciem media – wyjaśnienie znaczenia – wykonanie miesięcznego budżetu domu – planowanie przy danych wydatkach i przychodach oszczędności na wakacje.

Proponowana literatura:

1. „*Afryka Kazika*” - Łukasz Wierzbicki
2. „*Niesamowite przygody dziesięciu skarpetek*” – Justyna Bednarek
3. „*Asiunia* – Joanna Papuzińska
4. „*Dzieci z Bullerbyn*” – Maria Kruger
5. „*Trzy małe świnki*” – Peter Holeinone
6. „*Droga do domu*” – Katarzyna Samosiej, Aneta Zychma
7. „*Dom babci*” – Ross Montgomery
8. „*Nie ma jak w domu*” – Doro Gobel, Peter Knorr
9. „*Co wiesz o swojej rodzinie?*” – ks. Jan Twardowski

Wiersze:

1. „*Paweł i Gaweł*” – Aleksander Fredro
2. „*Dom*” – Dorota Gellner
3. „*Wszyscy dla wszystkich*” – Julian Tuwim
4. „*Pstryk*” – Julian Tuwim

Piosenki:

<https://youtu.be/9CAEhPUDIA4> - piosenka o rodzinie

https://youtu.be/u_2RTNZvFrc - zawody

<https://youtu.be/ranx-T904il> - zbudujemy dom

<https://youtu.be/fuCnZ4iHmM> - mój dom Polska

https://youtu.be/CcEG0G_vYeE - jak dobrze mieć sąsiada

https://youtu.be/PN_pfh2DFsM - polecenie zapłaty

<https://youtu.be/zlH-Gz-g158> - oszczędzanie dla przedszkoli

<https://youtu.be/2Wa5SUHf3gw> - 7 nawyków oszczędzania

<https://youtu.be/BsJFJWLJfV8> - 9 najdziwniejszych domów

<https://youtu.be/-qKOAuX5FM> – najdziwniejsze domy świata

<https://youtu.be/sebkjBe-Hu4> - bajka sąsiedzi

<https://youtu.be/rTkPZ67GePw> - skąd się bierze prąd?

<https://youtu.be/kHBougLLdA8> - oczyszczanie ścieków

Realizacja bloku modułów

Przykładowy dzień z modułami wybranymi przez dzieci nie jest osadzony w konkretnej klasie. Jeśli chodzi o pierwszą klasę, to realizujemy go w drugim semestrze - jednak zależy to od charakterystyki naszej grupy (zróżnicowanych możliwości uczniów).

Pamiętajmy, że poszczególne kompetencje określone w podstawie programowej nie są przyporządkowane do konkretnej klasy. Na opanowanie tych kompetencji każde dziecko ma trzy lata - i każde pracuje w swoim tempie.

Przykładowe zajęcia możemy zrealizować w ciągu trzech godzin dydaktycznych - to przeważnie tyle czasu mają klasy z edukacji

wczesnoszkolnej z nauczycielem, nie licząc wychowania fizycznego, religii czy języka obcego. W przypadku większej lub mniejszej ilości czasu, zajęcia należy odpowiednio zmodyfikować.

Moduł 1. Tworzenie definicji słowa dom

Praca w grupach (4 osoby). Każda z grup przygotowuje 8 kartek z 8 słowami, które kojarzą im się ze słowem dom.

Każda z grup wpisuje na tablicy – lub na przykład w programie <https://www.wordclouds.com> - wyrazy, z których powstaje chmura wyrazowa, która jest bazą do stworzenia definicji słowa dom. Każda z grup sama w postaci 3–4 zdań tworzy taką definicję. Dobieramy tak grupy, aby w każdej z nich było piszące dziecko – jeśli nie to, mogą dzieci skorzystać z dyktafonów lub opcji nagrywanych informacji na telefon.

Teraz każda z grup prezentuje wyniki swojej pracy. Razem dyskutujemy, która z definicji podoba się najbardziej. Odczytanie znaczenia ze Słownika Języka Polskiego PWN:

<https://sjp.pwn.pl/sjp/dom;2453213.html>

dom

1. *«budynek przeznaczony na mieszkania lub zakłady pracy»*
2. *«mieszkanie lub pomieszczenie, w którym się mieszka»*
3. *«rodzina, domownicy; też: mieszkanie wraz z jego mieszkańcami»*
4. *«ogół spraw związanych z rodziną i gospodarstwem»*
5. *«ród, rodzina, dynastia»*
6. *«miejsce, z którego ktoś pochodzi»*
7. *«instytucja społeczna lub usługowa, mieszcząca się zwykle w oddzielnym lokalu lub budynku; też: budynek, w którym się ona znajduje»*

- *domowy* • *domek, domeczek*

Dyskusja, która z definicji pasuje najbardziej i wybór zdań, które chcielibyśmy zapisać w zeszycie (zob. możliwe do realizacji cele kształcenia w oparciu o podstawę programową klas 1-3 – w załączniku nr 1, sekcja A).

Moduł 2. Projekt domu

Projekt będzie polegał na wykonaniu planu na papierze w kratkę, który następnie zostanie zrealizowany z tektury falistej pochodzącej ze starych kartonów, taśmy pakowej, kleju i kolorowego papieru. Przeanalizowanie różnych projektów domków z kartonu również będzie częścią zadania.

Każdy członek grupy może stworzyć własny projekt, po czym cała grupa wybierze najbardziej interesujący, który następnie zostanie wspólnie wykonany (zob. możliwe do realizacji cele kształcenia w oparciu o podstawę programową klas 1-3 – w załączniku nr 1, sekcja B). Inspiracji można szukać na stronach internetowych prezentujących podobne projekty, np.:

- 1) <https://gdziecko.pl/domki-dla-lalek-z-kartonu-zrob-to-sam/>
- 2) <https://mojedziecikreatywnie.pl/2016/03/domek-z-kartonu/>
- 3) <https://home.morele.net/poradniki/domek-z-kartonu-diy-pomysly-na-domek-dla-dzieci/>

Moduł 3. Targi deweloperskie

Każda z grup, na podstawie wybranego przez siebie projektu, przygotowuje reklamę mającą na celu przyciągnięcie potencjalnych klientów do zakupu mieszkania w ich domu. Grupy decydują, co powinien zawierać ich dom, co może przyciągnąć potencjalnych

klientów i jakie udogodnienia powinny być przygotowane dla mieszkańców. Prezentacje obejmują nagrywanie krótkich filmów reklamowych, a następnie wspólne ich oglądanie - zwracanie uwagi na interesujące pomysły i strategie marketingowe.

Dodatkowo, w ramach zajęć z informatyki, każda z grup ma możliwość stworzenia elektronicznego plakatu reklamowego (zob. możliwe do realizacji cele kształcenia w oparciu o podstawę programową klas 1-3 – w załączniku nr 1, sekcja C).

Moduł 4. Poznajemy narzędzia pomiaru

Każda z grup losuje jedną dużą kopertę, w której schowana jest miarka wraz z jej nazwą. Zadaniem każdej z grup jest dokonanie pomiarów:

- linijką,
- miarą krawiecką,
- miarką budowlaną zwijaną,
- miarką składaną – metrówką,
- miarką laserową.

Każda z grup dokonuje pomiaru ławki szkolnej. Po wykonaniu ćwiczenia następuje zapoznanie się ze specyfiką mierzenia i porównanie narzędzi między sobą – wymiana swoich odczuć pomiędzy grupami, określenie zalet i wad poszczególnych narzędzi (zob. możliwe do realizacji cele kształcenia w oparciu o podstawę programową klas 1-3 – w załączniku nr 1, sekcja D).

Moduł 5. Projekt domu z kartonu

Po dokonaniu wyboru, który z projektów będzie realizowany, na rysunek – projekt zostają nanoszone wymiary: wysokości – szerokości, długości ścian, opracowanie techniki ich łączenia. Sprawdzamy ilość surowca zgromadzonego w sali i określenie potrzeb na realizację projektu.

W tym miejscu można wstawić tabele z cenami poszczególnych surowców: tektury, taśmy, kleju, nożyczek, papieru kolorowego, tapet, wykładzin, folii, sznureczków, słomek i wyliczyć przykładowy koszt budynku – korzystanie z arkusza kalkulacyjnego lub tworzenie różnych zadań z treścią (zob. możliwe do realizacji cele kształcenia w oparciu o podstawę programową klas 1-3 – w załączniku nr 1, sekcja E).

Kontynuacja tematu

W tym momencie kończy się pierwszy dzień zajęć. Kolejne dni z pewnością będą zależały od zainteresowań dzieci. W mojej koncepcji, w następnych dniach omówilibyśmy:

1. Nazwy zawodów związanych z budową domów (na przykład poprzez stworzenie układu hydraulicznego ze słomek lub szeregowego połączenia baterii i żarówek).
2. Poznalibyśmy zasady powstawania prądu. Dowiedzielibyśmy się, że różne urządzenia zużywają różne ilości energii, co jest istotne z punktu widzenia oszczędzania na zużyciu energii elektrycznej. Wykonalibyśmy również zadania z treścią, mające na celu oszacowanie kosztów energii elektrycznej.
3. Zapoznanie się z planem miasta – miejscowości. Odszukanie swojego miejsca zamieszkania – znalezienie miejsca na zbu-

dowany przez grupę dom - jakie warunki należy spełnić, aby postawić dom?

4. Pisownia wielką literą nazw ulic – dlaczego ulice mają taką nazwę? – wybieranie nowej nazwy ulicy.
5. Najciekawsze domy na świecie – pisownia nazw miejscowości i nazw państw oraz kontynentów wielką literą – prace projektowe.

Bibliografia

Hamaide A. (1926, 1932), *Metoda Decroly*. Współtwórca: Librachowa, Maria (1878-1955) - przedm., Górka, M. (red.). Warszawa: "Nasza Księgarnia" Sp. Akc. Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (DZ.U. 2019 poz. 356).

Sowińska A., Sowiński R. (2017) *Od nauczania do uczenia się. Nasz plan daltoński*. Wydawnictwo SOR-MAN, Grabina.

Załącznik: Cele kształcenia wybrane z podstawy programowej klas I-III do realizacji w zaproponowanym bloku modułów

Sekcja A. Cele do modułu 1.

- W zakresie emocjonalnego obszaru rozwoju uczeń osiąga:
 - Umiejętność rozpoznawania, rozumienia i nazywania emocji oraz uczuć innych osób, potrzebę tworzenia relacji;
 - Umiejętność odczuwania więzi uczuciowej i potrzebę jej budowania, w tym więzi z rodziną, społecznością szkoły i wspólnotą narodową;
 - Umiejętność uświadamiania sobie uczuć przeżywanych przez inne osoby z jednoczesną próbą zrozumienia, dlaczego one występują, a także różnicowania form ich wyrażania w zależności od wieku.
- W zakresie społecznego obszaru rozwoju uczeń osiąga:
 - Umiejętność tworzenia relacji, współdziałania, współpracy oraz samodzielnej organizacji pracy w małych grupach, w tym organizacji pracy przy wykorzystaniu technologii;
- W zakresie poznawczego obszaru rozwoju uczeń posiada:
 - Potrzebę i umiejętność samodzielnego, refleksyjnego, logicznego, krytycznego i twórczego myślenia;
 - Umiejętność poprawnego posługiwania się językiem polskim w mowie i piśmie, pozwalającą na samodzielną aktywność, komunikację i efektywną naukę;
 - Umiejętność czytania na poziomie umożliwiającym samodzielne korzystanie z niej w różnych sytuacjach życiowych, w tym kontynuowanie nauki na kolejnym etapie edukacyjnym i rozwijania zainteresowań.
 - Umiejętność stawiania pytań, dostrzegania problemów, zbierania informacji potrzebnych do ich rozwiązania, planowania i organizacji działania, a także rozwiązywania problemów;

➤ **Edukacja polonistyczna**

- *Osiągnięcia z zakresie słuchania:*
 - 1/ słucha z uwagą wypowiedzi nauczyciela, innych osób z otoczenia, w różnych sytuacjach życiowych, wymagających komunikacji i wzajemnego zrozumienia; okazuje szacunek wypowiadającej się osobie;
 - 2/ wykonuje zadanie według usłyszanej instrukcji ; zadaje pytania w sytuacji braku rozumienia lub braku pewności zrozumienia słuchanej wypowiedzi.

- *Osiągnięcia w zakresie mówienia:*
 - 1/ wypowiada się płynnie, wyraziście stosując adekwatne do sytuacji techniki języka mówionego: pauzy, zmianę intonacji, tempa i siły głosu;
 - 5/ układa w formie ustnej opowiadanie oraz składa ustne sprawozdanie z wykonanej pracy;
 - 7/ dobiera stosowną formę komunikacji werbalnej i własnego zachowania wyrażającą empatię i szacunek do rozmówcy.

- *Osiągnięcia w zakresie czytania:*
 - 2/ czyta w skupieniu po cichu zapisane samodzielnie w zeszycie oraz teksty drukowane.

- *Osiągnięcia w zakresie pisania:*
 - 1/ pisze odręcznie, czytelnie, płynnie, zdania i tekst ciągły, w jednej linii; rozmieszcza właściwie tekst ciągły na stronie zeszytu, sprawdza i poprawia napisany tekst;
 - 5/ stosuje poprawnie znaki interpunkcyjne na końcu zdania i przecinki przy wyliczaniu, zapisuje poznane i najczęściej stosowane skróty, w tym skróty matematyczne.

- *Osiągnięcia w zakresie kształcenia językowego:*
 - 6/ łączy wyrazy w wypowiedzenia i poprawnie formułuje zdanie pojedyncze i zdania złożone;

- *Osiągnięcia w zakresie samokształcenia:*
 - 1/ podejmuje próby zapisu nowych, samodzielnie poznanych wyrazów i sprawdza poprawność ich zapisu, korzystając ze słownika ortograficznego;
 - 2/ korzysta z różnych źródeł informacji, np. atlasów, czasopism, dla dzieci, słowników i encyklopedii czy zasobów Internetu i rozwija swoje zainteresowania;

3/ wykorzystuje nabyte umiejętności do rozwiązywania problemów i eksploracji świata, dbając o własny rozwój i tworząc indywidualne strategie uczenia się.

➤ **Edukacja społeczna**

- *Osiągnięcia w zakresie rozumienia środowiska społecznego:*

1/ identyfikuje się z grupą społeczną, do której należy: rodzina, klasa w szkole, drużyna sportowa, społeczność lokalna, naród; respektuje normy i reguły postępowania;

8/ stosuje pojęcia; porozumienie, umowa (...)

10/ wykorzystuje pracę zespołową w procesie uczenia się, w tym przyjmując rolę lidera zespołu i komunikuje się za pomocą nowych technologii.

SEKCJA B. Cele do modułu 2.

➤ **Edukacja plastyczna**

- *Osiągnięcia w zakresie działalności ekspresji twórczej:*

1/ rysuje kredką, kredą, ołówkiem, patykiem (płaskim i okrągłym), piórem, węglem, mazakiem;

6/ wykonuje prace, modele, rekwizyty, impresje plastyczne potrzebne do aktywności artystycznej i naukowej;

- *W zakresie społecznego obszaru rozwoju uczeń osiąga:*

Umiejętność tworzenia relacji, współdziałania, współpracy oraz samodzielnej organizacji pracy w małych grupach, w tym organizacji pracy przy wykorzystaniu technologii.

SEKCJA C. Cele do modułu 3.

➤ **Edukacja plastyczna**

9/ tworzy przy użyciu prostej aplikacji komputerowej, np. plakaty, ulotki i inne wytwory.

➤ **Edukacja informatyczna**

- *Osiągnięcia w zakresie rozwijania kompetencji społecznych*

Współpracuje z innymi uczniami, wymienia się z nimi pomysłami i doświadczeniami, wykorzystując technologię; Wykorzystuje możliwości technologii do komunikowania się w procesie uczenia się.

SEKCJA D. Cele do modułu 4.

➤ Edukacja matematyczna:

- *Osiągnięcia w zakresie rozumienia stosunków przestrzennych i cech wielkościowych:*

2/ porównuje przedmioty pod względem wyróżnionej cechy wielkościowej, np. długości (...)

- *Osiągnięcia w zakresie rozumienia pojęć geometrycznych:*

2/ mierzy długości odcinków, boków figur geometrycznych itp.; podaje wynik pomiaru, posługując się jednostkami długości: centymetr, metr, milimetr; wyjaśnia związki między jednostkami długości; posługuje się wyrażeniami dwumianowymi; (...);

➤ Edukacja techniczna

- *Osiągnięcia w zakresie stosowania narzędzi i obsługi urządzeń technicznych:*

2/ posługuje się bezpiecznie prostymi narzędziami pomiarowymi, urządzeniami z gospodarstwa domowego, a także urządzeniami dostępnymi w szkole.

SEKCJA E. Cele do modułu 5

➤ Edukacja matematyczna

- *Osiągnięcia w zakresie czytania tekstów matematycznych:*

2/ układa zadania i je rozwiązuje, tworzy łamigłówki matematyczne, wykorzystuje w tym procesie własną aktywność artystyczną, techniczną, konstrukcyjną; wybrane działania realizuje za pomocą prostych aplikacji komputerowych.

- *Osiągnięcia w zakresie stosowania matematyki w sytuacjach życiowych oraz innych obszarach edukacji:*

Wykonuje obliczenia pieniężne; zamienia złote na grosze i odwrotnie, rozróżnia nominały na monetach i banknotach, wskazuje różnice w ich sile nabywczej.

9/ wykorzystuje nabyte umiejętności do rozwiązywania problemów, działań twórczych i eksploracji świata, dbając o własny rozwój i tworząc indywidualne strategie uczenia się.

➤ **Edukacja techniczna**

• *Osiągnięcia w zakresie organizacji pracy:*

1/ planuje i realizuje własne projekty/ prace; realizując te projekty/ prace współdziała w grupie;

2/ wyjaśnia znaczenie oraz konieczność zachowania ładu, porządku i dobrej organizacji miejsca pracy ze względu na bezpieczeństwo;

3/ ocenia projekty/ prace, wykorzystując poznane i zaakceptowane wartości; systematyczności działania, pracowitość, konsekwencja, gospodarność, oszczędność, umiar w odniesieniu do korzystania z czasu, materiałów, narzędzi i urządzeń.

4/ organizuje pracę, wykorzystuje urządzenia techniczne i technologię; zwraca uwagę na zdrowie i zachowanie bezpieczeństwa, z uwzględnieniem selekcji informacji, (...)

• *Osiągnięcia w zakresie znajomości informacji technicznej, materiałów i technologii wytwarzania:*

2/ wykonuje przedmioty użytkowe, w tym dekoracje i modele techniczne:

a) Z zastosowaniem połączeń nierozłącznych: sklejanie klejem, wiązanie, szycie lub zszywanie zszywkami, sklejanie taśmą itp.,

Zakończenie

Czerwiec 2023 kończy projekt wdrożenia w Polsce pierwszych, innowacyjnych podmiotów powołanych do wspierania szkół podejmujących wyzwania edukacji włączającej. To SCWEW-y, czyli Specjalistyczne Centra Wspierające Edukację Włączającą. Rolę pierwszego łódzkiego SCWEW przyjął na siebie Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy nr 6 im. mjr. Hieronima Baranowskiego. SCWEW objął wsparciem kilka przedszkoli i szkół ogólnodostępnych, starając się przy tym zachować różnorodność tych placówek. Celem było bowiem nie tylko dostarczenie wsparcia, ale także zebranie doświadczeń, które można wykorzystać w przyszłości w dalszym rozwoju edukacji włączającej.

Niniejsza monografia miała na celu zatrzymanie w pamięci najważniejszych osiągnięć związanych z realizacją tego projektu: tych teoretycznych – kilku wiodących wątków w tematyce doskonalenia funkcjonowania Szkoły dla Wszystkich, tych metodycznych – przykładowych rozwiązań dydaktycznych wypracowanych w projekcie i tych badawczych – związanych z opisem realizacji projektu oraz jedną z form jego ewaluacji, jaką były przeprowadzone zogniskowane wywiady grupowe (tzw. wywiady fokusowe / fokusy). W realizację tego przedsięwzięcia łódzki SCWEW zaangażował nie tylko swój zespół, ale także przedstawicieli wspieranych placówek, jak i partnerów projektu. Oznacza to konsekwentną orientację na współpracę i zacieśnianie relacji międzyinstytucjonalnych i międzyludzkich, gdyż jest to jedyne właściwe podejście do tworzenia wspólnoty włączającej.

Jako zespół redakcyjny mamy dużą satysfakcję nie tylko z efektywnej realizacji projektu, ale także z możliwości wpisania na mapę łódzkiej edukacji nowego ważnego punktu wspierającego procesy inkluzji.

SOSW nr 6 zawsze nieformalnie wspierał dzieci z niepełno-
sprawnością w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych, gdy tylko
placówki te zgłosiły takie potrzeby. Projekt SCWEW jedynie pomógł
w usankcjonowaniu i profesjonalizacji tego wsparcia. Mamy nadzieję,
że to dopiero początek jego nowej roli. Badania fokusowe potwierdziły
liczne korzyści wyniesione z projektu, choć nie rozwiązano wszystkich
problemów wszystkich placówek. W podsumowaniu wywiadu
fokusowego z zespołem SCWEWU, można wybrać pewne
rekomendacje dla przyszłych SCWEW-ów. W szczególności na
podstawie doświadczeń łódzkich rekomendujemy:

- Kontynuację wsparcia placówek ogólnodostępnych przez SCWEW-y.
- Korzystanie w pracy SCWEW-ów z ekspertów zewnętrznych,
np. poradni psychologiczno-pedagogicznych, uczelni wyższych,
lokalnych ośrodków doskonalenia nauczycieli, itd.
- Rozwijanie i rozszerzanie działalności wypożyczalni, przez
doposażanie placówek w niezbędny sprzęt (np. schodołaz) i specja-
listyczne oprogramowania, wspomagające ucznia w procesie
dydaktycznym.
- Prowadzenie praktycznie ukierunkowanych szkoleń Rad Pedago-
gicznych, w celu budowania zespołów systemowo wspierających
ucznia, organizujących pracę w grupach zróżnicowanych.
- Rozwijanie kompetencji nauczycieli w zakresie oceny funkcjonalnej
na wszystkich etapach edukacyjnych; dostęp do tej oceny i do
rzetelnej informacji o potrzebach uczniów.
- Wypracowanie zindywidualizowanego podejścia do oceny
postępów, w kontekście rozwoju ucznia (oprócz oceny funkcjonalnej
zachowania /aktywności i uczestnictwa, konieczna jest rozwijanie

kompetencji nauczycieli w zakresie dydaktycznej oceny formatywnej.

- Systemowe wdrażanie dzieci/uczniów do tolerancji dla różnorodności, zaczynając od przedszkola, przez szkołę podstawową, ponadpodstawową, wyższą - do włączającego społeczeństwa.
- Współpracę międzysektorową w planowaniu wsparcia ucznia i jego rodziców.

Na zakończenie chcemy dodać, że najbardziej cieszy nas skuteczne wsparcie udzielone konkretnych dzieciom i ich rodzicom, bo choć nie przedstawiamy tutaj ich przypadków, to tak naprawdę one były tutaj najważniejsze. Na ich potrzebach koncentrowała się współpraca nauczycieli, specjalistów, ekspertów. Jednak z punktu widzenia celów samego projektu, jednym z najważniejszych osiągnięć była naszym zdaniem przede wszystkim zmiana sposobu myślenia nauczycieli przedszkoli i szkół ogólnodostępnych o wyzwaniach związanych z edukacją włączającą, jako możliwych i wartych podjęcia. Drugim osiągnięciem było wzbudzenie u wspieranych nauczycieli wiary w siły własne i własnego zespołu, który zyskał nowe inspiracje, nowe narzędzia i nowe rozwiązania do tego by, radzić sobie samodzielnie, z wykorzystaniem własnych zasobów. Jak już zostało powiedziane, edukacja włączająca nie jest łatwym projektem, bo wymaga otwarcia się na nieprzewidywalną do końca różnorodność klasy, heurystyczne poszukiwania, konstruktywistyczne i spersonalizowane podejście do procesu kształcenia. To jednak wszystko nie tyle specjalne, co uniwersalne elementy podnoszenia jakości pracy szkoły – wysokiej jakości szkoły dla każdego.

Małe *post scriptum*, czyli kilka słów z opinii recenzentek o książce

„Tematyka przedłożonej do recenzji publikacji kapitalnie wpisuje się w obecny dyskurs nad szeroką rozumianą inkluzją w edukacji jako „szkoły dostępnej dla każdego”. Mimo coraz większego zainteresowania badaczy zarówno w Polsce, jak na świecie edukacją dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, niepełnosprawnościami i dostrzegalnym efektem tego zainteresowania w postaci rosnącej liczby prac naukowych, ciągle jeszcze widoczny jest niedosyt w tym obszarze. Dotyczy on przede wszystkim opracowań o charakterze praktycznym, co może stanowić walor szczególnie dla nauczycieli, rodziców, specjalistów oraz podmiotów odpowiedzialnych za przebieg szeroko rozumianej edukacji dla każdego. Podjęte zagadnienia w przedstawionej do recenzji publikacji stanowią niezwykle istotny problem badawczy zarówno w dyskursie rozważań naukowych, ale również społecznych. Publikację tę postrzegam zatem jako oryginalną pod względem podjętej problematyki, a zarazem znoszącą pewien zakres zaniedbań naukowych w obszarze badań pedagogicznych w szczególności tych o charakterze praktycznym, bazujących na doświadczeniach i wnioskach.(...)”.

Dr hab. Diana Aksamit, prof. Akademii Pedagogiki Specjalnej

„Jest to publikacja innowacyjna (jako pierwsza odwołująca się do doświadczeń realizacji Modelu SCWEW), ciekawa oraz bardzo ważna w obszarze rozważań dotyczących inkluzji.”

Dr Joanna Doroszuk, Uniwersytet Gdański

Noty o autorkach i autorach

Jachimczak Beata - dr hab. prof. UAM w Poznaniu. Pedagog w zakresie nauczania początkowego, pedagog specjalny w zakresie pedagogiki korekcyjnej oraz wspierającej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zainteresowania naukowe skoncentrowane na problematyce ucznia ze SPE oraz na zagadnieniach polityki oświatowej ukierunkowanej na budowanie systemu profilaktyki, opieki, wsparcia i edukacji (edukacja integracyjna, włączająca, grupy zróżnicowane). Ekspert MEN ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych i MEiN ds. edukacji włączającej. Od 2019 roku zaangażowana w projekty: Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW); wdrażania założeń i narzędzi do oceny funkcjonalnej w szkołach; budowania wsparcia międzysektorowego w powiatach dla dzieci, uczniów i ich rodzin; szkolenia kadr w zakresie edukacji włączającej. Autorka i współautorka licznych publikacji, między innymi: *„Dydaktyczne i pozadydaktyczne uwarunkowania efektów nauczania indywidualnego dzieci przewlekle chorych (Z badań uczniów klas III szkół podstawowych)”* (2011); *„Społeczno-edukacyjne uwarunkowania startu zawodowego młodych osób niepełnosprawnych. Studium empiryczne z regionu łódzkiego”* (2011); *„Grupy zróżnicowane w edukacji, z perspektywy pedagogiki i pedagogiki specjalnej”* (2021; redakcja naukowa); *„Edukacja włączająca w perspektywie i zadaniach samorządu terytorialnego”* (2023).

Kluszczyńska Agnieszka - psycholog, trener, coach, nauczyciel akademicki. Ekspertka w zakresie edukacji dla wszystkich. Specjalizuje się w zakresie projektowania uniwersalnego, prostej komunikacji i wykorzystania metodyki problemowej i projektowej

w grupie zróżnicowanej. Współpracuje z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji i ODKKO Vulcan. Autorka publikacji i scenariuszy lekcji oraz wierszyków do kodowania dla dzieci. Od 2021 konsultant i ekspert współpracujący z ORE oraz Specjalistycznymi Centrami Wspierającymi Edukację Włączającą.

Kniewska Alicja - oligofrenopedagog, nauczyciel wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, terapeuta wczesnego wspomaganie rozwoju oraz edukacji dziecka i ucznia z autyzmem, terapeuta biofeedback. Nauczyciel dyplomowany w Szkole Podstawowej Specjalnej nr 168 w Łodzi. Pracuje z dziećmi z autyzmem oraz dziećmi o różnych stopniach niepełnosprawności intelektualnej. W swojej pracy miała możliwość prowadzenia zajęć wczesnego wspomaganie rozwoju, zajęć przedszkolnych, rewalidacyjno-wychowawczych i zajęć rewalidacyjnych - Biofeedback. Od kilku lat prowadzi zajęcia terapeutyczne w ramach zadania administracji rządowej w ramach programu kompleksowego wsparcia dla rodzin „Za życiem”. Od dwóch lat współpracuje ze Specjalistycznym Centrum Edukacji Włączającej w Łodzi, prowadząc konsultacje i wsparcie dla nauczycieli i rodziców dzieci uczęszczających do przedszkoli ogólnodostępnych.

Krajewska Monika - dr Uniwersytet Łódzki, specjalista ds. dostępności - studia podyplomowe na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Pracowała w Oddziale Łódzkim Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, w którym realizowała programy dla samorządów terytorialnych oraz organizacji pozarządowych w zakresie dofinansowań m.in. w sprzęt medyczny i likwidację barier architektonicznych. Aktualnie kieruje pracą Wydziału ds. rehabilitacji osób niepełnosprawnych w Regionalnym Centrum

Polityki Społecznej w Łodzi. Podczas swojej pracy zawodowej zajmuje się zagadnieniami dotyczącymi włączania społecznego i zawodowego osób niepełnosprawnych. Przy realizacji tych działań współpracuje z różnymi podmiotami realizującymi politykę społeczną. Uczestniczy w pracach zespołów ds. opracowywania dokumentów o charakterze strategicznym dla województwa łódzkiego w obszarze niepełnosprawności. Współpracuje z instytucjami, jednostkami samorządu terytorialnego i organizacjami pozarządowymi w zakresie dostępności przestrzeni publicznej dla osób z niepełnosprawnościami. Realizuje działania mające na celu promowanie i wdrażanie zasad projektowania uniwersalnego. Przedstawia działania realizowane na rzecz osób z niepełnosprawnościami na konferencjach, prowadzi szkolenia, spotkania informacyjne i konsultacje przekazując wiedzę m.in. z zakresu dostępności.

Majkowska Jolanta - wicedyrektor Zespołu Szkół Specjalnych w Kowanówku. Autorka licznych artykułów i publikacji na temat innowacyjnych metod i technik nauczania. Ekspert ds. awansu zawodowego nauczycieli. Trenerka Cyfrowego Dialogu i programu #SuperKoderzy w zakresie programowania i TIK. Współautorka bloga www.sPECIALNI.pl. Należy do społeczności Superbelfrzy RP. W 2017 r. otrzymała Nagrodę Ministra Edukacji Narodowej za szczególne osiągnięcia edukacyjne i wychowawcze.

Olechowska Agnieszka - dr n. hum., prof. APS – pedagog specjalny, logopeda, nauczyciel wczesnej edukacji, nauczyciel akademicki, dyrektor Instytutu Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, profesor wizytujący Florida University, US, współzałożycielka *Cognitive Motor International Society* (COMIS). Członek

Zespołu Edukacji Elementarnej przy Sekcji Edukacji Elementarnej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Zespołu Doktorów przy Komitecie nauk Pedagogicznych PAN, kierownik autorskich studiów podyplomowych Edukacja Wczesnoszkolna i Przedszkolna w APS, certyfikowany trener i terapeuta percepcyjno-motorycznego programu Move to Learn® (Ruch dla Uczenia się) i kierownik kursów doskonalących z tego zakresu. Autorka książek z zakresu specjalnych potrzeb edukacyjnych: *„Wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami. Wskazówki dla nauczycieli”* (2001), *„Specjalne potrzeby edukacyjne”* (2016), *„Specjalne potrzeby edukacyjne w urzędowym dyskursie pedagogicznym”* (2019), rozdziałów w pracach zbiorowych, artykułów naukowych, w tym z zakresu uniwersalnego projektowania w edukacji, narzędzi diagnozy pedagogicznej, opatrzzonego patentem zestawu klocków dydaktycznych, poradników dla nauczycieli, programów kształcenia oraz modułów do e-learningowych kursów dla nauczycieli z zakresu pracy z uczniami ze specyficznymi rozwojowymi zaburzeniami uczenia się (przygotowanych m.in. we współpracy z MEN i ORE).

Podgórska-Jachnik Dorota - dr hab. nauk społecznych – pedagog specjalna/surdopedagog, psycholog, logopeda. Absolwentka studiów podyplomowych z zakresu coachingu z mentoringiem w edukacji. Profesor Uniwersytetu Łódzkiego. Specjalizuje się w problematyce emancypacji, rzecznictwa i reprezentacji osób z niepełnościami, zwłaszcza głuchych. Ekspertka Ośrodka Rozwoju Edukacji ds. zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych, diagnozy funkcjonalnej oraz edukacji włączającej. Ekspertka w projekcie wdrożenia pierwszych polskich SCWEW, Modelu Wsparcia Międzysektorowego dzieci i rodzin, opracowania Szkolnej Oceny

Funkcjonalnej. Autorka i współautorka wielu publikacji naukowych dotyczących inkluzji społecznej i edukacyjnej, rehabilitacji, pracy socjalnej z osobami z niepełnosprawnością, m.in. raportu: *„Edukacja włączająca w Polsce – bilans otwarcia 2020”*, monografii: *„Edukacja włączająca w perspektywie i zadaniach samorządu terytorialnego”* (2023), *„Rehabilitacja społeczna i zawodowa oraz reintegracja osób z niepełnosprawnościami w województwie łódzkim”* (2022), *„Praca socjalna z osobami z niepełnosprawnością i ich rodzinami”* (2015); *„Głusi. Emancypacje”* (2014) i in.

Sobczuk Ewa - magister inżynier architekta, jest absolwentką Politechniki Łódzkiej Wydziału Budownictwa i Architektury. Prowadziła Autorską Pracownię Projektową. Aktualnie jest głównym specjalistą w Regionalnym Centrum Polityki Społecznej w Łodzi. Podczas swojej pracy zawodowej zajmowała się projektowaniem obiektów oraz kształtowania przestrzeni publicznej. W ramach swojej pracy realizowała szereg kwestii związanych ze zjawiskiem niepełnosprawności i potrzebami osób z niepełnosprawnościami przede wszystkim w kontekście zapewnienia dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami. Pracując w Regionalnym Centrum Polityki Społecznej w Łodzi, oprócz realizacji zadań z zakresu dofinansowania robót budowlanych dotyczących obiektów służących rehabilitacji w związku z potrzebami osób niepełnosprawnych, dofinansowanych ze środków Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, współpracuje z instytucjami, jednostkami samorządu terytorialnego i organizacjami pozarządowymi w zakresie dostępności architektonicznej, zgodnej z zasadami projektowania uniwersalnego. Realizuje działania mające na celu promowanie i wdrażanie zasad

projektowania uniwersalnego. Prowadzi szkolenia, spotkania informacyjne i konsultacje przekazując wiedzę z zakresu dostępności.

Sowińska Anna - prezes Fundacji Plandaltoński.Pl, założycielka Centrum Edukacji Daltońskiej Plandaltoński.Pl. Wieloletni nauczyciel dyplomowany edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, edukator, terapeuta zajęciowy, animator pedagogiki zabawy. W latach 90-tych nauczycielka klas autorskich, w których stosowała blokowanie treści programowych w cykle tematyczne, korzystając z nowatorskiego elementarza „kartkowego”, który współtworzyła („Podróże z Kacprem” Wydawnictwo Impuls Kraków). Współzałożycielka ruchu nauczycieli, któremu przewodziła przez dwie kadencje jako prezeska Stowarzyszenia Nauczycieli Edukacji Początkowej SNEP. Założycielka i dyrektorka 14 przedszkoli na terenie woj. łódzkiego, które powstały w ramach projektu „*Wieś przyjazna dzieciom*”. Założycielka i wieloletnia dyrektorka Szkoły Podstawowej, która jako pierwsza w powojennej Polsce, stała się szkołą daltońską. W latach 2017–18 konsultant metodyczny w Wojewódzkim Ośrodku Metodycznym w Zgierzu. Autorka programów, podręczników, pomocy edukacyjnych i materiałów około-podręcznikowych. Laureat Nagrody im. Marii Weryho-Radziwiłłowicz, nadawanej przez miesięcznik *Bliżej Przedszkola* oraz Nagrody Lidera w edukacji, nadawanej przez Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Łodzi. Pod Firmą Alter Edukacja Anna Sowińska prowadzi działalność szkoleniową oraz Gabinet Terapii „Pod skrzydłami Anny Sowińskiej”.

Wielkopolan Beata, konsultant edukacji humanistycznej w ŁCDNiKP. Polonistka, teolog, pedagog, nauczyciel dyplomowany z dwudziesto-pięcioletnim stażem. Absolwentka podyplomowych studiów z zakresu

tutoringu i coachingu szkolnego, treningu umiejętności społecznych oraz zarządzania w oświacie. Przez ponad dziesięć lat pełniła funkcję wicedyrektora szkoły podstawowej z oddziałami integracyjnymi, organizowała procesy kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Przeprowadziła wiele innowacji pedagogicznych własnych i zespołowych. Jest certyfikowanym mediatorem w sprawach cywilnych i rodzinnych. Wydała tomik poetycki: „*Liturgia czasu*”.

Tomaszewska Anna, Golemba Bogumiła, Dominiak-Szymczak Magdalena, Woźniak Maryla, Ziemiak Michał – Zespół (lider i eksperci) Specjalistycznego Centrum Wspierającego Edukację Wyłączającą w Łodzi, pracujący w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym nr 6 w Łodzi. Wszyscy członkowie zespołu posiadają wykształcenie z zakresu pedagogiki specjalnej, w tym tyflopedagogiki oraz oligofrenopedagogiki. Dodatkowo mają oni potwierdzone certyfikatami umiejętności zawodowe z zakresu tutoringu oraz pracy z uczniami z ASD. Członkowie Zespołu aktywnie pracują w Stowarzyszeniu na Rzecz Rehabilitacji Osób Niewidomych i Słabo Widzących „SPOJRZENIE”,. Realizują wiele projektów na rzecz integracji społecznej i włączenia osób ze zróżnicowanymi potrzebami w lokalne środowisko i aktywność zawodową, a także szkolenia i warsztaty dla nauczycieli, pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych z cyklu „TYFLOEDUKACJA”. W kręgu ich zainteresowań jest budowanie przestrzeni dla inkluzji - SZKOŁY dla KAŻDEGO.



Rzeczpospolita
Polska

Unia Europejska
Europejski Fundusz Społeczny





SCWEW

SPECJALISTYCZNE CENTRUM WSPIERAJĄCE EDUKACJĘ WŁĄCZAJĄCĄ
W ŁODZI

ul. Dziewanny 24, 91-866 Łódź
e-mail: kontakt@scwewlodz.pl
tel. 42 657 79 41

 **WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU
ŁÓDZKIEGO**

Pilotażowe wdrożenie modelu
**Specjalistycznych Centrów
Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW)**

www.scwewlodz.pl

Projekt dofinansowany ze środków UE,
w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020
Oś Priorytetowa II Efektywne Polityki Publiczne dla Rynku Pracy,
Gospodarki i Edukacji, Działania 2.10 Wysoka jakość systemu oświaty

Książka dostępna również
jako e-book



**Rzeczpospolita
Polska**

Unia Europejska
Europejski Fundusz Społeczny



Monografia współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego