

IZABELA CYTLAK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

ILUZJE INKLUZJI? UCZNIOWIE ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI W PLACÓWKACH OŚWIATOWYCH

ABSTRACT. Cytlak Izabela, *Iluzje inkluzji? Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w placówkach oświatowych* [Illusion of inclusion? Pupils with special educational needs in educational institutions]. *Studia Edukacyjne* nr 27, 2013, Poznań 2013, pp. 173-184. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2691-8. ISSN 1233-6688

This article addresses a significant problem of the inclusion of the pupils with special educational needs in mainstream institutions. Although many years have elapsed since the 1970s, when many countries first began to speak about the idea of integration and inclusion of people with disabilities and those with special needs into social life, there are still problematic situations hindering or even preventing the implementation of the idea of inclusive education (the social aspect is one of the most difficult to implement). As researchers note (e.g. Pijl, Meijer, Brzezińska, and Ainscow), there are still many issues that require assistance here. The following reflection is an attempt to determine the specific aspects of the pupil with special educational needs, the teacher, the parent and finally the wider educational institution concerning the most problematic issues of inclusive education. The text also indicates the basic guidelines for coping in difficult situations.

Key words: inclusive education, special educational needs, teacher, parents, pupils

Od 70. lat XX wieku, kiedy zaczęto głośno mówić o idei edukacji włączającej, przyjęto wiele wzorów pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Jednak działania te nie wspierały tak naprawdę edukacji włączającej, ale stanowiły raczej rozwój „specjalnych” pomysłów i praktyk dla regularnej edukacji (szkół masowych). Jak pokazuje praktyka, takie podejście głównie utrudniało podjęcie odpowiednich działań w zakresie zmiany na przykład przepisów oświatowych.

J.W. Meijer Cor podkreśla, że dane na temat liczby uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi różnią się w poszczególnych krajach. Niektóre raporty podają, że dotyczy to 1% uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, inne zaś – że nawet 10%. Zdaniem tegoż autora,

rozbieżności te odzwierciedlają różnice w dziedzinie legislacji, procedur diagnostycznych, jak i zapewnienia środków finansowych na ich wsparcie. Można również wskazać, że około 2% uczniów ze SPE w Europie uczy się w segregacyjnym systemie szkolnictwa specjalnego (lub w klasach specjalnych)¹.

Pojęcie „specjalne potrzeby edukacyjne” pojawiło się w roku 1994, kiedy w trakcie konferencji dotyczącej specjalnych potrzeb edukacyjnych „Dostęp i jakość” (7-10 czerwca 1994) podpisano i przyjęto Deklarację z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych. Od momentu ratyfikowania Deklaracji, pojęcie włączenia czy integracji zostało ujednoczone. Nie chodzi przy tym wyłącznie o ujednoczenie/zmianę w zakresie posługiwania się terminologią, ale również o sferę edukacji, czy bliżej – polityki oświatowej wobec osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Należy zwrócić tutaj uwagę, iż definicja włączania potrzebuje wyjaśnienia i rozróżnienia pomiędzy integracją a włączaniem. Jak zauważają w swojej dyskusji J. Sebba i M. Ainscow, można wyróżnić pewne obszary umożliwiające nam określenie kluczowych cech (*the key features*) dla włączenia (inkluzyj). Według tych autorów włączenie:

- to raczej proces niż stan, dzięki któremu szkoła stara się odpowiedzieć na wszystkie potrzeby swoich uczniów jako niezależnych jednostek;
- to proces, który często przebiega równoległe z procesami wykluczania. Tylko szkoły rozwijające więcej praktyk włączających mogą wykorzystać w swojej pracy obydwie te procesy;
- podkreśla często konieczność rekonstrukcji programów kształcenia/nauczania w celu dotarcia do każdego ucznia indywidualnie;
- podkreśla ogólną efektywność szkoły w jej pracy dydaktyczno-wychowawczej;
- ma znaczenie dla wszystkich typów szkół i placówek oświatowych (w tym szkolnictwa specjalnego), wymaga odpowiedniego przygotowania do pracy nauczycieli z uczniami o różnych potrzebach edukacyjnych, którzy będą w stanie reagować elastycznie na rozmaite sytuacje edukacyjne (np. nagłe pojawienie się ucznia ze SPE w klasie).

Z kolei włączeniem nie jest:

- koncentrowanie się na pracy z indywidualnymi przypadkami lub małymi grupami uczniów ze SPE, dla których specjalnie dostosowano program nauczania i pracuje z nimi asystent/nauczyciel wspierający (posiadający odrębny program wsparcia);

¹ J.W. Meijer Cor, *Special Needs Education In Europe: Inclusive Policies and Practices*, Zeitschrift für Inclusion, 2010, 2, p. 3. Artykuł dostępny na stronie: inclusion-online.net/index.php/article/viewArticle/56/60 [dostęp: 10.03.2013].

– sytuacja, w której uczniowie ze zdiagnozowanymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi muszą dostosować się do istniejących form kształcenia².

J. Sebba i M. Ainscow uznali, że są to kluczowe wyznaczniki warte rozważenia przez szkoły w celu tworzenia bardziej integracyjnych praktyk w swoich placówkach.

Jak uważa I. Emanuelsson,

kiedy dzieci są identyfikowane jako „inne”, stają się problematyczne dla zwykłych szkół, jak i dla samych nauczycieli. Często staje się tak, że zdiagnozowanie u ucznia specjalnych potrzeb edukacyjnych powoduje skupianie wszelkich problemów i trudności na dziecku. Dopiero edukacja włączająca przenosi odpowiedzialność na specjalistów przeszkolonych do pracy z dzieckiem z SPE³.

Podobne stanowisko zajmują M. Ainscow, P. Farrel, D. Tweddle, którzy uważają, że sam system orzekania o specjalnych potrzebach edukacyjnych jest zbyt zinstytucjonalizowany i zbiurokratyzowany, a w konsekwencji wykluczający i utrudnia realizację idei edukacji włączającej. Dominujący medyczny model oceny sprawności⁴ powoduje, że dziecko postrzegane jest przez pryzmat jego deficytów, a nie obszarów, w których przejawia potencjalne możliwości funkcjonowania. W dalszej kolejności takie podejście odciąga uwagę od pytania o jakość pracy szkoły/nauczyciela z takim uczniem i dlaczego szkoły nie uczą dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z powodzeniem? Pytania takie prowadzą, między innymi, do konieczności przewartościowania sposobu myślenia o pracy z uczniem ze SPE w szkole ogólnodostępnej⁵.

Segregacyjny system edukacji (w tradycyjnym rozumieniu w formie segregacyjnych przepisów dotyczących systemu oświatowego) stał się dyskusyjny od lat 70. XX wieku, kiedy wprowadzono pierwsze zapisy włączające i zakładające integrację w edukacji osób z różnego rodzaju potrzebami i wymuszający niejako konieczność zmiany nie tylko przepisów, ale i sposobu myślenia o edukacji osób ze specjalnymi potrzebami. Tradycyjny, specjalny system kształcenia został zastąpiony w wielu krajach Europy (np. w krajach skandynawskich) przez bardziej elastyczne formy włączające. Istotne są głosy odwołujące się do idei edukacji dla wszystkich, włączającej każdego

² J. Sebba, M. Ainscow, *International development in inclusive education: mapping the issues*, Cambridge Journal of Education, 1996, 26, 1, p. 7-9.

³ I. Emanuelsson, *Reactive versus proactive support coordinator roles: an international comparison*, European Journal of Special Needs Education, 2001, 16, 2, p. 135.

⁴ Oprócz modelu medycznego wyróżniamy również model społeczny i praw człowieka [przyp. – I.C.].

⁵ M. Ainscow, P. Farrel, D. Tweddle, *Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities*, International Journal of Inclusive Education, 2000, 4, 3, p. 212.

w proces edukacji, która z założenia ma zapewnić kształcenie zgodne z jego możliwościami i potrzebami. Niezwykle ważnym aspektem edukacji włączającej jest podążanie za uczniem i działania umożliwiające/ułatwiające ten proces. M. Gruszczyk-Kolczyńska wskazuje na istotne komponenty definiujące proces wspomagania rozwoju ucznia, które głoszą, że dzieci:

- rozwijające się wolniej mogą dogonić swoich rówieśników, lepiej funkcjonować w sytuacjach życiowych i korzystać z dobrodziejstwa szkolnej edukacji;

- o nieharmonijnym rozwoju mają szansę osiągnąć harmonię rozwojową, co pozwoli im lepiej radzić sobie w życiu codziennym i w szkole;

- mieszczące się w szeroko pojętej normie mogą ujawniać drzemające w nich zdolności i sprawić, że będą podziwiane i szczęśliwe;

- zdolne mogą wspaniale rozwijać swoje wrodzone predyspozycje i osiągać nadzwyczajne sukcesy⁶.

Niektórzy autorzy (m.in. P. Farrell, J.W. Meijer czy I. Low) wskazują, że podstawowym prawem wszystkich uczniów jest prawo do otrzymania dobrej jakościowo edukacji, która z kolei dla wielu rodziców uczniów z SPE wiąże się z uczęszczaniem ich dzieci do szkół specjalnych⁷. Jednak S.J. Pijl i K. Van den Bos wskazują, że sukcesywnie wzrasta liczba rodziców chcących posłać swoje dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do szkół ogólnodostępnych, między innymi dlatego, by uniknąć ich wykluczania w przyszłości⁸. Warto podkreślić, że diagnostyka oraz orzeczenie o specjalnych potrzebach edukacyjnych są wystawiane na wniosek rodziców i to oni podejmują ostateczną decyzję o wyborze rodzaju szkoły, do której ich dziecko będzie uczęszczało. Poza opinią specjalistów diagnozujących dziecko, bardzo ważnym czynnikiem przy podejmowaniu decyzji o ścieżce edukacyjnej ich dzieci powinna być znajomość dziecka, jego możliwości, mocnych i słabych stron oraz strategii radzenia sobie z trudnościami (których doświadczą obecnie, ale również z tymi, jakie potencjalnie mogą się dopiero wydarzyć).

W sytuacji tej nasuwa się inne pytanie (często padające w różnego rodzaju debatach nad edukacją włączającą): czy przestrzegając praw uczniów ze SPE do edukacji w nurcie ogólnodostępnym, sytuacja ta nie stanowi zagrożenia dla ich rówieśników z tegoż nurtu w otrzymaniu jakościowo dobrego wykształcenia? Jeśli przyjmiemy, że tendencja ta będzie

⁶ M. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczynają naukę w szkole*, Warszawa 2009, s. 24.

⁷ I. Low, *Is inclusivism possibile?* European Journal of Special Needs Education, 1997, 12 (1), p. 73. Por. także: P. Farrell, *Special education in the last twenty years: have things really got better?* British Journal of Special Education, 2001, 28, 1, p. 7.

⁸ S.J. Pijl, K. Van den Bos, *Redesigning regular education support in the Netherlands*, European Journal of Special Needs Education, 2001, 16, 2, p. 112.

wzrastała w większości krajów europejskich, które dotychczas opierały się na szkolnictwie specjalnym jako głównej formie edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, to możemy przyjąć, że zmniejszy się liczba uczniów wymagających odrębnych zapisów oświatowych (jako takie trudno będzie je całkowicie wyeliminować), a zwiększy liczba uczniów ze SPE w głównym nurcie edukacji, dostępnym dla wszystkich. Stąd, utrzymująca się tendencja wśród większości krajów europejskich do obejmowania uczniów, na przykład z głębszymi postaciami niepełnosprawności, programem nauczania indywidualnego, jako formą edukacji włączającej. Istotne jest, aby szkoły w swoich programach stworzyły miejsce dla uczniów z różnymi postaciami SPE (chodzi tu głównie o dostosowanie ram programowych), ujmując takie aspekty, jak: specyficzne potrzeby ucznia, cele i środki oraz rodzaj dostosowań zabezpieczających jego potrzeby, jakie należy wprowadzić w ogólnodostępnym nurcie edukacji, ale także, co chyba najważniejsze, sposób oceny postępów ucznia w nauce.

Należy podkreślić, że nastawienie rodziców do edukacji włączającej bywa silnie determinowane przez ich osobiste doświadczenia. Nie bez znaczenia jest rola mediów w budowaniu i przedstawianiu wizerunku osób z niepełnosprawnościami jako uczniów i pracowników. Ważne jest, by podkreślać w przekazie medialnym potencjał osób niepełnosprawnych oraz pokazać ich funkcjonowanie w codziennych sytuacjach życiowych⁹. Z kolei, jak podkreśla P. Farrell, istnieją przekonujące dowody na to, że rodzice uczniów zdiagnozowanych jako uczniowie ze SPE czują się bezsilni wobec całego procesu diagnozowania i podkreślają, że w jego trakcie czuli na sobie ciężar odpowiedzialności za problemy dziecka (głównie chodzi tu o rodziców dzieci z trudnościami emocjonalnymi bądź na poziomie behawioralnym, które są społecznie trudne do zaakceptowania)¹⁰.

Inną ważną kwestię poruszyli w swoich badaniach D. Marks, E. Burman, L. Burman i I. Parker (1995), którzy podkreślili znaczenie spotkań roboczych dotyczących ucznia ze SPE aktywizujących jego rodziców. Według tych badaczy, wielu rodziców nie czuło się dostatecznie zaangażowanych w dyskusję nad sytuacją swojego dziecka i sam proces decyzyjny odnośnie jego osoby¹¹. Innym problemem pozostaje jednak motywacja rodziców do współpracy ze szkołą nie tylko na poziomie decyzyjności dotyczącym ich własnego dziecka, ale także procesów zachodzących w szkole i mających nierozzerwalny wpływ na jakość pracy szkoły.

⁹ C. Barnes w publikacji: *Wizerunki niepełnosprawności i media. Badanie sposobów przedstawiania osób niepełnosprawnych w środkach masowego przekazu* oraz A. Gartner i T. Joe w książce: *Images of Disabled* prezentują podłoże budowania stereotypowego wizerunku osób z niepełnosprawnościami w mediach.

¹⁰ P. Farrell, *Special education*, p. 5.

¹¹ Tamże.

Warto w tym miejscu wskazać na dwa modele w podejściu do realizacji idei edukacji włączającej, na które zwraca uwagę A.I. Brzezińska. W podejściu skoncentrowanym na problemie dziecka „dziecko ma problem, chce mu pomóc”, nauczyciel dąży do stworzenia mu możliwie jak najlepszych warunków sprzyjających rozwojowi samodzielności w działaniu, przy wykorzystaniu możliwości i potrzeb indywidualnych dziecka. Z kolei, drugie podejście: „Ja mam problem z dzieckiem, muszę go rozwiązać” odwołuje się do medycznego modelu niepełnosprawności i wysuwa na pierwszy plan niepełnosprawność dziecka oraz wynikające z niej trudności dla rodziców, nauczycieli, czy specjalistów¹². Najkorzystniejszym podejściem, z punktu widzenia dziecka, jest koncentracja na dziecku i jego problemie oraz stwarzanie optymalnych warunków do jego rozwoju poprzez dostosowanie wymagań pozwalających sprostać uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymaganiom, jakie stawia przed nimi edukacja. Według J. Głodkowskiej, obszary dostosowania obejmują:

- *warunki procesu edukacyjnego* (zasady, metody, formy, środki dydaktyczne);
- *organizację nauczania* (zapewnienie optymalnych warunków do nauki dla każdego ucznia ze SPE);
- *warunki sprawdzania poziomu wiedzy i umiejętności* (metody i formy sprawdzania oraz kryteria oceniania)¹³.

Zadania szkoły w pracy z uczniami ze SPE powinny skupiać się na pomocy psychologiczno-pedagogicznej, koncentrującej się na rozpoznawaniu możliwości psychofizycznych uczniów oraz rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów wynikających głównie z:

- szczególnych uzdolnień,
- niepełnosprawności,
- choroby przewlekłej,
- niedostosowania społecznego,
- zagrożenia niedostosowaniem społecznym,
- specyficznych trudności w uczeniu się,
- zaburzeń komunikacji językowej,
- sytuacji kryzysowych lub traumatycznych,
- niepowodzeń edukacyjnych,

¹² A.I. Brzezińska, M. Ohme, A. Resler-Maj, R. Kaczan, M. Wiliński, *Droga do samodzielności. Jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności*, Gdańsk 2009, s. 16-17.

¹³ J. Głodkowska, *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Materiały szkoleniowe, część I, Warszawa 2010, s. 14.

– zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego, kontaktami środowiskowymi,

– trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą¹⁴.

Pisząc o pracy z uczniami ze SPE w szkołach ogólnodostępnych, należy podkreślić znaczenie świadomości nauczycieli i osób współpracujących z placówkami oświatowymi na temat specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów. Szczególne znaczenie ma ten fakt w sytuacji przygotowywania pracy psychologiczno-pedagogicznej z konkretnym uczniem. Zadaniem dyrektora placówki oświatowej jest powołanie zespołu osób zaangażowanych w pracę z uczniem ze SPE. Do takiego zespołu należą zatem: nauczyciele prowadzący zajęcia z uczniem, wychowawcy grup wychowawczych oraz specjaliści (jak np. psycholog, pedagog, logopeda czy rehabilitant). Istotnym warunkiem powodzenia pracy takiego zespołu jest ścisła współpraca z rodzicami dziecka oraz innymi instytucjami czy organizacjami zajmującymi się wsparciem uczniów ze SPE¹⁵.

Bardzo często od nauczycieli i ich poziomu wiedzy na temat specyficznych potrzeb edukacyjnych zależy odbiór ucznia ze SPE przez resztę grupy. Edukacja włączająca niesie ze sobą również ryzyko wykluczenia. Jak pisze E. Wapiennik, bardzo często nauczyciele nie są przygotowani do pracy z uczniem ze SPE, co więcej – często sami nie odczuwają potrzeby poszerzenia swojej wiedzy w tym zakresie. Ponadto, jak podaje ta autorka, niezbyt efektywnie przebiega (lub w ogóle jej nie ma) współpraca nauczycieli szkół ogólnodostępnych z nauczycielami placówek specjalnych; nauczyciele nie indywidualizują pracy z takimi uczniami, wskutek czego mają trudności z dostosowaniem wymagań edukacyjnych do możliwości uczniów. Innym problemem jest kwestia zaopatrzenia placówek oświatowych w niezbędne pomoce dydaktyczne, sprzęt multimedialny, materiały wspierające kształcenie uczniów ze SPE¹⁶. Warto przywołać w tym miejscu badania A.I. Brzezińskiej nad stylem pracy nauczyciela z uczniem niepełnosprawnym intelektualnie. Badaczka ta wykazała, że nauczyciele dużo rzadziej w swojej pracy wykorzystują elementy poszukiwania i sensu

¹⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (DzU nr 228, poz. 1487).

¹⁵ Są to m.in.: poradnie psychologiczno-pedagogiczne, placówki doskonalenia nauczycieli, inne placówki oświatowe, czy organizacje podejmujące działania na rzecz dzieci, młodzieży czy rodziny.

¹⁶ E. Wapiennik, *Prawa osób z niepełnosprawnością intelektualną. Dostęp do edukacji i zatrudnienia. Polska, Raport*, 2005.

interakcji podejmowanych działań. A.I. Brzezińska uważa, że nauczyciele unikają w swojej pracy takich sytuacji, gdyż, ich zdaniem, uczniowie niepełnosprawni intelektualnie nie są w stanie zrozumieć intencji¹⁷.

Jak pokazują badania J.W. Meijera Cor, znaczące jest, iż nauczyciele podejmują samokształcenie i rozwijanie kompetencji praktycznych w największym stopniu poprzez pryzmat znaczących osób z ich bezpośredniego otoczenia, na przykład dyrektora szkoły, kolegów, czy profesjonalistów współpracujących ze szkołą¹⁸. Dlatego, bardzo istotne byłoby wprowadzenie zajęć z zakresu specyficznych potrzeb edukacyjnych oraz pracy z takimi uczniami dla wszystkich osób kończących studia pedagogiczne.

Istotnym komponentem powodzenia edukacji włączającej jest niewątpliwie również zaangażowanie rówieśników. Śledząc literaturę przedmiotu oraz praktykę edukacyjną, można stwierdzić, że przepaść społeczna pomiędzy uczniami ze SPE i ich sprawnymi rówieśnikami zaczyna się pogłębiać wraz z wiekiem uczniów. O ile na najniższych poziomach edukacji różnice między uczniami nie są zauważane w ogóle lub rzadko, tak na poziomie szkolnictwa gimnazjalnego powinny one stanowić główny obszar działania szkół.

Jak zauważają P. Frostad i S.J. Pijl, uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mogą mieć trudności w budowaniu relacji z „normalnie rozwijającymi się rówieśnikami”¹⁹. Uczniowie ci zostali nawet określani przez niektórych badaczy²⁰ jako szczególnie zagrożeni w zdobywaniu umiejętności społecznych. Niektórzy uczniowie ze SPE nie dysponują wystarczającymi zasobami intelektualnymi, fizycznymi, czy psychicznymi, by zdobyć umiejętności społeczne. Inni uczniowie doświadczają różnego rodzaju zaburzeń emocjonalnych czy behawioralnych, które skutecznie utrudniają nawiązywanie znajomości i wypełnianie ról społecznych. Znaną jest przecież zjawisko *homofilii*, które głosi, że najchętniej nawiązujemy relacje z osobami podobnymi do nas (w różnych wymiarach, np. wieku, płci, wyglądu, wykształcenia, statusu ekonomicznego, systemu wartości itp.). Przywoływane przez J. Głodkowską badania nad integracją dzieci przedszkolnych M. Apolinarskiej i G. Dryżałowskiej (1994) tylko potwierdzają wcześniejsze obawy. Jak wynika z badań obu autorek, pozycja socjometryczna dzieci niepełnosprawnych w grupach przedszkolnych jest istotnie niższa aniżeli dzieci „sprawnych”. Na uwagę zasługuje jednak fakt, iż te

¹⁷ A.I. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000.

¹⁸ J.W. Meijer Cor, *Special Leeds*, p. 8-9.

¹⁹ P. Frostad, S.J. Pijl, *Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education*, *European Journal of Special Needs Education*, 2007, 22, 1, p. 16.

²⁰ Por. badania: S. Greenspan i J. Granfield, 1992; L. Garrison-Harrell i D. Kamps, 1997; S.E. Scheepstra i inni 1999, czy A. Monchy i inni 2004.

relacje nie ulegają poprawie wskutek przebywania dzieci sprawnych z niepełnosprawnymi na przestrzeni dalszych lat wspólnej edukacji przedszkolnej, a tylko pogłębia się proces marginalizacji dzieci niepełnosprawnych²¹.

Punktem wyjścia w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinno być niewątpliwie zróżnicowanie zespołu klasowego. Najważniejszymi aspektami tego procesu, według Lewisa, są:

- treść (różne ujęcie tego samego, różne czynności do jego opracowania),
- zainteresowania (różne doświadczenia i źródła motywacji uczniów),
- poziom (umożliwienie pracy nad podobnymi zadaniami na różnych poziomach, zgodnie ze stanem dotychczasowych osiągnięć uczniów),
- dostęp (materiał nauczania przedstawiany różnymi kanałami, tzn. wzrokowym, słuchowym, dotykowym, w sposób konkretny lub symboliczny),
- struktura (zakres uporządkowania, etapowość, stopień zintegrowania przekazywanej wiedzy),
- sekwencja (różny stopień uporządkowania wewnętrznego materiału nauczania),
- tempo (preferowanie różnego tempa uczenia się),
- reakcja (przewidywanie różnych reakcji uczniów na podobne zadania),
- zróżnicowanie czasu i intensywności wsparcia dydaktycznego,
- zróżnicowanie stylu nauczania i stylu uczenia się,
- zróżnicowanie form pracy²².

Tylko odpowiednio przystosowane otoczenie jest w stanie zapewnić możliwie wyrównane reguły edukacji dla wszystkich uczniów.

Warto przybliżyć w tym miejscu wyniki analiz M. Ainscowa, który wskazał w nich kilka istotnych czynników charakteryzujących nauczycieli, którzy z powodzeniem nauczali uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ogólnodostępnych. Poza kompetencjami nauczycielskimi, autor ten podkreśla rolę osobowości nauczyciela, jego zdolność do empatii czy akceptacji ucznia i sytuacji, w jakiej się znalazł. Ponadto, M. Ainscow podaje, iż osoby te:

- dbają, by to, czego się dziecko uczy, miało dla niego sens,
- wyznaczają ambitne, ale realne zadania,
- upewniają się, czy uczniowie robią postępy w nauce,
- dostarczają różnorodnych doświadczeń w trakcie uczenia się,
- dają uczniom możliwość wyboru,
- mają wobec uczniów wysokie oczekiwania,
- tworzą pozytywną atmosferę i są konsekwentni,
- uznają wysiłki i osiągnięcia uczniów,

²¹ J. Głodkowska, *Model kształcenia*, s. 35-36.

²² J. Głodkowska, *Przestrzeń rehabilitacyjna w otoczeniu osób z niepełnosprawnością intelektualną – ujęcie koncepcyjne*, *Ruch Pedagogiczny*, 2003, 5-6.

- zapewniają pomoce i materiały ułatwiające uczenie się,
- zachęcają uczniów do współpracy,
- monitorują postępy i regularnie dostarczają informacji zwrotnych²³.

Należy jednak podkreślić, że nauczyciel ma wtedy szanse na sukces w swojej pracy, jeśli działa zespołowo i ma wsparcie ze strony innych nauczycieli, wychowawców bądź specjalistów pracujących z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (np. przy tworzeniu Indywidualnego Planu Edukacyjnego – *Individual Educational Plan*). Szczególnie ważne jest wsparcie nauczycieli w ich pracy diagnostycznej, na przykład przy konstruowaniu Indywidualnych Programów Edukacyjno-Terapeutycznych. W rozmowach z nauczycielami wskazują oni na niepewność swoich kompetencji w zakresie diagnozowania uczniów i tworzenia programów wsparcia. Ponadto, jak podkreśla T. Zacharuk, bardzo często wielu nauczycieli zakończyło edukację z zakresu pedagogiki specjalnej kilka lub kilkanaście lat temu i wskazują na konieczność uaktualniania swojej wiedzy i kompetencji w tym zakresie²⁴.

W krajach, w których istnieje relatywnie mocny system szkolnictwa specjalnego, szkoły specjalne są bardziej zaangażowane w proces edukacji włączającej. Obserwuje się tam silną współpracę między szkołami specjalnymi a ogólnodostępnymi, jakkolwiek dochodzą jednak głosy, iż edukacja włączająca zagraża szkolnictwu specjalnemu (np. w Belgii, Francji, czy Niemczech). Jest to, podobnie jak w Polsce, konsekwencja posiadania rozbudowanego systemu szkolnictwa specjalnego. Z jednej strony, jak uważa J.W. Meijer Cor, taka współpraca szkół specjalnych z nurtem włączającym jest potrzebna, ale z drugiej strony proces inkluzji zagraża szkołom specjalnym²⁵. Z tego powodu inkluzja jest trudna do osiągnięcia, kiedy szkoły ogólnodostępne wykorzystują szkoły specjalne, w mniejszym lub większym stopniu, do rozwiązywania swoich problemów²⁶.

Odrębne zagadnienie stanowią sami nauczyciele pracujący z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Często uważają się za ekspertów w danej dziedzinie, którzy poprzez wypełnianie zadań zawodowych realizują ideę inkluzji. Jest to poważny problem w myśleniu o realizacji idei włączania, który trudno zmienić. Ponadto, część nauczycieli ze szkolnictwa specjalnego czuje się zagrożona przez system edukacji

²³ M. Ainscow, *Robić właściwe rzeczy. Potrzeby specjalne z perspektywy doskonałości szkoły*, [w:] *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach. Wybrane zagadnienia etyczne*, red. G. Fairbairn, S. Fairbairn, Warszawa 2000, s. 180.

²⁴ T. Zacharuk, *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny Meritum, 2011, 1 (20), s. 6.

²⁵ Tamże, s. 4.

²⁶ Znane są przypadki, kiedy uczniowie z trudnościami przystosowawczymi są delegowani do szkolnictwa specjalnego [przyp. – I.C.].

włączającej²⁷. Z tej perspektywy, jak uważa P. Farrell, istnieją istotne argumenty za zamykaniem szkół specjalnych dla uczniów z trudnościami w uczeniu się i przenoszenie ich do szkół ogólnodostępnych. Natomiast, co trzeba podkreślić, zawsze będziemy potrzebować szkół specjalnych dla uczniów o na przykład ekstremalnie trudnych formach zachowań²⁸. Zagrożeniem dla uczniów ze SPE w szkołach ogólnodostępnych jest niewątpliwie niezabezpieczone zaplecze, czyli: wiedza, umiejętności i kompetencje nauczycieli, nastawienie nauczycieli i innych uczniów, czy odpowiednie programy, środki bądź materiały dydaktyczne. W takich warunkach trudno będzie osiągnąć pełną inkluzję uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Można zadać sobie pytanie: jak zmienić tę sytuację? Z pewnością, niezwykle istotne jest wielokierunkowe zapewnienie bezpieczeństwa szkołom ogólnodostępnym w działaniach włączających. Jak uważa J. Głodkowska, można wskazywać na różne wymiary budowania jakości przestrzeni wokół dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Do najważniejszych wymiarów w skali makro i mikro budujących tę przestrzeń, według wspomnianej autorki, należą: jakość polityki państwa, jakość społeczeństwa, jakość pedagoga/rehabilitanta/terapeuty, jakość kształcenia specjalistów, jakość warunków procesu edukacji/rehabilitacji/terapii, a także jakość badań naukowych²⁹. Odwołując się do skali mikro, czyli pracy zindywidualizowanej z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na poziomie placówki oświatowej, należy odnieść się do możliwości nauczyciela i jego dostępu do różnego rodzaju dóbr podnoszących jakość jego pracy. Z pewnością, należy zapewnić nauczycielom rozwój metod i materiałów dydaktycznych do pracy z uczniami ze SPE (szkolenia wszystkich pracowników szkoły, nie tylko bezpośrednio pracujących z uczniami ze SPE, autorskie programy nauczania), gromadzić informacje o uczniach i udostępniać oraz dyskutować wyniki obserwacji z rodzicami oraz innymi nauczycielami, zadbać o współpracę z instytucjami edukacyjnymi i nie związanymi bezpośrednio z edukacją oraz zapewnić wsparcie przy przechodzeniu uczniów ze szkół na rynek pracy³⁰.

²⁷ Głównie obawy koncentrują się wokół zmniejszania zapotrzebowania na szkolnictwo specjalne, w sytuacji „odpływu uczniów” do szkół ogólnodostępnych.

²⁸ P. Farrell, *Special education*, p. 8.

²⁹ J. Głodkowska, *Model kształcenia uczniów*, s. 7.

³⁰ Szczególnie znaczenie ma ten rodzaj wsparcia w przypadku uczniów z zawodowych szkół specjalnych, którzy są w niezwykle trudnej sytuacji na otwartym rynku pracy. Konieczne są tu szkolenia np. z zakresu pisania CV, autoprezentacji, czy rozmowy kwalifikacyjnej. Ale również (w zależności od stopnia i rodzaju niepełnosprawności) z aktywnych metod poszukiwania pracy, udziału w targach pracy itp.

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow M., *Robić właściwe rzeczy. Potrzeby specjalne z perspektywy doskonalenia szkoły*, [w:] *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach. Wybrane zagadnienia etyczne*, red. G. Fairbairn, S. Fairbairn, CMPPP MEN, Warszawa 2000.
- Ainscow M., Farrel P., Tweddle D., *Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities*, *International Journal of Inclusive Education*, 2000, 4, 3.
- Brzezińska A.I., *Spoleczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000.
- Brzezińska A.I., Ohme M., Resler-Maj A., Kaczan R., Wiliński M., *Droga do samodzielności. Jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności*, GWP, Gdańsk 2009.
- Emanuelsson I., *Reactive versus proactive support coordinator roles: an international comparison*, *European Journal of Special Needs Education*, 2001, 16, 2.
- Farrell P., *Special education in the last twenty years: have things really Got better?* *British Journal of Special Education*, 2001, 28, 1.
- Frostad P., Pijl S.J., *Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education*, *European Journal of Special Needs Education*, 2007, 22, 1.
- Głódkowska J., *Przestrzeń rehabilitacyjna w otoczeniu osób z niepełnosprawnością intelektualną – ujęcie koncepcyjne*, *Ruch Pedagogiczny*, 2003, 5-6.
- Głódkowska J., *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Materiały szkoleniowe, część I, Warszawa 2010.
- Gruszczyk-Kolczyńska M., Zielińska E., *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczną naukę w szkole*, Wydawnictwo Edukacja Polska, Warszawa 2009.
- Low I., *Is inclusivism possible?* *European Journal of Special Needs Education*, 1997, 12 (1).
- Meijer Cor J.W., *Special Needs Education In Europe: Inclusive Policies and Practices*, *Zeitschrift für Inclusion*, 2010, 2. Artykuł dostępny na stronie: inklusion-online.net/index.php/article/viewArticle/56/60 [dostęp: 10.03.2013].
- Pijl S.J., Van den Bos K., *Redesigning regular education support in the Netherlands*, *European Journal of Special Needs Education*, 2001, 16, 2.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (DzU nr 228, poz. 1487).
- Sebba J., Ainscow M., *International development in inclusive education: mapping the issues*, *Cambridge Journal of Education*, 1996, 26, 1.
- Wapiennik E., *Prawa osób z niepełnosprawnością intelektualną. Dostęp do edukacji i zatrudnienia. Polska*, Raport. Open Society Institute/EU Monitoring and Advocacy Program, 2005.
- Zacharuk T., *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, *Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny Meritum*, 2011, 1 (20).