

Katarzyna Szczepkowska

Edukacja włączająca w szkole – szanse i wyzwania



Redakcja merytoryczna
Wydział Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych
Monika Dobrowolska, Wioletta Jaskólska

Redakcja językowa
Angelika Wiśniewska

Korekta
Karolina Strugińska

Redakcja techniczna i skład
Barbara Jechalska

Projekt okładki, layout
Barbara Jechalska

Fotografia na okładce: © Goodluz/Photogenica

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Warszawa 2019

ISBN 978-83-66047-42-6
ISBN serii „Edukacja włączająca”: 978-83-66047-41-9

Publikacja jest rozpowszechniana na zasadach licencji
Creative Commons Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne 4.0
Międzynarodowa Licencja Publiczna (CC BY-NC)
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.pl>

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
www.ore.edu.pl
tel. 22 345 37 00

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

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

1. Szanse i wyzwania edukacji włączającej

Polska jest jednym z 31 krajów członkowskich Europejskiej Agencji ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej. Czy to znaczy, że każda polska szkoła tworzy warunki odpowiednie dla edukacji i wychowania wszystkich uczniów? To pytanie należy uznać za retoryczne. Na podstawie przepisów stwierdzających, że uczniowie niepełnosprawni mają prawo uczyć się w szkole i przedszkolu najbliżej swego miejsca zamieszkania, są tworzone warunki nie tylko do ich włączania¹ w proces edukacji, ale również do inkluzji społecznej – jednakże same przepisy nie wystarczą. Sukces edukacji włączającej zależy bowiem od postaw ludzi odpowiedzialnych za edukację, realizujących zadania związane z edukacją (dyrektorzy, nauczyciele i inni pracownicy) oraz uczestniczących w edukacji – w roli ucznia lub jego rodzica.

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

Edukacja włączająca koncentruje się na umożliwieniu uczniom z niepełnosprawnościami i innymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nauki z rówieśnikami w szkołach ogólnodostępnych, na docenianiu i wspieraniu wszystkich uczniów (nie tylko niepełnosprawnych, ale także tzw. trudnych, ze środowisk patologicznych, środowisk mniejszości etnicznych itp.) oraz dostosowywaniu szkoły do uczniów o zróżnicowanych potrzebach². Edukacja włączająca, oparta na założeniu, że wszystkie dzieci

¹ „Kształcenie, wychowanie i opiekę dla uczniów niepełnosprawnych w przedszkolach, oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych, innych formach wychowania przedszkolnego, szkołach i oddziałach (...) organizuje się w integracji z uczniami pełnosprawnymi w przedszkolu, oddziale przedszkolnym w szkole podstawowej, innej formie wychowania przedszkolnego lub szkole, najbliższych miejsca zamieszkania ucznia niepełnosprawnego” (§ 2.2. *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym* – Dz.U. z 2017 r., poz. 1578 ze zm.).

² UNESCO, (2009), *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; Firkowska-Mankiewicz A., (2010), *Co nowego w edukacji włączającej*, „Edukacja” nr 2.

(także te z niepełnosprawnościami) mogą i mają prawo uczyć się w szkołach ogólnodostępnych, najbliższych miejsca zamieszkania – koncentruje się na tym, jak je efektywnie uczyć i jak zapewnić im poczucie przynależności do zbiorowości szkolnej³.

Myśląc o włączającym modelu edukacji, warto zwrócić uwagę na:

- ❑ społeczny obraz niepełnosprawności
Zamiast podkreślać deficyty czy specjalne potrzeby edukacyjne poszczególnych uczniów, warto koncentrować się na pokonywaniu barier występujących w procesie edukacji i budowaniu świadomości społecznej dotyczącej prawa do uczestnictwa w życiu społecznym, kulturowym, zawodowym wszystkich osób bez względu na ograniczenia wynikające, np. z ich niepełnosprawności, stanu zdrowia, pochodzenia społecznego czy specjalnych potrzeb edukacyjnych. Obowiązujący do niedawna model edukacji segregacyjnej wymagał od ucznia spełnienia określonych wymagań, aby mógł uczyć się w szkole. W Polsce nadal funkcjonuje pojęcie „gotowości szkolnej”, które sugeruje, że dziecko musi być gotowe do nauki w szkole. Myśląc o trudnościach ucznia w kontekście barier edukacyjnych, koncentrujemy się na tym, że to właśnie szkoła musi być gotowa na przyjęcie każdego ucznia. Obecnie nauczyciele, przygotowując wielospecjalistyczną ocenę poziomu funkcjonowania ucznia, zwracają uwagę na to, co w środowisku (szkolnym i domowym) przeszkadza uczniowi, a co go wspiera oraz jakie ma on możliwości osiągnięcia sukcesu edukacyjnego. W takim modelu to szkoła musi się tak zmienić, aby umożliwić uczniowi jak najlepsze funkcjonowanie.
- ❑ postawy i kompetencje nauczycieli
Warunkiem funkcjonowania edukacji włączającej – w szkole gotowej do pokonywania barier mogących wpływać na efektywność nauczania każdego z uczniów – jest aktywne uczestnictwo w tym procesie wszystkich nauczycieli oraz odejście od poglądu, że tylko specjaliści odpowiadają za dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zadaniem nauczycieli jest dostosowanie programu edukacji do możliwości dziecka, adaptując wymagania edukacyjne, sposób oceniania, zwracając uwagę na jego potrzeby i uwzględniając specyfikę trudności danego ucznia. Ważne jest wzięcie odpowiedzialności przez nauczycieli za proces edukacji i jego uwarunkowania, które mogą przynieść sukces w uczeniu się. Niezbędne jest świadome budowanie przez szkołę i nauczycieli pozytywnego społecznego obrazu niepełnosprawnych uczniów oraz kształtowania w nich poczucia własnej wartości bez względu na trudności, których doświadczają. Nie jest to łatwe zadanie i wymaga od nauczycieli pogłębiania

³ Lipsky D. K., Gartner A., (1997), *Inclusion and school reform: Transforming America's classrooms*, Baltimore: Brookes Publishing Company.

wiedzy i nabywania nowych kompetencji. Jednym z wyzwań, a jednocześnie ograniczeń, we wdrażaniu inkluzji w szkołach mogą być trudności realizacyjne, u podstaw których leżą kwalifikacje zawodowe i kompetencje nauczycieli.

Obecnie duża część nauczycieli nie czuje się gotowa na przyjęcie ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do klasy, w której uczy. Najwięcej trudności sprawia realizacja założeń edukacji włączającej na kolejnych etapach edukacyjnych⁴ następujących po edukacji wczesnoszkolnej. Może to ulec zmianie dzięki obowiązującym od 2012 roku nowym standardom kształcenia nauczycieli⁵. Zmieniając standardy kształcenia nauczycieli, założono, że każdy absolwent studiów wyższych będzie posiadał przynajmniej w stopniu podstawowym wiedzę pedagogiczną i psychologiczną dotyczącą pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Obecnie więcej uwagi poświęca się zagadnieniom diagnozowania, analizowania i projektowania sytuacji edukacyjnych związanych z pracą z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, podkreślając konieczność prowadzenia zindywidualizowanych działań pedagogicznych.

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

Do kształtowania inkluzji edukacyjnej konieczna jest odpowiednia pomoc nadzoru pedagogicznego promującego włączanie, między innymi poprzez tworzenie zbioru dobrych praktyk oraz promowanie znaczenia edukacyjnej wartości dodanej⁶, jako wyznacznika jakości pracy szkół. Pojęcie edukacyjnej wartości dodanej wywodzi się z ekonomii i można je zdefiniować jako przyrost wiedzy uczniów w wyniku danego procesu edukacyjnego i efektywności nauczania. Dopóki jednak miernikami jakości pracy szkół, funkcjonującymi także w świadomości społecznej, będą rankingi szkół oraz wyniki egzaminów i olimpiad, w których dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mają ograniczone szanse na sukces, dopóty szkoły będą obawiały się edukacji włączającej. Jak twierdzi Roman Dolata⁷, wprowadzony w 2002 roku system egzaminów zewnętrznych dostarcza obiektywnych danych o osiągnięciach szkolnych. Dane te mogą być wykorzystywane do oceny efektywno-

⁴ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. z 2012 r., poz. 131).

⁵ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. z 2012 r., poz. 131).

⁶ Strona Centralnej Komisji Egzaminacyjnej: edukacyjna wartość dodana – <https://cke.gov.pl/wskazniki-ewd/>.

⁷ Dolata R., (2008), *Edukacyjna wartość dodana, czyli jak wykorzystywać wyniki egzaminów zewnętrznych do oceny efektywności nauczania*, Warszawa: CKE, dostępny online: http://www.kuratorium.bydgoszcz.uw.gov.pl/download/zal_00004194_01_01.pdf [dostęp: 23.09.2018].

ści nauczania. Jednak, by oceny efektywności nauczania formułowane na podstawie wyników egzaminów były adekwatne do realnego wkładu pracy szkoły, należy uwzględnić to, że osiągnięcia szkolne ucznia nie zależą tylko od czynników związanych z jakością nauczania.

Wynik egzaminu jest uwarunkowany trzema grupami czynników:

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

Skuteczność edukacji włączającej może stać się wytyczną do budowania jakości edukacji dla wszystkich uczniów. Szkoła stosująca takie standardy pracy, które pozwalają osiągnąć sukces uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, na pewno tworzy środowisko edukacyjne, w którym każdy z uczniów jest w stanie osiągnąć sukces, a edukacyjna wartość dodana może stać się jednym z ważnych mierników tego, czy szkołę można określić jako „dobrą”, czyli osiągającą największy przyrost wiedzy i umiejętności uczniów w stosunku do poziomu, z jakiego startowali.

Jak podkreśla Peter Mittler⁸, efektywność i skuteczność edukacji włączającej można badać w oparciu o następujące czynniki:

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

Mówiąc o edukacji włączającej, warto podkreślać najważniejsze korzyści płynące z jej wprowadzenia. Na część z nich zwraca uwagę Marek Tarwacki, dyrektor wzorcowej szkoły realizującej edukację włączającą⁹:

- ❑ szkoła podnosi jakość i liczbę usług edukacyjnych świadczonych wobec wszystkich uczniów;
- ❑ zmieniają się postawy uczniów przebywających na co dzień z niepełnosprawnymi koleżankami i kolegami;
- ❑ uczęszczanie do szkoły sprzyja usamodzielnianiu i ułatwia start w dorosłe życie;
- ❑ zmniejszają się koszty społeczne (mniejsza liczba uczniów w szkołach specjalnych, w nauczaniu indywidualnym).

⁸ Mittler P., (2000), *Working Towards Inclusive Education. Social Contexts*, London: David Fulton Publishers.

⁹ Tarwacki M., (2015), *Edukacja włączająca – przyszłość polskiej edukacji*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, dostępny online: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjJpK_kldTdAhXBhywKHeHVDy0QFjABegQICRAC&url=https%3A%2F%2Fwww.ore.edu.pl%2Fwp-content%2Fplugins%2Fdownload-attachments%2Fincludes%2Fdownload.php%3Fid%3D3190&usq=AOvVaw0X4856RVdv-INzkV-th0Cq [dostęp: 06.02.2019].

2. Praca w zróżnicowanej klasie (nauczanie zróżnicowane)

Edukacja zróżnicowana to zorientowany humanistycznie model procesu dydaktyczno-wychowawczego, polegający na takiej organizacji pracy na lekcji, aby uczniowie przez większość czasu byli zaangażowani w interesujące i wartościowe z ich punktu widzenia zadania¹⁰. Nauczyciele pracujący w szkole promującej edukację włączającą mierzą się z problemem: jak uczyć w zróżnicowanej klasie. Tak naprawdę z tym wyzwaniem mierzą się wszyscy nauczyciele, ponieważ każda klasa jest zróżnicowana, nawet gdy nie ma w niej uczniów z niepełnosprawnościami czy innymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

W działaniach nauczyciela ukierunkowanych na dostosowanie sposobu nauczania do potrzeb uczniów nie może zabraknąć wypracowania przez niego takiego stylu, dzięki któremu realizacja celów kształcenia i wychowania stanie się bardziej realna dla wszystkich uczniów, co wpłynie na podniesienie jakości pracy szkoły. Styl pracy nauczyciela zgodny z zasadami edukacji włączającej¹¹ polega na tym, że:

- ❑ plan nauczania tworzony jest z myślą o wszystkich uczniach;
- ❑ lekcje zachęcają uczniów do uczęszczania na nie;
- ❑ lekcje uczą zrozumieć różnorodność;
- ❑ uczniowie biorą świadomy i aktywny udział w procesie nauczania;
- ❑ uczniowie współpracują ze sobą podczas nauki;
- ❑ sposób oceniania (np. ocenianie kształtujące) wspomaga uczniów w ich dążeniu do sukcesów w nauce;
- ❑ źródłem porządku i spokoju w klasie jest wzajemny szacunek, jakim darzą się uczniowie i nauczyciele;
- ❑ nauczyciele wykazują otwartość na współpracę: planują lekcje, przeprowadzają je i dokonują analizy lekcji w odniesieniu do realizacji celów i metodyki nauczania, a także w odniesieniu do samoświadomości nauczycieli (np. metodą superwizji);
- ❑ nauczyciele są odpowiedzialni za wspieranie w nauce wszystkich uczniów w klasie i zachęcanie ich do uczestnictwa w zajęciach lekcyjnych;
- ❑ pedagodzy i inni specjaliści wspierają nauczycieli w diagnozowaniu potrzeb edukacyjnych uczniów i ich oddziaływaniach w obszarze dydaktycznym i wychowawczym;
- ❑ zróżnicowana praca domowa wspomaga proces nauczania wszystkich uczniów w klasie;

¹⁰ Grzegorzewska S., (2009), *Różnicowanie kształcenia w klasach początkowych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

¹¹ Mittler P., op. cit.

- ❑ wszyscy uczniowie biorą udział w zajęciach poza klasą, np. wspólne wyjścia;
- ❑ nauczyciele stale poszerzają wiedzę na temat dostępnych środków i metod wspomagających nauczanie różnorodnego zespołu klasowego.

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

Każdy uczeń powinien mieć szansę osiągnięcia sukcesu. Ważne zatem jest, aby szkoła zapewniała mu warunki niezbędne do rozwoju. Celem pracy nauczyciela w tym ujęciu staje się kształcenie indywidualności ucznia i rozwijanie jego zdolności. Należy w związku z tym dostosować proces kształcenia do indywidualnych różnic psychofizycznych w rozwoju poszczególnych uczniów – poprzez dostosowanie treści, metod nauczania i sprawdzania wiedzy, oceniania, środków dydaktycznych, form organizacyjnych i wszelkich działań pedagogicznych do zdolności ogólnych (inteligencji), uzdolnień, zainteresowań, umiejętności oraz tempa pracy każdego z uczniów. Celem takiego indywidualnego podejścia jest zapewnienie podmiotowi uczenia się sukcesu na miarę jego możliwości, a tym samym zagwarantowanie mu maksymalnych szans rozwoju¹².

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

¹² Grzegorzewska S., (2011), *Dydaktyczne możliwości zastosowania pedagogicznej idei indywidualizacji w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] M. Myszkowska-Litwa (red.), *Pedagogika ogólna a teoria i praktyka dydaktyczna*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

3. Tworzenie pozytywnego klimatu w klasie i szkole

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

- ❑ otoczenie intelektualne, społeczne, emocjonalne i fizyczne, w którym uczą się uczniowie¹³;
- ❑ wszystkie reguły pracy i życia w klasie, które nauczyciel faktycznie narzuca i wzmacnia przy okazji rozwiązywania bieżących sytuacji dydaktycznych i wychowawczych¹⁴;
- ❑ przeważający rodzaj interakcji między uczniami oraz pomiędzy nauczycielem a uczniami;
- ❑ klimat klasy wyraża, w jakim stopniu uczeń jest w klasie zadowolony, czy uczniowie dostatecznie rozumieją się nawzajem, jaki jest wśród nich stopień współzawodniczenia i konkurencji i na ile klasa jest zwarta i solidarna¹⁵.

W tworzeniu klimatu klasy najistotniejszą rolę ma nauczyciel. Krzysztof Konarzewski¹⁶ uważa, że klimat klasowy to projekcja całej „osobowości zawodowej” nauczyciela, w tym także tych jej aspektów, których nie poddał on krytycznej refleksji i przez to nie jest ich do końca świadomy. Z natury rzeczy czynniki te są trudno uchwytnie. Nauczyciel może prezentować się jako osoba, która sprzyja nauczaniu włączającemu, jednak jego wewnętrzne przekonania (np. takie: uczniowie niepełnosprawni więcej mogą osiągnąć w szkołach specjalnych; gdyby nie było w szkole uczniów z trudnościami, uczniowie nieprzejawiający trudności zyskaliby więcej) mogą utrudniać budowanie pozytywnego klimatu klasy.

Można również obserwować czynniki, na które mamy większy wpływ, a które mogą sprzyjać budowaniu pozytywnego klimatu klasy i szkoły. Co zdecydowanie wpływa pozytywnie na funkcjonowanie wszystkich uczniów w klasie i szkole? Joanna Szymańska¹⁷ na podstawie przeglądu opracowań międzynarodowych podkreśla znaczenie poczucia przynależności, przeżywania sukcesów, poczucia użyteczności, motywacji do nauki, poczucia bezpieczeństwa, dostępności pomocy psychologiczno-pedago-

¹³ Adrian B., (2011), *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

¹⁴ Kulesza M., (2007), *Klimat szkoły – elementy, determinanty, oddziaływanie*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 2, s. 3–13.

¹⁵ Petlák E., (2007), *Klimat szkoły, klimat klasy*, tłum. Branna D., Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

¹⁶ Konarzewski K., (red.), (1995), *Sztuka nauczania. Szkoła*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

¹⁷ Szymańska J., (2014), *Ochrona zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży w szkole*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

gicznej i kompetencji nauczycieli. Większość z tych czynników możemy kształtować dzięki poszerzaniu wiedzy i umiejętności nauczycieli. Tworzeniu odpowiedniej atmosfery służy również postawa dyrektora, który promuje określony sposób pracy w szkole.

Nastawienie nauczycieli na budowanie współpracy w klasie znacząco wpływa na jej dobry klimat. Klasa nastawiona na współpracę („współzycie”)¹⁸ praktycznie wdraża nauczanie zindywidualizowane. Praca zwykle odbywa się w małych grupach dobieranych elastycznie. Struktura społeczna takiej klasy jest rozproszona, a wśród wielu równoległe przyjętych kryteriów popularności dominują umiejętności towarzyskie, sukcesy sportowe itp., a mniej osiągnięcia w nauce. Nauczyciel w takiej klasie tworzy klimat interpersonalnej zgody na inność. Określa się przede wszystkim jako wychowawca – mniej zainteresowany przyswajaniem wiedzy, a bardziej umysłowym i społecznym rozwojem ucznia. Oceniając uczniów, unika złych stopni a dobre uzasadnia na różne sposoby, podkreślając np. oryginalność odpowiedzi, staranność strony formalnej, uczuciowe zaangażowanie, owocną współpracę z zespołem itp. W kontaktach z uczniami stara się wszystkich traktować jednakowo. Osobiste przeżycia uczniów bardzo go interesują; zawsze jest gotów poświęcić nieco czasu na wysłuchanie zwierzeń i udzielenie rad. Stara się dociec, kto w jego klasie ma niską pozycję socjometryczną i próbuje zaradzić temu zjawisku. W wielu wypowiedziach podkreśla, że najważniejszym warunkiem osobistej pomyślności jest wzajemne zrozumienie, gotowość do pomagania i tolerancja. Jego główną troską wychowawczą jest zachowanie kontroli nad klasą bez ekspozowania własnego autorytetu. Dlatego często odwołuje się do opinii klasy, zanim wypowie własną. Tolerancyjny w sprawach nauki, ostro reaguje na zachowania określone mianem „aspotecznych”, choć i wtedy stara się zorganizować atmosferę zbiorowego potępienia tak, by jego nagana mogła wydać się jedynie podsumowującym wyrazem dezaprobaty zbiorowości. Stara się być blisko z uczniami: z reguły zwraca się do nich po imieniu, skraca dystans, tryska humorem, interesuje się technikami oddziaływania na grupę, w terapeutycznych treningach interpersonalnych widzi bogate źródło inspiracji wychowawczych.

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

¹⁸ Opis za: Cichocki A., (2009), *Nauczyciele jako twórcy edukacyjnego klimatu klasy szkolnej* [w:] Izdebska J., Szymanowska J. (red.), *Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia. Obrazy dzieciństwa*, Białystok: Trans Humana, s. 351–367, dostępny online: https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/3292/1/Andrzej%20Cichocki_Nauczyciele%20jako%20tw%C3%B3rcy%20edukacyjnego%20klimatu%20klasy%20szkolnej.pdf [dostęp: 10.10.2018 r.].

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

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

Wśród wielu koniecznych w pracy nauczyciela kompetencji kluczowych, należy zwrócić szczególną uwagę na kompetencje komunikacyjne. W klasie, w której nauczyciel prawidłowo komunikuje się z uczniami, udziela im wyjaśnień, chętnie z nimi dyskutuje, ocenia ich obiektywnie itd. – panuje przyjazna i życzliwa atmosfera. Uczniowie respektują polecenia nauczyciela i szanują siebie nawzajem, są otwarci na drugiego człowieka. Taka sytuacja jest określana jako wspierający klimat komunikacyjny. Jego przeciwieństwem jest obronny klimat komunikacyjny występujący wówczas, gdy nauczyciel jest mało komunikatywny, uczniowie nie słuchają nauczyciela, panuje atmosfera kłamstwa i zwodzenia, brak empatii, brak zainteresowania nauką i działalnością w klasie¹⁹.

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

- ❑ bezkompromisowe zaangażowanie i wiara w inkluzję;
- ❑ postrzeganie różnic występujących pomiędzy uczniami, a także między pracownikami nie w kategoriach problemu, ale źródła możliwości, ponieważ pozwala tworzyć bogatsze społecznie środowisko, w którym każdy może wykorzystać swój potencjał rozumiany bardzo szeroko, wykraczający poza środowisko czysto edukacyjne;
- ❑ oparcie działań nauczycieli oraz stylu interakcji między pracownikami i dziećmi na współpracy;
- ❑ gotowość personelu do pracy nad utrzymaniem przyjętych praktyk;
- ❑ włączenie rozumiane jako kwestia społeczna, a nawet polityczna;
- ❑ poświęcenie ideałom inkluzji widoczne we wszystkich działaniach szkoły i w środowisku lokalnym.

¹⁹ Petlák E., op. cit.

²⁰ Za: Zamkowska A., (2017), *Kultura szkoły włączającej uczniów z niepełnosprawnościami*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, T. XXXVI, z. 2.

Myśląc o edukacji włączającej, warto również zwrócić uwagę na czynniki ryzyka widoczne w obszarze funkcjonowania klasy, które mają wpływ na postępowanie uczniów²¹:

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

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

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

Jednocześnie uwzględniać należy uwarunkowania lokalnego środowiska, korzystając z naturalnie występujących możliwości (jakie dają np. jezioro, las, środowisko miejskie, muzeum, ośrodek kultury). Jeśli szkoła mieści się w górach, gdzie wielu gospodarzy hoduje owce, warto uwzględnić ten aspekt, wykorzystać jego potencjał i uwzględnić w programie wychowawczo-profilaktycznym. Jeśli szkoła zlokalizowana jest nad morzem, należy odnieść się do tego, że mieszkańcy zajmują się świadczeniem usług turystycznych. Inne wartości (np. tradycje regionalne) okazują się waż-

²¹ Na podstawie: Okulicz-Kozaryn K., (2011), *Klimat i kultura szkoły a zdrowie psychiczne uczniów i nauczycieli*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, dostępny online: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj-mrbr9dLdAhVSzqQKHVS CBvAQFjAFegQIAxAC&url=https%3A%2F%2Fbezpiecznaszkola.men.gov.pl%2Fprojekty%2Fklimat-i-kultura-szkoly-a-zdrowie-psychiczneg-uczniw_last.pdf&usq=AOvVaw3NACeUsiCKtSHDrV2dpie5 [dostęp: 03.11.2018].

ne w małej wiosce, inne w dużym mieście z ludnością napływową. Prowadząc lekcje, nie jesteśmy w próżni – warto wykorzystywać walory okolicy, aby nauka była jak najbliższa tego, co dla dziecka ważne.

4. Współpraca różnych środowisk na rzecz inkluzji

Najważniejszym dokumentem, w którym postuluje się kształtowanie społeczności szkolnej jako środowiska społecznego włączającego wszystkich uczniów, jest *Deklaracja z Salamanki*, w której stwierdzono, że szkoły ogólnodostępne są najbardziej skutecznym miejscem zwalczania dyskryminujących postaw, budowania społeczeństwa integracyjnego i edukacji dla wszystkich²². Szkoła włączająca uczniów z niepełnosprawnościami staje się małą społecznością, w której osoby te są równoprawnymi członkami. To „minispołeczeństwo” nie powinno funkcjonować w oderwaniu od zewnętrznych realiów społecznych. Aby edukacja włączająca mogła odnieść sukces, niezbędna jest współpraca środowisk wewnątrz systemu szkolnego i wokół niego. Jak ważna jest zaplanowana współpraca tych środowisk, możemy stwierdzić na podstawie zapisów zawartych w statucie szkoły. W dokumencie tym szkoła opisuje organizację współdziałania z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi oraz innymi instytucjami świadczącymi poradnictwo i specjalistyczną pomoc dla dzieci i rodziców, a także formy współpracy szkoły z rodzicami (prawnymi opiekunami uczniów) w zakresie nauczania, wychowania i profilaktyki. Podobne zapisy możemy znaleźć w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym (IPET) dla dziecka z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego²³.

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

²² UNESCO, (1994), *Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych* przyjęte przez Światową Konferencję Dotyczącą Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych: *Dostęp i Jakość*, Salamanka: UNESCO.

²³ W IPET, zgodnie z *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym* (Dz.U. z 2017 r., poz. 1578 ze zm.), znajdują się zapisy dotyczące: zakresu współpracy nauczycieli i specjalistów z rodzicami ucznia w realizacji zadań szkoły, zintegrowanych działań nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem, zakresu współdziałania z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi, placówkami doskonalenia nauczycieli, organizacjami pozarządowymi, innymi instytucjami oraz podmiotami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży.

pozarządowe. Zapewnienie właściwego obiegu informacji sprzytałoby przewyższaniu stereotypów i ożywieniu współpracy między poszczególnymi organami dla dobra dzieci.

Aby w pełni wykorzystać potencjał tkwiący w środowisku, warto z jednej strony skatalogować wszystkie instytucje działające na rzecz rodziny, rozwoju społeczności, kultury itp., a następnie zbudować trwałe partnerstwa²⁴ danej szkoły z instytucjami i organizacjami w szeroko rozumianym środowisku lokalnym. Dzięki partnerstwu różne instytucje harmonijnie pracują z dziećmi, ich rodzicami i otoczeniem, oferując potrzebne im usługi i wzajemnie się wspierając. Potrzebne są do tego: jasny zakres odpowiedzialności partnerów, a także pozyskiwanie zasobów i dzielenie się nimi oraz sprawny przepływ informacji pomiędzy partnerami. Dzięki temu szkoły mogą zapewnić swoim uczniom najlepsze warunki rozwoju. Niektóre rodzaje partnerstw mogą być ukierunkowane na wzbogacenie programu nauczania, np. poprzez organizację szkolnych kółek zainteresowań, inne mogą oferować usługi na rzecz rodziców – np. doświadczających przemocy domowej lub potrzebujących pomocy w zakresie spłaty zadłużeń itp.

Ważne jest, aby w swych działaniach pracownicy szkoły dbali o to, by stwarzać warunki i szanse wszystkim uczniom – bez względu na ich specyficzną sytuację rodzinną czy ograniczenia wynikające ze specjalnych potrzeb edukacyjnych²⁵. Warto, aby szkoły zabiegały o to, by wszyscy członkowie społeczności mieli swobodny dostęp do nauczania i usług wspierających. W ten sposób szkoła przyczynia się do scalania społeczności, pomaga jej członkom zdobywać wiedzę o sobie nawzajem i harmonijnie współistnieć. Profesjonalni nauczyciele zapewniają wszystkim uczniom osiągnięcie sukcesu i dostęp do jakościowo dobrej edukacji. W przeciwnym razie potencjał społeczności zostaje ograniczony, a grupa czy pojedynczy uczeń nie może wykorzystać swoich możliwości. Należy stworzyć każdemu uczniowi dobre środowisko uczenia się w klasie przez zachęcanie go do porzucania stereotypowego lub negatywnego postrzegania siebie i innych – tak, aby wszyscy uczniowie czuli się bezpieczni i szanowani.

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

²⁴ Opis zaczerpnięty z materiałów programu „Szkoły Aktywne w Społeczności” – standard partnerstwo. *Międzynarodowe Standardy „Szkoł Aktywnych w Społeczności” 2016*, dostępne online: http://cloud5.edupage.org/cloud/STANDARDY_SAS_2016_09_14.pdf?z%3AN3t1zfS3FBQxYj54TZgoS23f7Ctr9iXKjhRk1FLm4q2JCDA2v11vwgTx5r%2BtbA7i [dostęp: 06.03.2019].

²⁵ Opis zaczerpnięty z materiałów programu „Szkoły Aktywne w Społeczności” – standard integracja społeczna. *Międzynarodowe Standardy „Szkoł Aktywnych w Społeczności” 2016*.

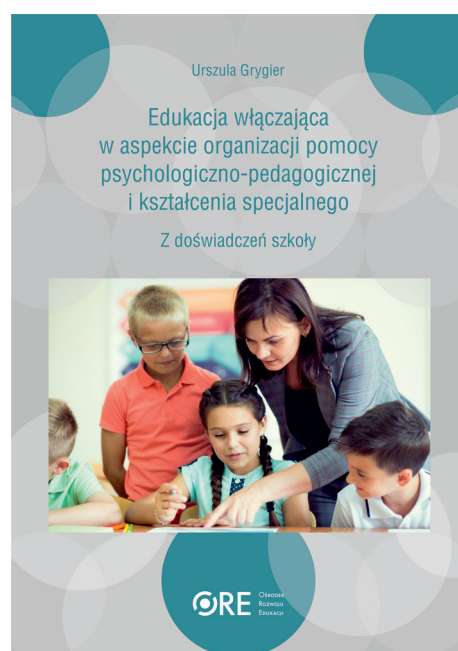
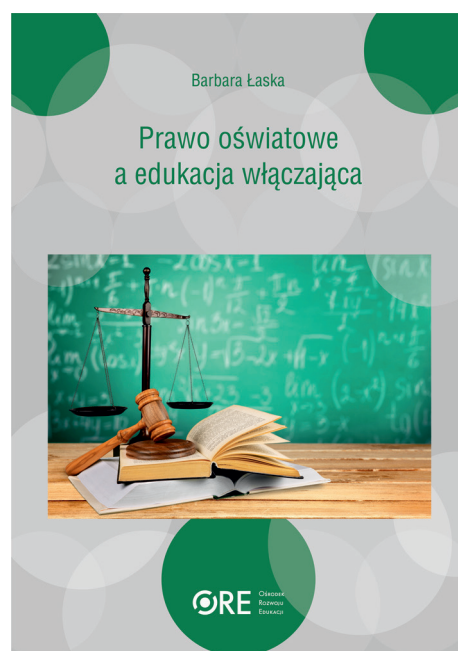
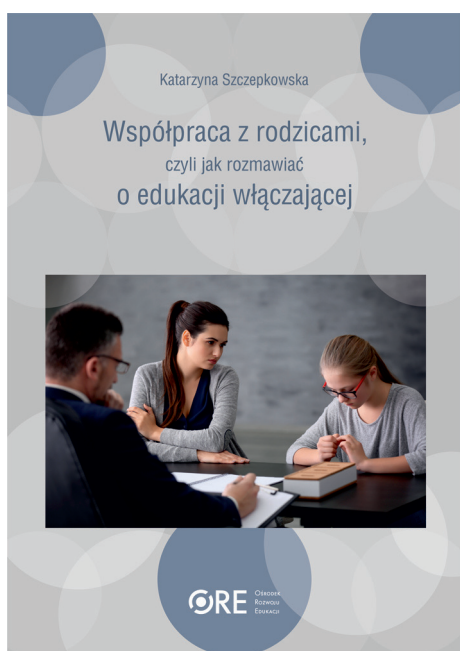
Bibliografia:

- Adrian B., (2011), *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Cichocki A., (2009), *Nauczyciele jako twórcy edukacyjnego klimatu klasy szkolnej* [w:] J. Izdebska, J. Szymanowska (red.), *Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia. Obrazy dzieciństwa*, Białystok: Trans Humana.
- Dolata R., (2008), *Edukacyjna wartość dodana, czyli jak wykorzystywać wyniki egzaminów zewnętrznych do oceny efektywności nauczania*, Warszawa: CKE
- Firkowska-Mankiewicz A., (2010), *Co nowego w edukacji włączającej*, „Edukacja” nr 2.
- Grzegorzewska S., (2011), *Dydaktyczne możliwości zastosowania pedagogicznej idei indywidualizacji w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] M. Myszkowska-Litwa (red.), *Pedagogika ogólna a teoria i praktyka dydaktyczna*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Grzegorzewska S., (2009), *Różnicowanie kształcenia w klasach początkowych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Konarzewski K., (red.), (1995), *Sztuka nauczania. Szkoła*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kulesza M., (2007), *Klimat szkoły – elementy, determinanty, oddziaływanie*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 2, s. 3–13.
- Lipsky D. K., Gartner A., (1997), *Inclusion and school reform: Transforming America's classrooms*, Baltimore: Brookes Publishing Company.
- Międzynarodowe Standardy „Szkół Aktywnych w Społeczności” 2016.*
- Mittler P., (2000), *Working Towards Inclusive Education. Social Contexts*, London: David Fulton Publishers.
- Okulicz-Kozaryn K., (2011), *Klimat i kultura szkoły a zdrowie psychiczne uczniów i nauczycieli*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Petlák E., (2007), *Klimat szkoły, klimat klasy*, tłum. Branna D., Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela* (Dz.U. z 2012 r., poz. 131).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym* (Dz.U. z 2017 r., poz. 1578 ze zm.).
- Szymańska J., (2014), *Ochrona zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży w szkole*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Tarwacki M., (2015), *Edukacja włączająca – przyszłość polskiej edukacji*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- UNESCO, (2009), *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

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

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

Polecamy



Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. 22 345 37 00; fax 22 345 37 70
www.ore.edu.pl