



Beata Jachimczak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID 0000-0002-3927-2877

Dorota Podgórska-Jachnik

Uniwersytet Łódzki

ORCID 0000-0001-9272-8960

Specjalistyczne Centra Wspierające Edukację Włączającą – model teoretyczny i pierwsze doświadczenia w zakresie ich wdrażania do praktyki oświatowej

Specialized Support Centers for Inclusive Education - theoretical model theoretical model and first experiences in in the field of their implementation in educational practice

Abstract: The article is devoted to the implementation of inclusive education in the Polish education system. It presents the theoretical assumptions of Specialist Centers Supporting Education (SCWEW) and an outline of current activities in the field of pilot implementation of these innovative institutions. This solution combines satisfying the needs of support for mainstream schools implementing inclusive education with rational management of human resources in special schools and their teacher's experience. The first results of the research undertaken by the authors on the shaping of the new role of special schools undertaking the tasks of SCWEWs were also presented.

Keywords: inclusion, education system, model solutions, support centers.

Wprowadzenie

Mija 30 lat po transformacji ustrojowej, w trakcie których nastąpiło wiele zmian w życiu społecznym, politycznym, gospodarczym a także - w jakże ważnym dla podejmowanych tu rozważań - oświatowym. Rok 1989 to kolejne odzyskanie przez Polskę podmiotowości i powrót do ustroju

demokratycznego. Właśnie owa podmiotowość i demokracja (właściwie partycypacja społeczna w wielu wymiarach funkcjonowania człowieka, nie tylko tych związanych z władzą) jest postrzegana jako podłoże dla zmian w oświacie, a co za tym idzie także w kształceniu specjalnym, stopniowo przechodzącym z systemu segregacyjnego do niesegregacyjnego. Jak wskazują w swoich analizach Grażyna Rura i Michał Klichowski (2011, s. 21) „badania nad kondycją społeczną Polaków okresu przełomu pokazują, że największym problemem było wówczas zjawisko wykluczenia (*exclusion*) związane z podziałem społeczeństwa na tych, którzy „mają” i tych, którzy „nie mają”: pracy, pieniędzy, własnego domu, wykształcenia, perspektyw itp.”. Problem swoistego wykluczenia dotyczył tych grup, które z różnych powodów czuły się lub faktycznie były defaworyzowane. Dochodzące, w tamtym czasie z krajów zachodnich wzorce wskazywały na tendencje do przenikania się grup do tej pory izolowanych i prowokowały do upominania się o przewartościowanie stosunków społecznych, dostrzeganie ich potrzeb i poszukiwanie możliwości ich zaspokajania. Jednak perspektywa ostatnich trzydziestu lat wskazuje, że ów proces inkluzji grup izolowanych trwa nadal i wymaga wciąż wsparcia w wielu jego zakresach.

Jednym z takich obszarów jest edukacja, gdzie praca w grupach zróżnicowanych nadal stanowi duże wyzwanie w zakresie postaw społecznych, aksjologicznych i teleologicznych uwarunkowań pracy pedagogicznej oraz rozwiązań formalno-prawnych w systemie oświaty. Widoczne to jest m.in. w nierównościach dotyczących specjalnych (indywidualnych) potrzeb edukacyjnych dzieci/uczniów w zapisach polskiego prawa oświatowego i wdrażanej praktyki.

Kolejną konkretną i systemową odpowiedzią na potrzeby zmiany w zakresie edukacji grup zróżnicowanych (czyli szkoły dla każdego) mają stać się Specjalistyczne Centra Wspierające Edukację Włączającą (SCWEW), których pilotaż rozpoczął się w czerwcu 2021 roku. Celem artykułu jest przybliżenie pedagogom założeń teoretycznych modelu funkcjonowania tych innowacyjnych jednostek w polskim systemie oświaty i pierwszych wyników podjętych przez autorki badań w działaniu nad kształtowaniem się nowej roli placówek/szkół specjalnych podejmujących zadania SCWEW-ów.

Założenia teoretyczne Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą

Trwające od lat zmiany w systemie oświaty związane z otwieraniem się na kolejne kategorie specyficznych potrzeb edukacyjnych - nie tylko osób z niepełnosprawnością, ale także zagrożonych wykluczeniem ze względów

kulturowych, językowych, ekonomicznych i innych - wskazują na ciągłą potrzebę poszukiwania systemowego wsparcia pracy przedszkoli i szkół w tym zakresie. Doświadczenia pedagogiki różnic (Sheets, 2005, 2009 i in.) wskazują na to, że każda grupa szkolna jest czy może być grupą zróżnicowaną ze względu na jej możliwości i potrzeby rozwojowe, uwarunkowania kulturowe czy sytuację ekosystemu, w których się znajduje. W ostatnich latach coraz częściej mamy do czynienia z takim otwieraniem się różnych grup społecznych, często wcześniej homogenicznych, na inne grupy - przy zachowaniu ich odrębności.

Zapoczątkowane zmiany w prawie oświatowym w latach 90-tych XX wieku spowodowały znaczącą zmianę ilościową udziału uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego w placówkach ogólnodostępnych. Tylko w ciągu dwóch lat (1997-1999) liczba uczniów z niepełnosprawnością w kształceniu niesegregacyjnym wzrosła z 14,5 tys. dzieci do prawie 25 tys., a liczba oddziałów integracyjnych w roku 1999 wynosiła już ponad 1200 w całej Polsce (Krause, 2004, s. 230). Pierwsze lata doświadczeń edukacji niesegregacyjnej w formie oddziałów i placówek integracyjnych spowodowały ukierunkowanie badań naukowych właśnie na ten typ kształcenia specjalnego w szkołach ogólnodostępnych. Choć – jak wspomniano - włączanie edukacyjne nie ogranicza się do uczniów z niepełnosprawnościami – stopniowe przesuwanie się coraz większej części populacji tych uczniów jest wskaźnikiem dynamiki tego procesu. Do roku 2005 kiedy pojawiły się kolejne rozporządzenia dotyczące powyższego obszaru ukazało się wiele opracowań wskazujących na problemy i ograniczenia inkluzyjnej formy kształcenia (np. Bąbka, 2001; Dryżałowska i Żuraw, 2004; Gołubiew-Konieczna, 2002; Krause, 2000, 2004; Nowicka, 2001 i in.). W analizach podkreślano brak spójnej wizji kształcenia niesegregacyjnego i niedostateczne propagowanie zmian w społeczeństwie, a co za tym idzie brak kształtowania pozytywnych postaw wobec wspólnej edukacji dzieci. Bardzo poważnym problemem był brak przygotowania merytorycznego, organizacyjnego do tworzenia oddziałów integracyjnych, co skutkowało, jak to nazwał Krause (2004, s. 231), wypaczonym modelem klas integracyjnych ze zbyt liczną grupą uczniów z orzeczeniem, brakiem wsparcia specjalistów (pedagogów specjalnych, psychologów, terapeutów itp.). Dostrzeżono też kłopoty z przygotowaniem kadry specjalistycznej do pracy w grupach zróżnicowanych (Chrzanowska, 2021). Z jednej strony nauczyciele przedmiotu nie posiadali umiejętności pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami, z drugiej pedagogzy specjaliści w oddziałach integracyjnych byli przygotowani do pracy z uczniem z jednym

rodzajem zaburzenia, co w sytuacji pojawienia się wielu niepełnosprawności w jednym zespole mogło stanowić dla nich zbyt duże wyzwanie.

Wprowadzenie w latach dziewięćdziesiątych polaryzacji: szkoły specjalne – szkoły/oddziały integracyjne na długo spowolniło dyskusje nad poszukiwaniem i wdrażaniem alternatyw w kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w szczególności z niepełnosprawnością definowaną w myśl prawa oświatowego) z uwzględnieniem ich indywidualnych możliwości i ograniczeń rozwoju oraz funkcjonowania psychospołecznego.

Na problem wdrażania edukacji włączającej (dla każdego) w Polsce zwrócił w 2008 roku Paweł Wdówik (2008, s. 126), mówiąc że „autorzy Konwencji [o prawach osób niepełnosprawnych – dop. autorek] mówią wyraźnie o zagwarantowaniu edukacji włączającej na wszystkich poziomach, tymczasem polskie tłumaczenie nie odzwierciedla intencji autorów poprzez użycie adekwatnych sformułowań, lecz wykorzystuje termin odnoszący się do już istniejącego elementu w polskim systemie oświatowym, jakim jest kształcenie integracyjne”. Podkreślił, że kształcenie integracyjne nie jest równoznaczne z włączającym (raczej to etap przejściowy od kształcenia specjalnego do włączającego), ostrzegając, iż „Najbardziej niebezpiecznym skutkiem pozostawienia tego sformułowania będzie promowanie kształcenia integracyjnego jako rozwiązania zgodnego z Konwencją, a co za tym idzie – zwolnienie szkół ogólnodostępnych z obowiązku równego traktowania osób pełnosprawnych i niepełnosprawnych” (Wdówik, 2008, s. 126) .

W związku z tą konstatacją w latach 2009-2010 rozpoczął prace zespół ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych, powołany przez ówczesne Ministerstwo Edukacji Narodowej. Jego celem było przygotowanie rekomendacji dla szeroko ujętej koncepcji edukacji włączającej, z otwarciem na zróżnicowane potrzeby wszystkich uczniów, nie tylko tych z niepełnosprawnościami. Jednak kompleksowe i systemowe rozwiązania nie zostały wtedy wdrożone. Powołano kolejny zespół ds. edukacji włączającej w roku 2017 (Zarządzenie Nr 39 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 października 2017 r. w sprawie powołania Zespołu do spraw opracowania modelu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi). Efektem jego pracy jest przygotowanie Modelu Edukacji dla Wszystkich, w którym znalazły się rekomendacje do zmian niezbędnych w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych w zakresie pracy w grupach zróżnicowanych. Jedną z rekomendacji było powołanie instytucji wspierających placówki oświatowe w zakresie edukacji włączającej (MEiN, 2021). Aby zrealizować ten postulat rozpoczęto w 2019 roku w ramach projektów POWER prace nad opracowaniem modelu funkcjonowania

Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW) (POWR.02.10.00-IP.02-00-001/19 – ORE, 2019).

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.

Ważnym wyzwaniem na drodze do szeroko ujętej edukacji włączającej jest – paradoksalnie - możliwe pozbawienie wsparcia dla grupy uczniów z niepełnosprawnościami. Jak wskazuje Peder Haug (2016) może to być potencjalnym zagrożeniem dla praktyk włączających. Ponieważ szerokie ich ujęcie 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 potrzebami.

Porażką systemu edukacji (niezależnie od kraju) byłoby niezamierzone pogorszenie sytuacji którejkolwiek grupy uczniów. Aby temu przeciwdziałać model teoretyczny SCWEW zaplanował ich umiejscowienie przy placówkach specjalnych, ukierunkowując zadania SCWEW na budowanie kultury organizacyjnej szkoły włączającej, ale z zabezpieczeniem potrzeb dzieci i uczniów z niepełnosprawnością.

Model SCWEW (ORE, 2021) powstał przy współpracy teoretyków i praktyków z zakresu szeroko rozumianej edukacji¹. Zakładano, że aby sprostać założeniom edukacji włączającej (która dziś w wielu szkołach jest już faktem, o czym świadczą np. przytoczone wyżej dane SIO), zmianie ulec musi myślenie o procesie nauczania-uczenia się i o szkole w kontekście teorii ekosystemów. Edukacja musi stać się jednym z rzeczywistych, nie tylko deklarowanych priorytetów państwa. Oznacza to konieczność szerokiej dyskusji społecznej nad jej rozumieniem i implementacją włączania do praktyki szkolnej. Pogłębionej refleksji wymaga wiele obszarów. SCWEW-y podejmują głównie te dotyczące oceny funkcjonalnej, dydaktyki, wychowania i terapii oraz - a może w pierwszej kolejności - kontekstu relacji ludzkich.

Przyjmując, że u podstaw edukacji ukierunkowanej na każdy podmiot leżą tak zmiany postaw władz oświatowych, jak też nauczycieli, uczniów i rodziców, istotnym wydaje się poszukiwanie wspólnych rozwiązań, a nie mnożenie „indywidualnie dedykowanych” zapisów prawa, przeciwstawiających sobie oczekiwania różnych grup uczniów.

Pewnym punktem odniesienia dla projektowanych w 2019 roku centrów był realizowany w Polsce ponad 10 lat temu program „Szkoła dla wszystkich” (Bogucka i Al-Khamisy, 2009), którym objęto pięć województw. Doświadczenia projektowe wskazały wtedy na brak satysfakcjonujących rozwiązań organizacyjnych i na potrzebę wsparcia szkół ogólnodostępnych przez specjalistów z zakresu specjalnych potrzeb edukacyjnych. Dostarczenie wsparcia placówkom przez zatrudnienie w nich na kilka godzin tygodniowo specjalisty/pedagoga specjalnego z doświadczeniem kształcenia niesegregacyjnego, już po czterech miesiącach przyniosło zmianę jakościową (Bogucka i Al-Khamisy 2009). Szkoły otrzymały pomoc w zakresie wsparcia:

- edukacyjnego (metody, środki, formy - adekwatnie do potrzeb jednostek);
- psychospołecznego (np. pomoc asystenta dla uczniów przy wykonywaniu czynności lub zaspokajaniu potrzeb fizjologicznych);

¹ Kierownikiem projektu była Agnieszka Pietryka; jedna z autorek uczestniczyła w przygotowaniach modelu jako ekspertka.

- technicznego (oprzyrządowanie, zniesienie barier);
- merytorycznego (zespoły wspierające, superwizje, doskonalenie specjalistyczne);
- zewnętrznego (budowanie koalicji na rzecz dzieci ze SPE w środowisku lokalnym).

Podobne zadania oraz struktura zostały zapisane w modelu teoretycznym SCWEW (ORE, 2021, s. 45), do którego odsyłamy osoby zainteresowane pełniejszym poznaniem planowanego rozwiązania systemowego w niedalekiej przyszłości. Zakłada się w nim, że zespół specjalistów tworzący Centrum przy szkole lub przedszkolu specjalnym będzie dzielił się wiedzą i doświadczeniem z nauczycielami przedszkoli i szkół ogólnodostępnych oraz wspólnie poszukiwał jak najlepszych rozwiązań w codziennym postępowaniu z dziećmi lub uczniami, w niwelowaniu barier pojawiających się w środowisku edukacyjnym, w wypracowaniu nowych skutecznych strategii pracy. Działania te powinny mieć charakter interakcji, w obrębie których zachodzić będzie wzajemny transfer wiedzy na linii przedszkole specjalne/szkoła specjalna/placówka specjalna – przedszkole/szkoła ogólnodostępna (ORE, 2021, s. 29-30). Wsparcie merytoryczne, kadrowe i rzeczowe udzielane przez SCWEW ma polegać na:

- działaniach adekwatnych do zdiagnozowanych potrzeb wspieranych placówek;
- transferze wiedzy i umiejętności specjalistów placówek specjalnych do ogólnodostępnych w związku z funkcjonowaniem grup/klas zróżnicowanych pod względem potrzeb edukacyjnych;
- zakupie specjalistycznych materiałów, pomocy dydaktycznych, sprzętu niezbędnego do pracy w klasie zróżnicowanej;
- przygotowaniu szkoleń i materiałów edukacyjnych, zorganizowaniu sieci wsparcia i samokształcenia;
- wymianie wiedzy i doświadczeń pomiędzy nauczycielami oraz specjalistami w zakresie stosowania różnorodnych form i metod pracy (ORE, 2021, s. 46).

Sposób wykonania zadań może i powinien być modyfikowany w zależności od potrzeb danej społeczności szkolnej objętej wsparciem, a głównym celem ma być dostarczenie narzędzi do samodzielnego funkcjonowania jako placówki włączającej (dokładny opis zadań: ORE, 2021, s. 43-52).

Po wielu dyskusjach eksperckich SCWEW-y przyjęły formę centrów wielospecjalistycznych, a nie jak pierwotnie zakładano monospecjalistycznych, zgodnych ze specjalizacją placówek specjalnych (osobno w zakresie niepełnosprawności intelektualnej, sensorycznej, spektrum autyzmu,

niedostosowania społecznego itp.). Po dostrzeżeniu złożonych potrzeb grup zróżnicowanych pod względem niepełnosprawności i innych indywidualnych potrzeb, przyjęto ostatecznie model wielospecjalistycznego centrum, które korzysta z kadry macierzystej placówki specjalnej i innych specjalistów zatrudnianych na potrzeby wykonywanych działań. U podstaw założeń SCWEW leży teza, iż powodzenie edukacji włączającej zależy przede wszystkim od zaangażowania i przygotowania kadr zarządzających, nadzorujących oświatę i realizujących procesy edukacyjne (por. Chrzanowska, Szumski, 2019). Istotne jest zatem budowanie 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, wymaga zrozumienia złożonych uwarunkowań oraz zróżnicowania wsparcia szkół/placówek edukacyjnych, w zależności od ich potrzeb. Ponadto – odpowiedniego nastawienia oraz umiejętności i chęci takiej interpretacji zapisów prawa, by maksymalnie ułatwiać, wspierać, a w rezultacie zachęcać każdą placówkę do podjęcia działań włączających. Żeby edukacja włączająca mogła być z sukcesem realizowana w polskich szkołach, konieczne jest przekonanie do niej zatrudnionych w nich osób, a także wyposażenie ich w umiejętności z zakresu wsparcia udzielanego każdemu dziecku oraz osobie dorosłej, która uczestniczy w procesie jego kształcenia i wychowania.

Praktyka działania SCWEW-ów z perspektywy pierwszego roku pilotażu

Stawiając pytania o praktyczną stronę funkcjonowania w nowej roli placówek specjalnych (przy zachowaniu ich dotychczasowych zadań), analizie poddano roczne doświadczenia pierwszych dwudziestu trzech SCWEW-ów, które przystąpiły do realizacji projektu pilotażowego (*Pilotażowe wdrożenie modelu Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą [SCWEW]*), Ośrodek Rozwoju Edukacji, okres realizacji 1.01.2020-30.12.2022). Warto zaznaczyć, że docelowo ma powstać przynajmniej jeden SCWEW w każdym powiecie. Podstawą metodologiczną dla podjętych rozważań stała się metoda badań w działaniu. Według Marii Czerepaniak-Walczak jest to:

typ poznania, który powoduje sięganie do nowych informacji związanych z doświadczanym problemem. Dzieje się on już na etapie przeżywania sytuacji problemowej, powodującej poszukiwanie

rozwiązań w wielu różnych dostępnych źródłach. Sprzyja organizowaniu się ludzi wokół wspólnie identyfikowanych (zwykle lokalnych, doświadczanych tu i teraz) problemów i współdziałaniu w procesie ich rozwiązywania. Zacieśnia więzi i zwiększa wzajemne zaufanie oraz jednoczy badającą i działającą wspólnotę, czym przyczynia się do demokratyzacji stosunków i wzajemnego uczenia się (Czerepaniak-Walczak, 2014, s. 185).

Cel podjętych badań ma charakter pragmatyczny. Jest nim udoskonalenie działania organizacji, polegające na wyrównaniu dostrzeżonych nierówności edukacyjnych i zagrożeń wykluczeniem przez wdrożenie do praktyki oświatowej rozwiązań zbliżających do wcielenia w życie idei „edukacji dla wszystkich” / „szkoły dla wszystkich”. Organizacją jest zarówno system oświaty, jak i jego poszczególne jednostki – szkoły, przedszkola, placówki. Partycypacyjny charakter projektu ma stworzyć warunki do upodmiotowienia nauczycieli w procesie zmiany, przez uwzględnienie ich punktu widzenia i potrzeb zawodowych, wykorzystanie ich zasobów, doświadczenia i kreatywności oraz przez realny wpływ na ostateczny kształt testowanego w pilotażu modelu centrów wspierających edukację włączającą. Badania są związane z bezpośrednim zaangażowaniem autorek tekstu, które uczestniczą w działaniach eksperckich i szkoleniowych związanych z wdrażaniem SCWEW-ów; jedna, jak wspomniano, brała także udział w przygotowaniu modelu. Z metodologicznego punktu widzenia określają one swoją rolę w badaniu jako współpracujących moderatorek (Johansson i Lindhult, 2008). Choć w cyklu uruchomionych działań obecne są wątki krytyczne (emancypacyjne) i przestrzeń dla refleksji krytycznej nauczycieli, zaangażowanych w proces zmiany, to jednak przeważa tu przywołane wyżej podejście pragmatyczne, tradycyjne (Lewin, Trist i French – zob. Góral i in., 2019, s. 42). Decydują o tym same realia związane z wdrażaniem modelu w ramach form projektowych inicjowanych przez Ministerstwo Edukacji i Nauki: władza przejawia się we współpracy i pozwala na działanie; uruchamia dialog kooperacyjny, zorientowany na działanie. Wiedza zostaje użyta jako praktyczne narzędzie rozwiązywania problemów społecznych (Góral i in., 2019, s. 42). Wykorzystane metody to przede wszystkim problematyzująca praca grupowa w ramach różnych form współpracy w działaniach przedprojektowych (adresowanych do całego środowiska oświatowego w celu upowszechnienia wiedzy o edukacji włączającej i przygotowywanym modelu SCWEW oraz zachęty do składania wniosków konkursowych na uczestnictwo w projekcie wdrożeniowym)

i w fazie realizacji projektu (konferencje naukowo-praktyczne, warsztaty, sieci współpracy i samokształcenia i in.)

Badania w działaniu zakładają wieloetapową spiralę, zbudowaną z kroków wynikających z refleksji nad zainicjowaną zmianą. Dzięki opisywanym badaniom podjęty w toku współtworzenia i wdrażania modelu możliwe było dotychczas przejście przez: fazę dostrzeżenia problemu edukacji włączającej z perspektywy szkół specjalnych i ogólnodostępnych; diagnozę możliwości i ograniczeń realizacji odpowiedzialnej, efektywnej edukacji włączającej; sformułowanie planu działania instytucji wspierającej procesy edukacyjno-wychowawcze w grupach zróżnicowanych; wdrażanie w życie poszczególnych etapów działania; monitorowanie zmian i ewaluację (na razie bieżącą) procesu uzyskiwanych rezultatów. Etapy te utworzyły spiralę kolejnych kroków metodycznych badania w działaniu zgodnego z koncepcją Kurta Lewina. Uczestniczenie w badaniach bezpośrednio i pośrednio, jako towarzyszenie placówkom specjalnym w ich „stawaniu się specjalistycznym centrum wspierającym” pozwoliło na przenikanie się praktyki edukacyjnej i naukowych analiz jako podstawy dla wprowadzanych zmian. Ta ścisła współpraca badawcza miała na celu konfrontację i możliwość dyskusowania wyników badań praktyki w środowisku akademickim.

Faza dostrzeżenia problemu

Kilkunastoletnie doświadczenia edukacji włączającej pokazały, że wdrożenie jej koncepcji nie było odpowiednio zaplanowane ani poprzedzone dostatecznymi przygotowaniem czy dyskusją. Pojawienie się uczniów wymagających wsparcia wychowawczego i edukacyjnego spowodowało u części pedagogów/nauczycieli zachowania ukierunkowane na poszukiwanie zmian w ich dotychczasowej pracy, u innych zaś skutkowały przyjęciem postawy niedostrzegania „problemu”. Jednak zwiększająca się liczba uczniów z różnorodnymi indywidualnymi potrzebami w przestrzeni szkoły ogólnodostępnej zaczęła odsłaniać potrzebę systemowego działania w zakresie przygotowania i partycypowania wszystkich podmiotów w zmieniającej się rzeczywistości szkolnej. Haug (2016, s. 208) analizując doświadczenia edukacji integracyjnej wskazał, że: „wbrew intencjom praktyka integracyjna nie wyeliminowała segregacji, marginalizacji, dyskryminacji lub dewaluacji w głównym środowisku szkolnym” czym potwierdził również konieczność dalszych działań na rzecz szkoły dla każdego, wolnej od uprzedzeń i wykluczania.

Powołany w 2017 roku zespół ekspertów ds. specjalnych potrzeb w swoich rekomendacjach wskazał na konieczność wzmocnienia placówek przedszkolnych i szkolnych w budowaniu ich potencjału do pracy z grupami

zróżnicowanymi, w warunkach ciągłej zmiany i konieczności projektowania uniwersalnego w edukacji.

Konsekwencją przyjętych rekomendacji było rozpoczęcie projektu realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE), którego celem było wypracowanie teoretycznego modelu działań ukierunkowanych na tworzenie porównywalnych szans rozwojowych dzieci/uczniów niezależnie od miejsca i typu placówki edukacyjnej. Działania wspierające miały dotyczyć w szczególności: zmiany kultury organizacyjnej placówek, podnoszenia kwalifikacji oraz doskonalenia kadry pedagogicznej w zakresie potrzeb dzieci/uczniów ze SPE i uniwersalnego projektowania, przez poszukiwanie i wdrażania nowych, skutecznych rozwiązań edukacyjnych. Prace na modelu teoretycznym SCWEW realizowane były we współpracy z Europejską Agencją ds. Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych. Jedną z autorek tekstu wielokrotnie uczestniczyła w warsztatach i spotkaniach tematycznych prowadzonych między innymi przez Amandę Watkins i Veritty Donelly, które prezentowały koncepcje wsparcia edukacji włączającej w krajach europejskich. Uczestniczyła ona dwukrotnie w wizytach studyjnych w Izraelu, których celem była także obserwacja funkcjonowania wsparcia szkół ogólnodostępnych w pracy z grupami zróżnicowanymi ukierunkowanego na wzmocnienie ich kadry. Z tych doświadczeń (a także w oparciu o możliwości i ograniczenia polskiego systemu oświatowego) we współdziałaniu z pedagogami i pedagogami specjalnymi (teoretykami i praktykami) został opracowany model teoretyczny, który zakłada wsparcie przedszkoli i szkół przez zróżnicowany zespół specjalistów umiejscowiony przy placówkach specjalnych. Założenia tego modelu teoretycznego wpisują się w koncepcje opisane między innymi przez członków Europejskiej Agencji ds. Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych (D'Alessio, Donnelly 2013). Podjęte działania w tym zakresie są częścią długofalowego procesu (partycypacyjnego), którego celem jest kompleksowe doskonalenie jakości pracy placówek edukacyjnych ukierunkowane na potrzeby każdego dziecka/ucznia (por. Jachimczak i Neroj, 2021)

Diagnoza możliwości i kierunków tworzenia instytucji wsparcia dla włączania w edukacji

Na zaproszenie ORE grupa kilkunastu specjalistów (nauczycieli, dyrektorów placówek specjalnych, ogólnodostępnych, pracowników innych instytucji oświatowych i uczelni) rozpoczęła w 2019 roku działania konsultacyjne, których celem była bieżąca weryfikacja przyjętych założeń teoretycznego modelu SCWEW w odniesieniu do diagnozy potrzeb i możliwości środowiska oświatowego w Polsce. W toku wielu dyskusji i analiz zespół przyjął

rozumienie inkluzji jako ciągłego procesu zmian zachodzącego w każdej placówce, związanego z uczestnictwem każdego dziecka/ucznia w procesie edukacji (zarówno tych z niepełnosprawnością, jak i z chorobami, zaniedbaniami wynikającymi z ubóstwa, pochodzenia, rasy, wyznania, nieprzystosowania społecznego, a także - o czym często zapominano - ze szczególnymi uzdolnieniami). Uznano, że wsparcie powinno być ukierunkowane nie na asymilację i ujednolicenie, ale na różnorodność i indywidualność uczniów oraz na elastyczność działań nauczycieli, specjalistów i pozostałego personelu. Dodatkowo diagnoza potrzeb i możliwości wskazała na znaczącą wartość współpracy środowisk szkolnych placówek specjalnych i ogólnodostępnych. Po wielu poszukiwaniach specjaliści (przy ważnym głosie pedagogów specjalnych) doszli do wniosku, że najlepszym miejscem na ulokowanie centrum wspierającego będą placówki specjalne, gdyż ich zadania są zbieżne z zadaniami wspieranych przedszkoli i szkół. To umożliwia wymianę doświadczeń w zakresie wychowania, a także kształcenia. Umieszczenie centrum jako nowej instytucji lub przy placówkach doskonalenia nauczycieli lub poradniach psychologiczno-pedagogicznych ograniczyłoby możliwość korzystania z doświadczeń dydaktycznych – a w tym przypadku to jeden z ważniejszych elementów wsparcia. Dodatkowo mając na uwadze wielospecjalistyczne przygotowanie kadr placówek specjalnych uznano, że mogą one wspierać edukację włączającą nie tylko w konkretnej niepełnosprawności, ale z uwzględnieniem specyfiki grupy maksymalnie zróżnicowanej. W sytuacji braku kadry zatrudnionej w placówce specjalnej przewiduje się możliwość pozyskiwania specjalistów z innych instytucji.

Wdrażanie w życie poszczególnych etapów działania

Po przygotowaniu modelu teoretycznego SCWEW rozpoczęto w 2021 roku nabór placówek specjalnych do projektu pilotażowego. Pomimo tego, że zaproponowana formuła nowych zadań była pionierska, do konkursu zgłosiło się 35 instytucji, z których wybranych zostało w pierwszym postępowaniu 16 placówek, w kolejnym dołączono jeszcze 7. Biorąc udział w przygotowaniu liderów SCWEW² do tworzenia struktur w ich instytucjach, można było dostrzec otwartość i odwagę w podejmowaniu działań nowatorskich. Większość liderów podkreślała, że decyzje o wdrażaniu SCWEW podjęli

² Jedną z autorek była osobą prowadząca szkolenia dla liderów oraz pozostałych uczestników projektu, w ciągu pierwszego roku ich działalności (lipiec 2021-lipiec 2022) wielokrotnie spotykała się ze specjalistami zarówno ze SCWEW, jak i placówek objętych wsparciem.

mając świadomość uczestniczenia w procesie tworzenia nowych rozwiązań systemowych oraz przekraczania granic pomiędzy placówkami z uwzględnieniem ich typów, poziomów kształcenia, podobieństw i różnic w działaniu.

Bardzo trudnym momentem wymagającym wsparcia dla samych liderów było ukazanie się w jednej z gazet artykułu, w którym nazwano ich „zdrajcami pedagogiki specjalnej”. Zarzucano im, że przyczyniają się swoimi działaniami do likwidacji kształcenia specjalnego. Jednak dzięki wewnętrznemu wsparciu grupy leaderskiej, utrzymany został potencjał do podejmowania kolejnych działań. Równie ważnym elementem wdrażania SCWEW były stacjonarne kilkudniowe warsztaty, w których brali udział specjaliści ze szkół specjalnych oraz koordynatorzy edukacji włączającej z przedszkoli i szkół ogólnodostępnych objętych wsparciem (5-10 placówek w jednym cyklu). To wzajemne przyjrzenie się sobie, poznanie możliwości, ale i ograniczeń poszczególnych placówek, nazwanie wyzwań jakie przed nimi stoją i określenie oczekiwań względem siebie zaowocowało nawiązaniem współpracy uwzględniającej potrzeby wszystkich stron.

Sporym wyzwaniem dla kilku SCWEW-ów okazało się utrzymanie pracowników placówki w projekcie. Część nauczycieli nie potrafiła odnaleźć się w roli osoby współpracującej z innym dorosłymi i pomimo swoich wysokich kwalifikacji nie mogli oni funkcjonować jako osoby wspierające. To doświadczenia wskazuje zatem na to, że jeśli przyjęty model i umiejscowienie centrum zostanie włączone do rozwiązań systemowych (jak już wspomniano, MEiN planuje przynajmniej jeden SCWEW w każdym powiecie), to placówki podejmujące takie działania będą musiały rozpoznać dobrze swoje zasoby pod kątem gotowości do pracy z dorosłymi.

Trudnością dla wielu SCWEW okazało się prowadzenie działań wspierających placówki ogólnodostępne na zasadzie animacji i wsparcia, a nie „pogotowia ratunkowego”. Po kilku pierwszych miesiącach konieczne było zorganizowanie spotkania liderów, aby w nich samych zbudować rozumienie wsparcia jako pobudzania placówki do pracy nad zmianą własnej kultury organizacyjnej oraz poszukującej własnych rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych inspirowanych doświadczeniami innych, poprzez aktywny udział w sieci samodoskonalenia, prowadzonych przez SCWEW.

Kolejnym ważnym obszarem działań SCWEW sprzyjających wdrażaniu idei włączania jest relacja ze środowiskiem zewnętrznym w celu tworzenia sieci współpracy, dedykowanej promowaniu dobrych praktyk, wypracowywaniu ciekawych rozwiązań, wdrażaniu nowych inicjatywy oraz poszukiwaniu kolejnych partnerów i sojuszników.

Monitoring i ewaluacja

Ważnym elementem badań w działaniu jest stałe monitorowanie prowadzonych działań oraz ich modyfikowanie uwzględniające specyfikę funkcjonowania w kontrolowanej zmianie. I tak też zaplanowany jest pilotaż SCWEW. Pozwala on na dość elastyczne dostosowywanie rodzajów, zakresów oraz intensywności wsparcia dla współpracujących placówek dzięki czemu kolejne etapy realizacji zadań (w drugim roku projektu) będą mogły przybliżyć model teoretyczny do potrzeb praktyki edukacyjnej. Jednak ewaluacja prowadzona na bieżąco, pozwala na elastyczne rozwiązywanie wyłaniających się problemów. Elementem weryfikującym model SCWEW w praktycznym zastosowaniu (poprzez badania naukowe podłużne, badania jakościowe) będzie powołane Centrum Koordynujące, które ma rozpocząć swoją pracę w drugim roku pilotażu. Wtedy możliwe będzie krytyczne przyjrzenie się założeniom teoretycznym vs praktyka edukacyjna.

Podsumowanie

SCWEW to nowa pilotażowa jednostka w strukturze polskiego systemu oświaty, nie w pełni jeszcze rozpoznawalna. Pierwszy rok pilotażu zaproponowanego modelu teoretycznego ukazał obszary do pogłębionej analizy i kierunki dalszego przygotowywania centrum pod kątem kadry specjalistycznej, sposobów pracy z placówkami ogólnodostępnymi oraz rozwiązań formalno-prawnych umożliwiających rozwiązania systemowe.

W procesie wdrażania opracowanego modelu nie mniej istotne niż praca zespołu projektowego jest jego weryfikacja przez praktyków – szkoły specjalne, które przyjęły rolę centrów wspierających. To nieznany dotąd w Polsce rodzaj współpracy między placówkami oświatowymi, dlatego tak ważne było uruchomienie spirali działań samodoskonalących, zgodnie z założeniami modelu organizacji uczących się. Ponieważ opisywane badania w działaniu dotyczące wprowadzenia do systemu oświaty struktury wspierającej edukację włączającą (przy jednoczesnym uznaniu wartości szkół specjalnych) są dopiero na półmetku, to celem niniejszego artykułu było przedstawienie założeń teoretycznych modelu i pierwszych etapów realizacji jego wdrażania. Wydaje się to ważne z powodu toczącej się aktualnie w Polsce dyskusji publicznej nad modelem edukacji włączającej i zmianami w prawie oświatowym. Obserwuje się jeszcze wiele niezrozumienia dla tej koncepcji i wiele oporu przed zmianą. W konkluzji warto podkreślić, jak istotną rolę w podnoszeniu merytorycznego poziomu tej dyskusji odgrywa zrozumienie roli poszczególnych podmiotów, w tym SCWEW, w procesie włączania edukacyjnego. Potencjał twórczy, zaangażowanie, empatia, otwartość na potrzeby

dziecka/ucznia każdego z podmiotów ma znaczenie w powodzeniu edukacji włączającej, która musi być oparta na dialogu i współpracy różnych typów szkół. To wymaga od wszystkich stron zrozumienia, cierpliwości i zaufania – i widać to już między podmiotami realizującymi projekt wdrożeniowy SCWEW. Warto zatem zadbać o to, aby nie był to kolejny projekt, który odejdzie „w niepamięć”; by był efektywnym procesem wdrażania zmian, łączących zaspokojenie potrzeb wsparcia dla szkół podejmujących trud edukacji włączania edukacyjnego z innowacyjnym zagospodarowaniem zasobów szkół specjalnych i wyznaczeniem ich nowej roli w polskim systemie oświaty.

Bibliografia:

- Bąbka, J. (2001). *Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych – założenia i rzeczywistość* Poznań: Wyd. Fundacji Humaniora,.
- Bogucka, J., Al.-Khamisy, D. (red.) (2009). *Szkoła dla wszystkich. Uczeń niepełnosprawny w szkole ogólnodostępnej*. Warszawa: CMPPP.
- Chrzanowska I. (2021). *Nauczyciele o szansach i barierach edukacji włączającej*. Warszawa: Wydawnictwo PWN
- Chrzanowska I., Szumski G. (red.) (2019). *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE
- Czerepaniak-Walczak, M. (2014), Badanie w działaniu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 19(2), 181-194. DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2014.028>.
- D'Alessio S., Donnelly V. (2013). *Organisation of Provision to Support Inclusive Education*, European Agency for Development in Special Needs Education.
- Dryżałowska, G., Żuraw, H. (red.) (2004). *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Gołubiew-Konieczna, M. (2002). Różnorodność potrzeb ucznia niepełnosprawnego intelektualnie – możliwości ich zaspokajania w klasie integracyjnej. W: E. Górniewicz, A. Krause (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej. Od tradycjonalizmu do ponowoczesności* (225–233). Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Haug, P. (2016). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. DOI: <http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>.
- Jachimczak B., Neroj E. (2021). Engaging stakeholders in the work on the implementation of the educational policy on special educational needs in Poland. *Niepełnosprawność i Rehabilitacja*, 4.
- Krause, A. (2000). *Integracyjne złudzenia ponowoczesności*. Kraków: „Impuls”.

- Krause, A. (2004). *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*. Kraków: „Impuls”.
- MEiN (2021). *Edukacja dla wszystkich – kompleksowa pomoc dla każdego dziecka, ucznia i jego rodzin*. Pobrano z: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/edukacja-dla-wszystkich--kompleksowa-pomoc-dla-kazdego-dziecka-ucznia-i-jego-rodziny>. Dostęp z dnia 26.08.2022.
- Nowicka, A. (2001). *Psychospołeczna integracja dzieci przewlekle chorych w szkole podstawowej*. Kraków: „Impuls”.
- ORE (2019). *Opracowanie modelu funkcjonowania Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW)*. Pobrano z: <https://www.ore.edu.pl/2019/09/o-projekcie-scwew/> Dostęp z dnia 26.08.2022.
- ORE (2021). *Model funkcjonowania Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW)*. Pobrano z: <https://www.ore.edu.pl/2021/04/czas-na-scwew-dzieci-czekaja-2/> Dostęp z dnia 26.08.2022.
- Pilotażowe wdrożenie modelu Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW)*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. <https://www.ore.edu.pl/category/projekty-po-wer/pilotazowe-wdrozenie-modelu-scwew/> Dostęp z dnia 20.09.2022.
- Podgórska-Jachnik, D. (2021). *Edukacja włączająca w Polsce – bilans otwarcia 2020*. Raport merytoryczny na zlecenie ORE i MEiN. Warszawa: ORE.
- Rura, G., Klichowski, M. (2011). Założenia programowo-organizacyjne reformy oświaty z 1999 roku w zakresie edukacji elementarnej. W: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej* (21-78). Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Sheets, R. H. (2005). *Diversity pedagogy: Examining the role of culture in the teaching-learning process*. Boston: Allyn & Bacon..
- Sheets, R. H. (2009). What is diversity pedagogy? *Multicultural Education*, vol. 16, issue 3, 11-17.
- Wdówik, P. (2008). Dostęp do oświaty. W: *Polska droga do Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych ONZ* (126–129). Kraków: FIRR i PFON.
- Zarządzenie Nr 39 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 października 2017 r. w sprawie powołania Zespołu do spraw opracowania modelu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* (Dz. Urz.MEN.2017.43).