Podręczniki i Skrypty

Iwona Chrzanowska, Beata Jachimczak
Bożena Zając

PRAKTYKI PEDAGOGICZNE STUDENTÓW WYDZIAŁÓW PEDAGOGICZNYCH DROGĄ DO SUKCESU ZAWODOWEGO WSPÓŁCZESNEGO NAUCZYCIELA WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO I EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Łódź, Warszawa 2017

WYDAWNICTWO
SPOŁECZNEJ AKADEMII NAUK

Podręcznik recenzowany: Bogusław Śliwerski
Skład tekstu: Jadwiga Poczyczyńska
Korekta językowa: Beata Siczek
Projekt okładki: Marcin Szadkowski

© Copyright by: **Społeczna Akademia Nauk**

ISBN: **978-83-64971-29-7**

Wydawnictwo
Społecznej Akademii Nauk
ul. Kilińskiego 109, 90-011 Łódź
tel. 42 67625 29 w. 339, e-mail: wydawnictwo@spoleczna.pl

Wersja papierowa wydania jest wersją podstawową

Druk i oprawa: Mazowieckie Centrum Poligrafii, ul. Słoneczna 3C,
05-260 Marki, www.c-p.com.pl; biuro@c-p.com.pl

SPIS TREŚCI

Wstęp 5

I. Edukacja we współczesnym społeczeństwie 9

1.1. Wyzwania stojące przed współczesną edukacją nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej 9

1.2. Edukacja małego dziecka – wyzwanie współczesnej pedagogiki 20

1.3. Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi 31

1.4. Edukacja inkluzyjna na etapie wczesnej edukacji..... 43

II. Kształcenie kompetencji zawodowych wobec modelu nauczyciela wczesnej edukacji 55

2.1. Uczenie się we współpracy i uczenie się przez doświadczenie drogą do budowania kompetencji zawodowych studentów 55

2.2. Współczesny model nauczyciela wczesnej edukacji 63

2.3. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej wobec wyzwania pracy z grupą zróżnicowaną..... 77

2.4. Uwarunkowania kształcenia uczniów z niepełnosprawnością w szkole integracyjnej i ogólnodostępnej 84

2.5. Postawy nauczycieli i rówieśników wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i z niepełnosprawnością..... 90

2.6. Formalno-prawne uwarunkowania kształcenia, w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i z niepełnosprawnością, w polskim systemie edukacji..... 104

III. Program Praktyk Pedagogicznych na Wydziałach Pedagogicznych wyższych uczelni w kontekście własnych działań..... 113

3.1. Kompetencje zawodowe i kluczowe studentów ukształtowane w trakcie praktyk pedagogicznych 113

3.2. Kompetencje zawodowe i kluczowe studentów ukształtowane w trakcie praktyk pedagogicznych w zakresie pracy w zespole zróżnicowanym 123
3.3. Praktyka pedagogiczna realizowana w przedszkolu i szkole podstawowej (kl. I– III) – podstawowe zadania 129
3.4. Monitoring i ewaluacja praktyk pedagogicznych 134
3.5. Teczka portfolio – nowy sposób dokumentowania swoich osiągnięć 145
Bibliografia 151
Załącznik – Wykaz aktów prawnych przydatnych w pracy nauczyciela . 159

WSTĘP

Sukces jest tym, czego oczekujemy, podejmując się wykonywania jakiejś pracy. Osiągają go osoby, które odpowiednio interpretują rezultaty działań własnych. Sukces jest następstwem umiejętności, wiedzy, włożonego wysiłku, doświadczenia, ale także szczęścia[1]. O sukcesie zawodowym decyduje koncentracja na problemach i gotowość ich rozwiązania mimo pojawiających się barier zewnętrznych i wewnętrznych[2]. Ludzie sukcesu potrafią poradzić sobie w sytuacjach trudnych, przezwyciężać niepokój i utrzymywać przyjęty kierunek działania, a także samodzielnie podejmować decyzje, tolerując uczucie zagrożenia, niepokój i niepewność. Daniel Goleman, twierdzi, że główną rolę w odnoszeniu sukcesów życiowych pełni inteligencja emocjonalna, którą można rozwijać i kształtować zależnie od własnej samoświadomości[3]. Istotnymi kompetencjami ją definiującymi są: samoregulacja, samoświadomość, motywacja, umiejętności społeczne i empatia. Samoregulacja sprowadza się do zdolności panowania nad impulsami, stanami wewnętrznymi, emocjami. Może wyzwalać kreatywność i innowacyjność. Samoświadomość, inaczej świadomość emocjonalna, to wiedza o swoim sposobie reagowania w sytuacjach stresowych, o swojej emocjonalności, stanach wewnętrznych, potrzebach. To również wiara w siebie i adekwatna ocena swoich możliwości. Motywacja koncentruje się na świadomym wyborze kierunku dążeń. Związana jest z zaangażowaniem, inicjatywą i optymizmem. Umiejętności społeczne sprzyjają umiejętności rozwiązywania konfliktów, przewodzenia, dążenia do porozumienia, budowania dobrych relacji, współpracy

---

[1] L. Kanarski, B. Rokicki (red.), *Teoria i praktyka przywództwa wobec wyzwań edukacyjnych*, Warszawa 2002.

[2] Z. Witaszek, *Osobowościowe uwarunkowania sukcesu w przedsiębiorczości*, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej" 2006, nr 3(166).

[3] A. Matczak, K.A. Knopp, *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*, Warszawa 2013, www.liberilibri.pl [dostęp: 15.12.2016].

i współdziałania w zespole. Wreszcie, empatia to świadomość własnych uczuć i odczuć oraz potrzeb innych osób. To zdolność zrozumienia innych, dzielenia się i wspierania, co może sprzyjać wzmacnianiu potencjału zespołu, w którym osoba obdarzona takimi cechami się znajduje. Robert McCrea wskazuje, że inteligencji emocjonalnej sprzyjają: ekstrawersja (stanowiąca o optymizmie i asertywności), otwartość na doświadczenia (stanowiąca o niezależności), ugodowość (skłaniająca do współpracy i liczenia się z innymi) i sumienność (oznaczająca m.in. nastawienie na osiągnięcia). Szkodzi zaś inteligencji emocjonalnej – neurotyczność (oznaczająca m.in. negatywną samoocenę i niską samoakceptację oraz brak poczucia szczęścia)[4].

W naszych czasach przed edukacją stawia się coraz wyższe wymagania, które związane są z jednej strony z jej upowszechnieniem, a z drugiej z oczekiwaniami wynikającymi z konieczności konkurencyjności wykształcenia i sytuacji na rynku pracy. Współcześni rodzice są coraz bardziej świadomi jej znaczenia dla przyszłości swoich dzieci, coraz większe są zatem ich wymagania w stosunku do szkoły i jakości kształcenia. Pociąga to za sobą określone oczekiwania wobec nauczycieli. Współczesna wiedza dotycząca merytorycznych kompetencji w ramach nauczanego przedmiotu (przedmiotów), znajomość społecznych i psychologicznych uwarunkowań nauczania i uczenia się, nastawienie na ciągłe rozwijanie i aktualizowanie posiadanych informacji i umiejętności nie wyczerpują definicji pojęcia „dobry nauczyciel". Dobry nauczyciel jest jak lider – odwracając się widzi tłum, który chce za nim podążać[5]. To osoba, która stymuluje uczniów do wytyczania i osiągania celów, wyzwalając w sobie i w innych entuzjazm, zdolności oraz najlepsze cechy charakteru. W dzisiejszej szkole to nie wiedza i informacje przedmiotowe mają największe znaczenie (bo postęp w tym zakresie i dostęp do informacji jest tak duży, że niemal niemożliwy do kontrolowania), a budowanie kompetencji społecznych, takich jak: współzależność, współpraca, zaufanie, pozytywna i skuteczna komunikacja oraz wiarygodność. Dobrze nauczać to dbać o to, by szkoła stała się miejscem zaspokajania potrzeb psychicznych dziecka, miejscem autentycznego nauczania i uczenia się, bo dopiero wówczas może być miejscem rozwijania i kształtowania kompetencji kluczowych.

[4] R. McCrae za: A. Matczak, K.A. Knopp, *ibidem*, s. 31.

[5] W. Kołodzieczyk, *Co to znaczy dobrze uczyć? Kto to jest dobry nauczyciel?*, www.edunews.pl [dostęp: 15.12.2016].

Ważna jest **relacja**. Efektywne nauczanie musi opierać się na relacji. Aby rozwijać potencjał ucznia, najpierw należy nawiązać z nim relację opartą na zaufaniu, zrozumieniu (zaprzyjaźnić się, wiedzieć jakie ma marzenia). Wówczas czuje on, że jest dla nauczyciela ważny jako osoba. Dobry nauczyciel zawsze znajdzie podczas lekcji czas na zwykłą, przyjacielską rozmowę z dziećmi, które uczy. Warto patrzeć na świat z **perspektywy ucznia**. Każde dziecko ma, choćby nieco inny, własny świat, doświadczenia, pragnienia czy potrzeby. Indywidualność ucznia powinna być stawiana na pierwszym miejscu. Jeśli będzie traktowany, jak równorzędny partner, zmieni nastawienie do procesu nauczania. Dobrzy nauczyciele nie prowadzą wykładów, stymulują natomiast i prowokują uczniów do **zadawania pytań**. Lekcja powinna być rozmową z uczniem, która daje mu szansę na odkrycie tego, co już wie i umie, a co jeszcze sprawia mu trudność, czego nie wie. Dzięki temu dziecko staje się bardziej odpowiedzialne za swój proces uczenia się. **Mistrzostwo nauczyciela** w danej dziedzinie, rozległa wiedza przedmiotowa są konieczne i to wcale nie po to, by udowodnić uczniowi, że jest się od niego lepszym, ale by mieć świadomość, co może dziecku sprawiać trudności, jak wyjaśnić skomplikowane i trudne kwestie językiem dla niego zrozumiałym, jakich przykładów użyć. Dobry nauczyciel **nie daje gotowych odpowiedzi**. Zamiast tego na lekcji przekazuje mnóstwo wskazówek. Sukces osiąga wówczas, gdy uczeń sam dotrze do prawdy. Pamiętać należy, że tylko w **pozytywnej atmosferze** – wolnej od lęku, zagrożenia i obawy zanegowania kompetencji ucznia, będzie on miał odwagę podejmować wyzwania, a te przecież mogą skutkować porażką. Ważne, by ucznia z nią oswoić, by nie paraliżowała jego aktywności i nie wpędzała w bierność. Naiwnością byłoby oczekiwanie, że każda nasza aktywność skończy się sukcesem. Czasami nie wszystko wychodzi, zdarzają się błędy – uczeń ma do nich prawo. Ale dobry nauczyciel wie, że **negatywne oceny zazwyczaj nie mobilizują do pracy**, zwłaszcza, gdy stają się powtarzalne. Nie szafuje on jednak również ocenami pozytywnymi, dąży natomiast do tego, aby **postęp** w nauce stał się dla ucznia **nagrodą samą w sobie**. Dobrzy nauczyciele budują lekcje, opierając się na pewnej dozie rutyny, gdyż ta stwarza **poczucie stabilności,** przewidywalne ramy dla funkcjonowania ucznia, co sprawia, że czuje się on bezpiecznie. W końcu, dobry nauczyciel dba o rozwój poczucia autonomii, kontroli i odpowiedzialności ucznia, więc kluczową kwestią dla niego jest **wewnętrzna motywacja**

do uczenia się i **wiara w ucznia**, dzięki której on sam zaczyna w siebie wierzyć[6].

Przyszły nauczyciel podczas studiów kształtuje swoje profesjonalne kompetencje, zdobywa wiedzę i umiejętność jej poszukiwania. Ma kontakt z autorytetami naukowymi, ale również tymi z zakresu praktyki pedagogicznej. Od tego, jak wykorzysta ten czas, zależy to, w jak wielu wskazanych obszarach będzie mógł dostrzec w sobie „dobrego nauczyciela" i najlepiej, by zgodne to było z tym, jak go będą widzieć i oceniać uczniowie i ich rodzice.

Iwona Chrzanowska

[6] M.R. Lepper, M. Woolverton, *The Wisdome of Practice: Lessons Learned from Study of Highly Effective Tutor* [w:] Ch. 7, J. Aronson (ed.), *Improving academic achievement; Impact of Psychological Factors on Education*, Academic Press, San Diego, CA, US 2002, ss. 135−158; C.P. Niemiec, R.M. Ryan, *Autonomy, competence and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice*, "Theory and Research in Education", 7, ss. 133−144, www.edukowisko.pl [dostęp: 15.12.2016].

Rozdział 1.
EDUKACJA WE WSPÓŁCZESNYM SPOŁECZEŃSTWIE

1.1. Wyzwania stojące przed współczesną edukacją nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej[1]

Dynamiczne zmiany społeczne i gospodarcze zachodzące we współczesnym świecie, stojące przed człowiekiem nowe, inne niż dotychczas, wyzwania wymagają zdecydowanie nowego podejścia do celów i zadań edukacji – edukacji na miarę XXI wieku. Peter F. Drucker twierdzi, iż „żaden dotąd kraj nie ma odpowiedniego systemu edukacyjnego dla społeczeństwa wiedzy"[2]. Jego zdaniem edukacja w społeczeństwie wiedzy powinna, między innymi, zapewnić każdemu zdobycie podstawowych umiejętności, które umożliwią uczenie się przez całe życie oraz dać motywację i wyrobić nawyk nieustannego uczenia się, gdyż w nowoczesnym społeczeństwie ludzie muszą przede wszystkim nauczyć się, jak się uczyć[3].

Wnikliwą analizę wymagań edukacyjnych stojących przed współczesną szkołą oraz szkołą przyszłości przedstawiono w opracowanym pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa dokumencie *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*. Jego Autorzy podkreślają, że: „rozwój społeczeństw informacyjnych oraz stały postęp technologiczny [...] uwypuklają rolę, jaką odgrywają zdolności intelektualne i poznawcze. Chodzi o przy-

[1] Autorstwo podrozdziału 1.1.: Bożena Zając.
[2] P.F. Drucker, *Społeczeństwo pokapitalistyczne*, Warszawa 1999, s. 160.
[3] *Ibidem*, s. 160 i 163.

gotowanie ludzi do innowacji, zdolnych rozwijać się, dostosowywać do szybko zmieniającego się świata, do kontrolowania zmian"[4].

Komisja wskazała również cztery istotne filary – aspekty kształcenia, wokół których powinna być organizowana edukacja, a które dla każdej jednostki są filarami jej wiedzy[5]:

- uczyć się, aby wiedzieć – czyli zdobyć narzędzia rozumienia rzeczywistości,
- uczyć się, aby działać – czyli móc oddziaływać na swoje środowisko,
- uczyć się, aby żyć wspólnie – czyli współpracować z innymi na różnych płaszczyznach działalności ludzkiej,
- uczyć się, aby być – czyli podejmować działania mające na celu wszechstronny rozwój jednostki.

Uczyć się, aby wiedzieć. W tym filarze nacisk położony jest bardziej na opanowanie narzędzi zdobywania wiedzy niż na samo gromadzenie encyklopedycznych wiadomości. To podejście powinno pomóc jednostce zrozumieć otaczający ją świat, rozwijać zainteresowania i zdolności oraz nauczyć ją poznawania i odkrywania rzeczywistości. Nowoczesny sposób zdobywania wiedzy zakłada uczenie się, jak się uczyć poprzez ćwiczenie uwagi, a także pamięci (w zasadzie nieautomatycznego zapamiętywania) oraz myślenia. Podstawowa edukacja zakończona jest sukcesem, jeżeli daje impuls i tworzy podstawy umożliwiające kontynuowanie nauki i rozwijanie zainteresowań przez całe życie[6].

Uczyć się, aby działać. Ten aspekt związany jest z uczeniem się stosowania zdobytych wiadomości w praktyce, a także nabyciem kompetencji i przygotowaniem do wypełniania zadań zawodowych w nowoczesnej gospodarce, w której coraz częściej wymaga się od pracownika nie tyle przygotowania do wykonywania ściśle określonych działań, co zdolności do innowacyjnej pracy w grupach projektowych. Szczególnego znaczenia nabiera tutaj edukacja, dzięki której człowiek uczy się skutecznie działać w sytuacji nowej i niepewnej[7].

---

[4] J. Delors (red.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, Warszawa 1999, ss. 69−70.

[5] *Ibidem*, s. 85.

[6] *Ibidem*, ss. 86−88.

[7] *Ibidem*, ss. 88−92.

[14] *Ibidem*, ss. 92−95.

Uczyć się, aby żyć wspólnie (uczyć się współżycia z innymi). Ten filar zawiera jedno z największych wyzwań stojących przed współczesną edukacją, edukacją w czasach przesadnego współzawodnictwa, konfliktów i przemocy. Skutecznym jej narzędziem jest po pierwsze poznawanie samego siebie, aby w rezultacie poznawać i rozumieć innych, następnie współpraca z innymi w realizacji wspólnych celów. Edukacja formalna powinna przewidywać wykonywanie przez uczniów projektów zarówno edukacyjnych, jak i w obszarze działalności społecznej, aby dzięki temu uczyli się współdziałania, negocjowania oraz rozwiązywania pojawiających się konfliktów[8].

Uczyć, się aby być. Ten, nawiązujący do wcześniejszych, filar edukacji XXI wieku nakierowany jest na działania wspierające pełny rozwój człowieka w różnych formach jego zaangażowania w życie rodziny, społeczeństwa i gospodarki. Dostrzeżono, iż współcześnie istnieje potrzeba ludzi o różnorodnych talentach i osobowościach, należy zatem w edukacji odchodzić od standaryzacji zachowań, rozwijać poczucie autonomii jednostki, zmysł innowacyjności, zachęcać do podejmowania pojawiających się wyzwań, gdyż da to gwarancję kreatywności i zdolności do innowacji niezbędnych w społeczeństwie wiedzy. Działania edukacyjne powinny więc przede wszystkim umożliwiać jednostce osiągnięcie pełnego rozwoju osobowości, przygotować do nieustannego działania, zwiększając zdolność do autonomii oraz osobistej odpowiedzialności[9].

Autorzy raportu dla UNESCO dostrzegają, iż obecna edukacja formalna skupia się głównie na pierwszym filarze: uczyć się, aby wiedzieć, dlatego podkreślają, że należy rozpatrywać edukację całościowo, a wszystkie cztery jej filary powinny być traktowane z jednakową troską tak, aby edukacja jawiła się jako doświadczenie globalne i całożyciowe[10].

Gordon Dryden i Jeannette Vos uważają, że podstawą wszelkiego nauczania powinny być dwa „przedmioty" wplecione we wszystkie inne zajęcia: uczenie się, jak się uczyć oraz jak myśleć[11]. Takie szerokie podejście, skupiające się na przygotowaniu człowieka do uczenia się przez całe życie, pozwala jednostce łatwiej dostosowywać się do wymagań

[9] *Ibidem*, ss. 95−98.
[10] *Ibidem*, ss. 86 i 98.
[11] G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, Poznań 2003, s. 99.

zmieniającego się rynku pracy i społeczeństwa wiedzy, posiąść tzw. „kompetencje ewoluujące”[12] – adaptujące się do zmiennych warunków.

Autorzy polskiego projektu reformy systemu edukacji z 2000 roku stwierdzają, że w organizacji szkolnego nauczania obecny jest XIX-wieczny kult wiedzy. Tymczasem, zdaniem G. Dryden i J. Vos, z uwagi na ciągłe zmiany dokonujące się w społeczeństwie, ważne jest, aby każdy wychodził ze szkoły z umiejętnością samodzielnego działania, samokształcenia i samodzielnego kierowania własną przyszłością[13].

Twórcy wspomnianego wcześniej raportu dla UNESCO dostrzegają ważną rolę nauczyciela w procesie edukacji dla przyszłości. Twierdzą, że to od nauczycieli i ich pracy w dużej mierze zależy stosunek młodych ludzi do nauki i imperatywu uczenia się przez całe życie. Odgrywają oni kluczową rolę w kształtowaniu pozytywnych lub negatywnych postaw wobec nauki. Powinni zatem rozbudzać ciekawość uczniów, rozwijać ich samodzielność, tworzyć warunki niezbędne do edukacji formalnej i ustawicznej. Dlatego przed nauczycielami stoi ważne zadanie – uatrakcyjnienie pracy instytucji edukacyjnych i dostarczenie dzieciom/uczniom narzędzi do rzeczywistego zrozumienia społeczeństwa informacyjnego. Nauczyciel powinien porzucić dotychczasową rolę „solisty” – „dostawcy” wiadomości. Powinien stać się „akompaniatorem” – przewodnikiem dziecka/ucznia w jego poszukiwaniach, w organizowaniu i posługiwaniu się wiedzą, raczej kierować umysłem uczącego się niż go modelować, wskazując mu jednak fundamentalne wartości będące istotnymi drogowskazami w życiu[14].

P. F. Drucker podkreśla wagę, jaką dla współczesnej edukacji ma charakteryzujący danego nauczyciela poziom umiejętności rozpoznawania i wzmacniania mocnych stron uczniów, który umożliwia mu stawianie przed dziećmi odpowiednich wyzwań oraz stwarzanie im warunków do osiągania sukcesów.

Szerokie spojrzenie na współczesny proces kształcenia nauczycieli pozwala dostrzec szczególną rolę kształcenia nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, która wynika z potrzeby jak najwcześniejszego rozpoczęcia przygotowania dziecka do samodzielnego

[12] J. Delors (red.), *op. cit.*, s. 99.
[13] G. Dryden, J. Vos, *op. cit.*, s. 107.
[14] J. Delors (red.), *op. cit.*, ss. 147−152.

życia oraz funkcjonowania w przyszłości w złożonej i wielowymiarowej rzeczywistości.

Analiza bogatej literatury przedmiotu pozwala właściwie zidentyfikować najważniejsze cechy procesu wychowawczego prowadzonego przez nauczyciela wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej. W zamieszczonym w *Niezbędniku Dobrego Nauczyciela* opracowaniu *Opieka i wychowanie: wiek przedszkolny* Joanna Matejczuk wskazuje, że nauczyciel powinien umieć przygotować bogatą i zróżnicowaną ofertę wychowawczą. Musi także posiadać wiedzę oraz umiejętności praktyczne z zakresu kluczowych procesów rozwojowych dziecka w wieku przedszkolnym oraz zadań, które realizuje ono w tym okresie. Z kontekstu prowadzonych przez Autorkę w sposób interesujący rozważań wynika, jak niezwykle ważne jest, aby nauczyciel wykazywał wysoki poziom wrażliwości na rodzącą się właśnie u dziecka inicjatywę i jego aktywność zarówno w świecie realnym, jak i w świecie fantazji[15].

Barbara Murawska w zamieszczonej w tym samym poradniku pracy *Edukacja wczesnoszkolna* zwraca natomiast uwagę na cele i zadania nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Szeroko je omawia, uznając, że proces edukacji na tym poziomie powinien być przede wszystkim zorientowany na rozwój dziecka/ucznia, a nie na realizację procesu nauczania. Współczesny nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej musi uświadomić sobie fakt, że zapisane w programie cele, treści i zalecane metody są jedynie instrumentami wsparcia rozwoju dziecka. Nauczyciel swoje działania dydaktyczne powinien koncentrować głównie na zróżnicowanych możliwościach poznawczych dzieci w zależności od tempa ich rozwoju[16].

Należy uznać, że nadrzędną wartością przyjętą w wychowaniu przedszkolnym i edukacji wczesnoszkolnej jest rozwój dziecka, którego zewnętrznym przejawem jest lepsze funkcjonowanie w świecie dzięki zdobyciu pełniejszej o nim wiedzy, ukształtowanym umiejętnościom i postawom.

W poszukiwaniu modeli i metodycznych rozwiązań kształcenia nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej wydaje się istotne odniesienie do dydaktyki konstruktywistycznej, która jest

[15] J. Matejczuk, *Opieka i wychowanie:* w*iek przedszkolny,* [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, Seria 2, t. 2, Warszawa 2014, s. 17.

[16] B. Murawska, *Edukacja wczesnoszkolna,* [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, Seria 3, t. 3, Warszawa 2014, s. 13.

w Polsce prezentowana w wielu interesujących pracach naukowych. Najprościej można powiedzieć, że konstruktywizm to teoria poznania i nauczania. Zakres problematyki, jaką wnosi konstruktywizm do praktyki edukacyjnej jest bardzo szeroki[17]. Wiąże się to ze zmianą poglądów na poznanie, na to, czym jest wiedza oraz jakie są mechanizmy jej tworzenia. Konstruktywizm jest ostatnio najbardziej znaczącym trendem w edukacji i odnosi się do dynamicznej relacji między tym, jak nauczyciele uczą, a jak uczą się uczniowie. Zdaniem Stanisława Dylaka popularność konstruktywizmu wynika nie tyle z faktu, że niesie on ze sobą rewolucyjne idee pedagogiczne, ale głównie stąd, że jest on „elegancką formułą teoretyczną, zespalającą i nazywającą przekonania o niezależności poznawczej podmiotu poznającego"[18].

Konstruktywistyczna perspektywa patrzenia na edukację podkreśla przede wszystkim to, że każda osoba ucząca się buduje (konstruuje) swoją własną rzeczywistość. Wiedza w tym ujęciu jest traktowana jako konstrukcja umysłu ludzkiego, która powstaje dzięki własnej aktywności podmiotu. Jest wewnętrznie konstruowaną reprezentacją świata, w którym jednostka żyje i działa. Jak zauważa S. Dylak: „Człowiek aktywnie buduje swoją wiedzę, a nie przyswaja ją jako gotowy produkt przekazany przez innych ludzi"[19].

Konstruktywistyczny model kształcenia wymaga od nauczyciela, aby traktował wiedzę jako „system otwarty, zakotwiczony w kontekście kulturowym, filtrowany przez zindywidualizowane doświadczenie jednostki"[20]. Można uznać, że istotą konstruktywizmu jest założenie, że uczniowie występują w roli badaczy. Są oni inspirowani przez nauczyciela, a korzystając z różnych źródeł informacji, dokonują ich analizy i syntezy, tworząc nową wiedzę. W teorii konstruktywistycznej przywiązuje się dość dużą wagę do już posiadanej przez uczniów wiedzy. Zdaniem Doroty Klus-Stańskiej, nauczyciele powinni bazować na wiedzy, którą dziecko zdobyło wcześniej i zanim przystąpią do wprowadzania nowych pojęć czy rozwijania nowych umiejętności powinni nawiązać do tego, co dzieci

[17] D. Klus-Stańska, *Konstruktywizm jako inspiracja dla edukacji – dylematy diagnozy postępów ucznia*, XI Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Gdańsk 2005.

[18] S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, Centrum Edukacji Nauczycieli Uniwersytetu Wrocławskiego, http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf [dostęp: 02.11.2015].

[19] *Ibidem.*

[20] D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2002, s. 104.

już wiedzą oraz potrafią w związku z danym tematem. Jak zauważa: „Daje to możliwość budowania nowej wiedzy w powiązaniu ze starą, osadzenia wiedzy w pewnym kontekście, a co za tym idzie, wiedza i umiejętności dzieci znajdują zastosowanie w sytuacjach życia codziennego”[21].

Bardzo dużą wagę w podejściu konstruktywistycznym przywiązuje się również do stylu pracy nauczyciela, który wymusza konieczność zmiany jego tradycyjnej roli. Przestaje on być osobą dominującą w procesie nauczania − uczenia się uczniów i nie jest już dla nich głównym źródłem informacji. Zmiana roli nauczyciela postępuje w takim kierunku, że staje się on coraz bardziej organizatorem samodzielnego procesu uczenia się uczniów. Nauczyciel ma być przewodnikiem, towarzyszem uczniów w opanowaniu wiedzy oraz kształtowaniu umiejętności i postaw. Ingeruje w ich działania tylko w sytuacjach, które koniecznie tego wymagają. Oczywiście, ta nowa rola nauczyciela wymusza jego nowe kwalifikacje. Zamiast przekazywać wiedzę pomaga w jej odkrywaniu, stwarza przyjazną atmosferę, w procesie nauczania preferuje pracę grupową, a nie indywidualne działania uczniów, wykorzystując wszystkie strategie, a także techniki aktywnego uczenia się. Założenia pedagogiki konstruktywistycznej mają szczególne znaczenie w edukacji wczesnoszkolnej, w której nauczyciele powinni być ukierunkowani na rozwój indywidualności dziecka, wyznaczonej jego możliwościami oraz prawem do godnego i szczęśliwego dzieciństwa. W tak stworzonym środowisku edukacyjnym dziecko ma szansę na to, by być inicjatorem i kreatorem własnych procesów uczenia się, a przede wszystkim, co niezwykle istotne, staje się ono badaczem, odkrywcą.

Powyższe rozważania potwierdza Bożena Śniadek, która uznaje, że znaczącym aspektem konstruktywistycznej teorii kształcenia jest „zwrócenie uwagi na zalecany styl pracy nauczyciela, który zamiast przekazywać wiedzę, jak to już powyżej stwierdzono, pomaga w jej odkrywaniu, stwarza przyjazną atmosferę, preferuje pracę grupową nad indywidualną, wykorzystuje wszystkie strategie i techniki aktywnego uczenia”, jak również realizuje dialogowy model kształcenia[22].

[21] D. Klus-Stańska (red.), *Renesans(?) nauczania czynnościowego*, Warszawa 2003, s. 69.

[22] B. Śniadek, *Konstruktywistyczny model kształcenia nauczycieli przyrody*, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, http://www.ptde.org/fi le.php/1/Archiwum/XIV_KDE/sniadek.pdf [dostęp: 08.03.2011].

Katarzyna Borawska-Kalbarczyk, uwzględniając aspekt komunikacji w procesie kształcenia w perspektywie dydaktyki konstruktywistycznej, zauważa potrzebę odejścia od edukacji monologowej na rzecz edukacji dialogowej. Zasadniczą cechą edukacji „w drodze ku samodzielności poznawczej uczniów" jest to, że nauczyciel nie posiada wyłącznego prawa do mówienia. Zachęcanie uczniów do: wypowiedzi, argumentowania, negocjowania, poszukiwania i odkrywania informacji czy dyskutowania w zakresie problematyki objętej treściami kształcenia jest ważną cechą skutecznego nauczania i jednocześnie środkiem komunikacji w dydaktyce inspirowanej konstruktywizmem.

S. Dylak w opracowaniu *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli* uznaje, że konstruktywizm stał się „sztandarowym zawołaniem" tych, którzy chcą mówić o nowoczesnym kształceniu nauczycieli. Na podstawie analizy rozważań wielu autorów S. Dylak prezentuje charakterystykę porównawczą ujęcia roli nauczyciela, wymieniając dwa podejścia do procesu nauczania – uczenia się: instrumentalne oraz rozwojowe[23].

Analizując te dwa ujęcia, a także opierając się na własnych doświadczeniach w kształceniu nauczycieli, mogę wskazać klika charakteryzujących je cech[24] (zob. tab. 1). Te dwa podejścia pozawalają na stwierdzenie, że proces kształcenia nauczycieli powinien być wielowymiarowy i trudno go ująć w jednorodne reguły. Cytowany już wcześniej S. Dylak przedstawia bardzo interesujący model kształcenia nauczycieli, wyróżniając pięć podstawowych faz jego realizacji[25].

Faza I. Aktywizowanie posiadanej wiedzy. Realizacja tego zadania może następować poprzez prezentowanie dylematów pochodzących z osobistego doświadczenia nauczyciela, pracę w grupie oraz analizę zidentyfikowanych przez niego problemów we własnej pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Faza II. Zmiana perspektywy. To zadanie może być realizowane poprzez aktywną pracę w małych grupach oraz prowadzenie wzajemnej obserwacji dobrych praktyk procesu nauczania – uczenia się.

[23] S. Dylak, *Konstruktywizm…*, *op. cit.*

[24] A. Mikina, B. Zając, *Jak wdrażać metodę projektów? Poradnik dla nauczycieli i uczniów gimnazjum, liceum i szkoły zawodowej*, Kraków 2006, s. 11.

[25] S. Dylak, *Konstruktywizm…*, *op. cit.*

Tabela 1. Podejście instrumentalne i rozwojowe w kształceniu nauczycieli

Podejście instrumentalne	Podejście rozwojowe
• skupia się na treści; zauważana jest racjonalność techniczna	• skupia się na procesie dochodzenia do wiedzy; wywołuje u uczniów refleksję w działaniu
• nauczyciel znajduje się w centrum zainteresowania	• uczeń znajduje się w centrum zainteresowania
• nauczyciel jest ekspertem	• nauczyciel jest organizatorem procesu kształcenia
• nauczyciel jest nieomylny	• nauczyciel ciągle się uczy
• uczniowie są bierni	• uczniowie aktywnie uczestniczą w procesie kształcenia
• zagadnienia poruszane na lekcji są z góry ustalone – „realizacja programu”	• zakłada elastyczność w ustalaniu tematyki zajęć – „osiąganie celów kształcenia”
• nacisk jest położony na teorię	• nacisk jest położony na zastosowanie teorii w praktyce
• realizowany jest pojedynczy temat związany z przedmiotem	• realizowane są interdyscyplinarne zadania łączące wiedzę i umiejętności z wielu przedmiotów
wymiana informacji między uczniami jest ograniczona	• uczenie się zachodzi we współpracy (uczenie interakcyjne)

Źródło: opracowanie własne.

Faza III. Dekonstrukcja. Studenci (np. w wyniku przeprowadzonej obserwacji uczestniczącej prowadzonych zajęć), pracując w małych grupach, prezentują zarejestrowane wyniki obserwacji, podejmują dyskusję na temat mocnych i słabych stron zaobserwowanych sytuacji dydaktycznych. W dyskusji powinien brać udział również nauczyciel prowadzący dane zajęcia, co umożliwi prezentowanie opinii obserwatorów i obserwującego, wskazane jest także aktywne uczestnictwo całej grupy studentów.

Faza IV. Analiza oraz projektowanie działań. W tej fazie studenci muszą podjąć próbę opracowania zmian. Wieloletnie własne doświadczenie w kształceniu nauczycieli oraz czynna praca z nauczycielami pozwalają mi na wskazanie zakresu tych zmian. Studenci powinni przeanalizować:

1. Sposób planowania pracy dydaktycznej przez nauczyciela (program nauczania, konspekt, scenariusz zajęć).

2. Sposób formułowania celów zajęć poprzez odniesienie się do poziomu ich uszczegółowienia i stwierdzenie, czy są one: jednoznaczne, wykonalne, mierzalne, obserwowalne oraz logiczne.
3. Dobór metod nauczania – uczenia się. Studenci powinni zastanowić się nad ich doborem w kontekście: celów i treści, poziomu percepcji uczniów/dzieci, wyposażenia stanowiska dydaktycznego nauczyciela, czasu przeznaczonego na osiągnięcie celów oraz liczebności grupy. Bardzo ważne jest, aby w procesie kształcenia wykorzystywane były metody aktywizujące. Studenci obserwujący organizowane zajęcia wychowawczo-dydaktyczne powinni mieć świadomość, że metody aktywizujące to sposoby działania, które pomogą uczniom: pogłębić ich zainteresowania, przyswoić nową wiedzę, rozwijać swoje pomysły, komunikować się, akceptować pomysły własne i swoich kolegów, wnioskować, twórczo myśleć. Stosowanie w codziennej pracy z uczniami tych metod pozwala na wzmocnienie ich motywacji do nauki.
4. Dobór środków dydaktycznych. Mając na uwadze fakt, że wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna stanowią ważny okres w rozwoju każdego człowieka, należy zapewnić dziecku takie warunki, aby zachęcić je do aktywnego uczestnictwa w procesie dydaktyczno-wychowawczym i ułatwić mu wszechstronny rozwój intelektualny i emocjonalny. Dlatego też realizacja celów i założeń edukacji wczesnoszkolnej wymaga starannego doboru środków dydaktycznych oraz właściwego ich wykorzystania w procesie nauczania – uczenia się. Powinny to być środki aktywizujące uczniów, rozwijające myślenie twórcze, umożliwiające samodzielne odkrywanie świata. Należy pamiętać, że środki dydaktyczne są nie tylko nośnikami informacji, ale przede wszystkim narzędziami służącymi człowiekowi do rozwoju intelektu.
5. Sposób monitorowania postępów uczniów/dzieci. Studenci powinni uświadamiać sobie fakt, że monitoring to systematyczne obserwowanie procesu nauczania – uczenia się w celu poznania jego dynamiki i zbierania danych. Podstawowe zasady monitoringu powinny zakładać, że obserwujemy tylko te zjawiska, które interesują nas ze względu na realizację celów zajęć, obserwacja powinna być prowadzona w oparciu o wcześniej ustalone kryteria, a sposób zbierania danych musi zapewniać obiektywizm. Należy pamiętać, że monitoring nie realizuje tylko funkcji kontrolnych, ale jest też punktem wyjścia do uru-

chomienia procedury ewaluacji, której jednym z zadań jest budowanie programów naprawczych związanych z niwelowaniem niepowodzeń dydaktycznych.

Faza V. Konstruowanie nowej wiedzy. W fazie tej powinno następować integrowanie wiadomości, zdobytych zarówno w trakcie realizacji studiów, jak i na podstawie odpowiedniej literatury, z wiedzą oraz umiejętnościami zdobytymi w wyniku analizy własnej praktyki, a więc z tym, co związane jest z osobistymi przekonaniami oraz indywidualnym doświadczeniem.

Powyższe rozważania pozwalają na potwierdzenie tezy, że współczesna uczelnia wyższa powinna kształcić nauczyciela-konstruktywistę, to jest nauczyciela posiadającego kompetencje kreatywne na wysokim poziomie, gdyż to one decydują o przebiegu procesu wychowawczo-dydaktycznego i o charakterze nie tylko jego działań, ale także pracy uczniów.

Potwierdzenie powyżej sformułowanych tez można uzyskać również w interesującej pozycji *Strategia nauczania – uczenia się infotechniki* wydanej pod redakcją Stanisława Dylaka i Stanisława Ubermanowicza. Jej Autorzy uznają, że nauczyciel kreatywny potrafi uwzględniać w swej pracy dydaktycznej wiedzę z różnych dziedzin i pobudzać uczniów do tworzenia komunikatów wykraczających poza z góry zadany temat. Stara się on rozwijać pomysłowość uczniów, wykorzystując aktywizujące metody pracy i zachęca ich do samodzielnego rozwiązywania problemów, tworzenia uogólnień oraz dedukowania. Potrafi także tak sformułować pytania, polecenia i zadania, by uczniowie chętnie tworzyli własne hipotezy i wyciągali twórcze wnioski[26].

Bronisława Dymara charakteryzuje trzy obszary kształcenia, które mogą doprowadzić do uformowania skutecznego i refleksyjnego nauczyciela. Pierwszy z nich (i być może najważniejszy – szczególnie ze względu na to, że wielu nauczycieli kształci się w trybie studiów niestacjonarnych) to odpowiednio zorganizowana praktyka pedagogiczna. Wydaje się, że konieczne jest spojrzenie na praktykę pedagogiczną nie jako na przedmiot do zaliczenia, ale jako na bardzo ważny element studiów, który powinien być pomostem pomiędzy teorią a praktyką.

[26] S. Dylak, S. Ubermanowicz (red.), *Strategia nauczania − uczenia się infotechniki*, Poznań 2014, s. 82.

Zdaniem B. Dymary organizator praktyk powinien:

- inspirować studentów do wdrażania nowych rozwiązań i rozwijać ich dyspozycje twórcze;
- stwarzać warunki do refleksji pedagogicznej;
- wyzwalać pomysłowość, kreatywność, twórczy niepokój i chęć poszukiwania nowych rozwiązań.

Drugi obszar to prowadzenie szeroko rozumianego dyskursu pomiędzy nauczycielami akademickimi a studentami kierunków pedagogicznych dotyczącego jakości działań i nowego podejścia do procesów dydaktyczno-wychowawczych we współczesnej placówce edukacyjnej(szkole).

Trzeci obszar powinien być zorientowany na intensyfikację tych działań uczelni, które wspierają nauczycieli akademickich prowadzących innowacyjne zajęcia ze studentami[27].

Niezbędna zmiana w kształceniu nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej jest procesem długotrwałym. Wymaga wielu złożonych działań nauczycieli akademickich, ale również, a może przede wszystkim, działań studentów, którzy zechcą zrozumieć, że bycie profesjonalnym nauczycielem wymaga ogromnego wysiłku oraz wzięcia odpowiedzialności za podejmowane działania edukacyjne.

1.2. Edukacja małego dziecka – wyzwanie współczesnej pedagogiki[28]

Zarówno w rozwoju indywidualnym, jak i, szerzej, społecznym proces nauczania – uczenia się zawsze odgrywał istotną rolę. Działo się to zarówno wtedy, gdy miał on charakter okolicznościowy i intuicyjny, sprowadzający się głównie do przygodnego udzielania informacji, jak i później, gdy przekształcono go w zamierzony, systematyczny i planowy proces oraz powołano do życia szkoły[29]. Jednak przełom w edukacji małego dziecka, historycznie rzecz ujmując, nastąpił w 1900 roku za sprawą Ellen Key oraz przedstawicieli ruchu pedagogicznego Nowe Wychowanie. Zatem, biorąc pod uwagę fakt niespełna 120 lat doświadczeń w tym obszarze, można postawić tezę, że nadal pozostajemy w sferze poszukiwań odpowiedzi na pytania o jakość kształcenia najmłodszych uczniów

[27] B. Dymara, *Dziecko w świecie edukacji*, Kraków 2009, ss. 160−170.

[28] Autorstwo podrozdziału 1.2.: Beata Jachimczak.

[29] Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996, s. 10.

na najwcześniejszych etapach edukacji (jako potencjalnego uwarunkowania ich wchodzenia w trwającą kilkanaście lat rzeczywistość szkolną i radzenia sobie z jej wymaganiami oraz uczenia się w kontekście założeń *lifelong learning*), a także o poziom wsparcia oraz wspomagania ucznia z uwzględnieniem jego indywidualnych możliwości i potrzeb rozwojowych oraz środowiska rodzinnego. Odpowiedzialne konstruowanie założeń kształcenia i wychowania małego dziecka staje się tym bardziej ważne, im pełniej przyjmujemy tezę, że edukacja jest jednym z pierwszych obszarów, w którym dochodzi do zniesienia barier różnicujących pozycję człowieka w grupie. Zachodzące na tym etapie wyrównanie szans edukacyjnych prowadzi do zapewnienia wszystkim równych szans w życiu społecznym[30]. Stąd tak duże znaczenie przypisuje się badaniom edukacyjnym małego dziecka. Konieczność zdiagnozowania skuteczności edukacji na początku kształcenia uzasadniana jest dążeniem do wskazania nie tylko prawidłowości rozwojowych, ale również tego, co należy skorygować, poprawić, w jakich obszarach wesprzeć ucznia i nauczyciela, by przeciwdziałać trudnościom wiążącym się z wchodzeniem w samodzielność na dalszych etapach życia. Obecnie coraz częściej zwraca się uwagę na zagadnienia dotyczące wsparcia rozwoju małego dziecka w kontekście ukazania skutków ewentualnych trudności w uczeniu się oraz pojawiających się problemów społeczno-emocjonalnych. Ma to ścisły związek z braniem przez dorosłych odpowiedzialności za budowanie takiego środowiska rozwoju dziecka, w którym może ono współtworzyć indywidualny zasób kompetencji i umiejętności, z którymi w sposób efektywny wejdzie w dorosłe życie.

Edukacja[31] (również ta najwcześniejsza) jest tym momentem działalności życiowej człowieka, który umożliwia rozwój jednostki i przygotowanie jej do samodzielności osobistej i zawodowej oraz różnorodnej aktywności społecznej. Mirosław Szymański wskazuje, że między innymi dlatego o szkole (przedszkolu), jako jednej z ważniejszych instytucji edukacyjnych, mówi się, że jest rozdzielnią szans. Jednym stwarza bowiem

[30] Por. B. Jachimczak, *Społeczno-edukacyjne uwarunkowania startu zawodowego młodych osób niepełnosprawnych. Studium empiryczne z regionu łódzkiego*, Kraków 2011.

[31] Rozważania na temat edukacji wczesnoszkolnej podejmowane już były (a tu zostały pogłębione) przez autorkę w monografii: B. Jachimczak, *Dydaktyczne i pozadydaktyczne uwarunkowania efektów nauczania indywidualnego dzieci przewlekle chorych (Z badań uczniów klas III szkół podstawowych)*, Kraków 2011.

niepowtarzalną okazję uzyskania wyższej pozycji społecznej niż ta, którą osiągnęli rodzice i inni członkowie najbliższej rodziny, innym zaś pozwala utrzymać zdobyty przez rodziców status społeczny[32]. Dla małego dziecka, z chwilą pójścia do przedszkola, a potem do szkoły, nauka i realizacja stawianych przed nim zadań staje się pracą i głównym obowiązkiem oraz jednym z najważniejszych czynników psychicznego rozwoju. Rozpoczyna się ważny dla niego proces rozwoju emocjonalnego i społecznego. Wpływa na to rozszerzenie się kręgu przedmiotów, zjawisk, zdarzeń i spraw wywołujących u dziecka reakcje emocjonalne. Dla dzieci środowisko szkolne jest, obok rodziny, podstawowym miejscem uzyskiwania doświadczeń oraz źródłem informacji o stosunkach z otoczeniem.

Edukacja małego dziecka w Polsce to: wychowanie przedszkolne, które częściowo jest prawem (dzieci cztero- i pięcioletnie), a częściowo obowiązkiem (dzieci sześcioletnie)[33] oraz nauczanie zintegrowane (dzieci siedmioletnie), które obejmuje pierwsze trzy lata nauki dziecka w szkole.

Psychologia rozwojowa wskazuje, że pierwsze lata życia to okres intensywnego wzrastania człowieka we wszystkich sferach jego funkcjonowania. W związku z tym można stwierdzić, że pierwsze lata nauki są w kształceniu najważniejsze. Na tym etapie nie tylko rozwija się i ukierunkowuje zainteresowanie dziecka nauką, ale także zdobywa ono pierwsze doświadczenia społeczne, gdyż po raz pierwszy wkracza w inne niż rodzina środowisko. Nauczanie początkowe[34] pełni trzy podstawowe funkcje: poznawczą, kształcącą oraz wychowawczą. Dwie pierwsze występują właściwie nierozerwalnie i mają decydujący wpływ na rozwój, zwłaszcza funkcji poznawczych. Dzięki nim dziecko poznaje, poszerza i

[32] M. Szymański, *Wyrównanie szans edukacyjnych – atut czy miraż reformy oświaty*, „Edukacja" 1999, nr 1, s. 64.

[33] Prawo oświatowe dotyczące edukacji małych dzieci w ostatnich latach dostarczało powodów do burzliwych dyskusji i nieustających zmian w tym zakresie. Od 2009 roku stopniowo obniżano wiek rozpoczęcia edukacji szkolnej z siedmiu do sześciu lat, w roku szkolnym 2015/2016 po raz pierwszy obowiązkowo naukę w szkole podjęły wszystkie dzieci sześcioletnie, natomiast 1 września 2016 roku naukę obowiązkowo znów będą rozpoczynać siedmiolatki.

[34] Nauczanie początkowe to jedno z określeń pierwszego etapu edukacji w polskim systemie kształcenia dzieci w młodszym wieku szkolnym, po zmianach ustrojowych (po 1999 roku) określane mianem kształcenia zintegrowanego, jednak najtrafniejsze wydaje się być odniesienie do edukacji (pedagogiki) wczesnoszkolnej; zob. E. Zalewska, *Pedagogika wczesnoszkolna,* [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika, subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, t. 4, Gdańsk 2010, ss. 291−320.

pogłębia wiedzę o otaczającej je rzeczywistości i o samym sobie, jak również rozwija takie operacje myślowe, jak: porównywanie, uogólnianie, systematyzowanie, analizowanie, wnioskowanie oraz abstrahowanie. Funkcja wychowawcza ma na celu rozwój społeczno-moralny, a także światopoglądowy człowieka. Dzięki niej rozwijamy motywację ucznia, kształtujemy w nim pozytywny obraz własnej osoby i akceptowane postawy społeczne oraz dbamy o rozwój jego wrażliwości etycznej.

Ważnym elementem procesu nauczania – uczenia się jest organizowanie szeroko rozumianego doświadczenia. Może być ono praktyczne i dotyczyć przedmiotów, obiektów, może być także społeczne, a więc dotyczyć kontaktów z rówieśnikami w środowisku szkolnym i lokalnym, ale zawsze powinno mieć zróżnicowany wymiar poznawczy. Warunkiem zachodzenia zmian w wiadomościach, umiejętnościach, kompetencjach jest aktywność dziecka. Nauczyciel, mając to na uwadze, powinien być organizatorem sytuacji dydaktyczno-wychowawczej, której celem jest pobudzanie aktywności ucznia i stwarzanie mu okazji do uczenia się. Jak podkreśla D. Klus-Stańska, taka sytuacja jest trudna dla nauczyciela i jej poziom skomplikowania rośnie tym bardziej, im bardziej zwiększa się zróżnicowanie zespołu klasowego. Wskazuje ona, że: „lekcja szkolna jest obszarem wyjątkowo intensywnego zderzenia się różnorodnych koncepcji i idei przedmiotowych, wynikających z osobistych doświadczeń, biograficznie zindywidualizowanych i różnorodnych. Choć zatem o wiedzy w klasie szkolnej myślimy z reguły jako jednoznacznej, pewnej, naukowej, to w rzeczywistości przestrzeń znaczeń związanych z treściami nauczania jest uwikłana w drgającą, chaotyczną sieć teorii pojęć osobistych, z użyciem których uczestnicy lekcji nieustannie dokonują nowych rozpoznań i rekonstrukcji poznawczych”[35].

Tak więc organizowanie procesu kształcenia z uwzględnieniem potencjału indywidualnie określanego i wykorzystywanego jest praktycznie w szkole transmisyjnej niemożliwe. Stawia to zatem nowe wyzwania przed współczesną szkołą, która z każdym rokiem staje się bardziej zróżnicowana ze względu na coraz większe zróżnicowanie wstępujących do niej dzieci. Pomimo utrzymywania nadal modelu szkoły tradycyjnej i podziału dzieci na klasy ze względu na wiek, co miało gwarantować jednorodność możliwości i potrzeb rozwojowych, coraz mocniej zarysowują się różnice pomiędzy członkami jednej zbiorowości, jaką jest od-

[35] D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010, s. 99.

dział przedszkolny czy szkolny. Dzieje się tak nie tylko ze względu na prawidłowości znane psychologii rozwojowej[36], a dotyczące rozpiętości wieku rozwojowego w stosunku do wieku biologicznego, która wynosi około dwóch lat (co oznacza, że biologiczny siedmiolatek może funkcjonować jak dziecko pięcioletnie lub nawet dziewięcioletnie). Wpływ na zróżnicowanie potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ma również różnorodność wcześniejszych doświadczeń dziecka, które zdobyło ono w środowisku naturalnym i intencjonalnym. Współczesny świat dostarcza wielu nowych możliwości stwarzania sytuacji poznawczych dziecku, jednak ich nasycenie w grupach społecznych jest nierównomierne. Stąd w jednej grupie szkolnej nauczyciel nadal będzie dla pewnych uczniów „odkrywcą świata" dla innych zaś tym, kto, bazując na ich wiedzy i doświadczeniu, pomoże im je przetworzyć i wzbogacić, a więc przyjmie zupełnie nową rolę. Od wielu lat poszukuje się takiego modelu nauczyciela wczesnej edukacji, który odpowiadałby na oczekiwania współczesnego dziecka.

Wprowadzane od lat reformy szkolnictwa powinny zatem uwzględniać powyższe rozważania w odniesieniu do zmiany programów nauczania, zmian organizacyjnych w systemie szkolnictwa, a także zmian w rozwijaniu kompetencji oraz umiejętności nauczyciela. Jak zauważa jednak Ewa Zalewska: „w okresie transformacji ustrojowej z całą mocą ujawniła się nieadekwatność polskiej edukacji wobec nowych zadań i potrzeb. Reforma z 1999 roku była projektem radykalnej zmiany inicjującym proces przekształcania szkoły autorytarnej w szkołę demokratyczną. Poszukiwanie i budowanie nowej tożsamości dokonywało się w warunkach nieustannego sporu o jej ideologiczne oblicze i jednoczesnego otwarcia na osiągnięcia współczesnej myśli naukowej w zakresie socjologii, psychologii i pedagogiki"[37].

Zapoczątkowane w 1999 roku zmiany dotyczące edukacji wynikały z poszukiwań nowej orientacji. Na poziomie edukacji wczesnoszkolnej jako obligatoryjne przyjęto nauczanie zintegrowane. Według E. Zalewskiej: „Geneza i rozwój modelu nauczania całościowego łączą się z poszukiwaniem możliwości przeciwdziałania fragmentaryzacji i atomizacji

[36] H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004.

[37] E. Zalewska, *op. cit.*, s. 306.

wiedzy uczniów i dostosowaniem procedur, form i metod kształcenia do specyfiki dziecięcego rozwoju i sposobów poznawania świata"[38].

Edukacja przedszkolna i szkolna polegać powinna zatem na harmonijnej realizacji przez nauczyciela zadań w zakresie nauczania – uczenia się, kształcenia umiejętności oraz wychowania. Zadania te tworzą wzajemnie uzupełniające się i równoważne wymiary pracy każdego nauczyciela, który powinien projektować je po wcześniejszym pełnym zdiagnozowaniu potrzeb, możliwości i ograniczeń swoich podopiecznych. Wielość rozwiązań alternatywnych, które mogą być wykorzystywane przez nauczycieli powinna sprzyjać możliwości efektywnej, spersonalizowanej edukacji ukierunkowanej na samodzielność oraz kreatywność młodego człowieka. Jednak należy stwierdzić, że prawo oświatowe nadal ogranicza lub upełnomocnia sztywne, tradycyjne podejście do szkolnego wspomagania rozwoju dziecka. Podkreśla to D. Klus-Stańska w napisanej w 2013 roku opinii na temat projektowanych (kolejnych) zmian w zakresie edukacji wczesnoszkolnej, w której słusznie stwierdza, że: „Szkolnictwo początkowe budzi bardzo wiele zastrzeżeń i niepokojów i to one powinny być przede wszystkim tematem zainteresowania MEN i one powinny być usunięte przed jakąkolwiek decyzją o obniżeniu obowiązku szkolnego. Obraz szkoły, jaki wynika z badań pedagogów wczesnej edukacji (m.in. D. Klus-Stańskiej, M. Nowickiej, E. Gruszczyk-Kolczyńskiej, A. Nowak-Łojewskiej, J. Bałachowicz, M. Wiśniewskiej-Kin, M. Szczepskiej-Pustkowskiej, E. Zalewskiej, M. Żytko, A. Kalinowskiej i wielu innych) jest dramatyczny i ukazuje spustoszenia, jakie wywołuje wczesna edukacja szkolna: skrajne nieprzystosowanie szkoły do młodszych uczniów, przestarzałą metodykę, brak aktywności badawczej na lekcjach, incydentalność współpracy grupowej, stereotypizację postaw społecznych i stygmatyzację odmienności, wydziedziczanie z kultury macierzystej i macierzystego języka, opresyjną dyscyplinę ciszy i znieruchomienia, organizację przestrzeni klasy rodem z XIX wieku, a więc ogólnie: mamy szkołę, która zamiast integrować cokolwiek zgodnie ze swoimi założeniami, ma charakter dezintegrujący wiedzę i poczucie toż-

[38] *Eadem*, *Kształcenie zintegrowane jako koncepcja zmiany w polskiej edukacji początkowej,* [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa 2009, s. 534.

samości dzieci, obniżający kompetencje społeczne, wywołujący brak poczucia sprawstwa, postawy rywalizacyjne i lękowe”[39].

Powyższy „czarny” obraz szkolnej rzeczywistości, kłóci się z pięknie brzmiącymi celami zapisanymi w dokumentach ministerialnych, a wskazującymi, że w szkole uczniowie powinni kształcić swoje umiejętności wykorzystywania zdobywanej wiedzy, aby w ten sposób lepiej przygotować się do samodzielnego, niezależnego funkcjonowania w warunkach współczesnego świata. Ta postulowana wizja zadań szkoły i nauczyciela nie znajduje jednak odzwierciedlenia w rzeczywistości edukacyjnej. Cytowana już wyżej D. Klus-Stańska, odnosząc się do propozycji zmian w ustawie oświatowej, obnaża również jej słabość oraz niespójność pomiędzy deklarowanymi założeniami dotyczącymi podążania za potrzebami dziecka, a narzucaniem sztywnych ram funkcjonowania szkole i nauczycielom w niej pracującym. Autorka pisze: „Według ustawy nowej, praca dydaktyczno-wychowawcza szkoły też musi być zaplanowana, zadania wytyczone i wykonane. A wszystko to w ramach wspierania rozwoju ucznia!!!! Kiedy czytałam Ustawę, nie umiałam wyzwolić się z wizji szkoły, w której zaplanowano dla ucznia wszystko, by oduczyć go samodzielności uczenia się, radości poznawania, prawa do pytań o świat. Będzie uczył się w szkole ubezwłasnowolnionej w świetle prawa (nowej ustawy)”[40].

Aby wizja szkoły „ubezwłasnowolnionej” nie stała się rzeczywistością, konieczne jest myślenie o edukacji jako procesie wyzwalającym potencjał oraz realizowanie odpowiednich modeli kształcenia (tak w przygotowywaniu do pracy nauczycieli, jak i w procesie dydaktycznym w szkołach). Jednym z takich modeli może być edukacja przez dokonywanie odkryć – polega ona na stwarzaniu warunków do dokonywania przez ucznia odkryć oraz samodzielnego dochodzenia do wyników poszukiwań. Uczeń wybiera tematy i zadania zgodnie z własnymi zainteresowaniami. Z jednej strony może to prowadzić do rozwoju jego pasji, jednak z drugiej strony może powodować, że uczeń nie odkryje pewnych zależności i prawidłowości. Niezwykle ważna jest tu rola nauczyciela, który powinien pilnie obserwować rozwój dziecka i w sposób refleksyjny

[39] D. Klus-Stańska (oprac.), *Opinia Zespołu Problemowego ds. Polityki Oświatowej KNP PAN*, 17 maja 2013 r., http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2013/05/komitet-nauk-pedagogicznych-pan-o.html [dostęp: 10.02.2016].

[40] D. Klus-Stańska (red.), *Opinia ekspertów KNP PAN*, 28 sierpnia 2014 r., http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2014/08/komitet-nauk-pedagogicznych-pan.html [dostęp: 12.02.2016].

organizować proces nauczania – uczenia się. Nauczyciel pełni w nim rolę stymulującego współczynnika, jest osobą, która tworzy sytuacje wynikowe, zachęca do podejmowania zadań i projektów. Musi koncentrować uwagę ucznia na ważnych i niezbędnych informacjach, elementach wiedzy, które wpływają na rozumienie oraz rozwiązywanie problemów. W myśleniu o szkole w ujęciu tradycyjnym nauczyciel traktowany jest jak mistrz-źródło wiedzy, „przekaźnik" gotowych, uporządkowanych informacji, co może powodować, że uczeń ma kłopoty ze zrozumieniem i przyswojeniem prezentowanych przez niego zagadnień[41].

Podjęcie odpowiedzialności za proces dydaktyczno-wychowawczy stanie się tym ważniejsze, im bardziej uświadomimy sobie, jak wiele czasu dziecko spędza w sytuacji szkolnej i jak istotne jest, aby nie zmarnować potencjału, który niesie ze sobą okres wczesnego i późnego dzieciństwa. To w tym czasie najszybciej postępują wyraźne zmiany w sferze intelektualnej i całej osobowości człowieka. To moment bardzo intensywnego rozwoju mowy i myślenia. Myślenie w młodszym wieku szkolnym znajduje się w fazie kształtowania się operacji konkretnych i pod koniec tego okresu czynności umysłowe charakteryzuje pełna odwracalność. Oznacza ona zdolność do wykonywania działań umysłowych w przeciwnych kierunkach i rozumienia wzajemności relacji. Pozwala to dziecku na opanowanie umiejętności przeprowadzania operacji logicznych – klasyfikowania i szeregowania, dzięki którym doskonali się sposób porządkowania przyswajanych informacji. Mogą one być organizowane już nie tyko zgodnie z posiadanym znaczeniem subiektywnym, lecz również na podstawie kryteriów obiektywnych. Wiedza dziecka, która pod wpływem nauki szkolnej, a także rozszerzania kontaktów ze światem, znacznie w tym okresie wzrasta, zaczyna się więc zarazem systematyzować.

Myślenie dziecka rozwija się w kierunku zwiększonej aktywności i samodzielności, przy czym nasilenie tych cech zależy od metod nauczania stosowanych w szkole i kierunku wychowawczego w rodzinie. Pod koniec dziesiątego roku życia dziecko swobodnie dokonuje operacji logicznych na podstawie manipulowania rzeczywistymi lub wyobrażonymi przedmiotami. Wzrastająca zdolność i tendencja do porządkowania informacji oraz rozwój zamierzonego uczenia się zmieniają sposób zapamiętywania. Dziecko przestaje być nastawione przy uczeniu się na do-

[41] G. Sędek, *Psychologia kształcenia,* [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia,* t. 3, *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, Gdańsk 2000, s. 267.

słowne zapamiętywanie informacji, zaczyna je samodzielnie analizować, organizować i przeorganizowywać. Pojawia się więc zdolność do zapamiętywania logicznego.

Bardzo wyraźnie w omawianym okresie zmienia się stosunek dziecka nie tylko do dorosłych, ale i rówieśników. Dziecko nadal szuka u dorosłych oparcia, liczy na ich pomoc, ale nie uznaje już ich autorytetu w sposób bezwarunkowy. Coraz częściej dokonuje krytycznej oceny osoby dorosłej. Znacznie natomiast wzrasta u niego zarówno potrzeba obcowania z rówieśnikami, jak i współdziałania z nimi. Powoduje to, że dziecko zaczyna kierować się normami współżycia wytworzonymi i obowiązującymi w grupie. Zdanie rówieśników w początkach tego okresu równoważy się ze zdaniem dorosłych, a w końcowym jego etapie zaczyna nawet w różnych sytuacjach zyskiwać nad nim przewagę. W fazie tej wzrasta także aktywność społeczna oraz umiejętność współżycia i współpracy w zespole. Kształcenie tych umiejętności stanowi bardzo ważne wyzwanie dla współczesnej edukacji wczesnoszkolnej. W odniesieniu do ucznia starszego (drugi etap edukacyjny) zaprojektowano już potrzebę działania zespołowego, ujmując ją w zadania projektowe (grupowe). Natomiast w przypadku dzieci młodszych wciąż wielu nauczycieli przyjmuje, że najbardziej odpowiednią formą zdobywania wiadomości i umiejętności jest praca samodzielna lub kontakt z osobą dorosłą. Pewną propozycją działań sprzyjających zarówno samodzielności w dochodzeniu do działań mających na celu uczenie się, jak i wdrażaniu do współdziałania może być opisany przez Jere Brophy'ego[42] program TARGET[43] opracowany przez Carole Ames. Nie jest on ścisłym algorytmem, a jedynie pełni rolę „drogowskazu" ułatwiającego poruszanie się w różnych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych. W jego strukturze wyróżnia się:

T – (*task*) zadanie,
A – (*auuhority*) autorytet (władza),
R – (*recognition*) uznanie, nagradzanie,
G – (*grouping*) grupowanie,
E – (*evaluation*) ocenianie.
T – (*time*) czas[44].

[42] J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa 2007.

[43] Wyraz „target" (ang.) oznacza w języku polskim cel, tarczę strzelniczą, obiekt, w który się chce trafić.

[44] J. Brophy, *op. cit.*, ss. 40−42.

Szczególnie istotne (z uwagi na wyzwania stojące przed edukacją małego dziecka) wydają się być wskazania w zakresie grupowania, które przesuwają akcent z pracy indywidualnej (szkoła tradycyjna) na pracę z rówieśnikami (poszukiwany model szkoły współczesnej). J. Brophy wskazuje na różnice pomiędzy powyżej wymienionymi dwoma modelami, które można przedstawić w tabeli (zob. tabela 2).

Tabela 2. Różnice w modelu szkoły tradycyjnej i współczesnej wg J. Brophy'ego

Struktura projektu TARGET	Ujęcie teoretyczne	Zalecenia TARGET
Grupowanie	Klasa jest zbiorem jednostek, a nie wspólnotą dydaktyczną. Uczniowie wchodzą w interakcje z nauczycielem, rzadko pomiędzy sobą, najczęściej samotnie wykonują pracę. Jeśli podejmowane są działania grupowe, to raczej w celu pobudzenia rywalizacji albo podziału uczniów wg zdolności oraz osiągnięć	Klasa jest wspólnotą dydaktyczną, obowiązują normy współpracy, oczekiwania adresowane do wspólnoty. Uczniowie często pracują w małych grupach po to, aby uczestniczyć w społecznym konstruowaniu wiedzy. Grupy otrzymują różnorodne zadania. Pod uwagę bierze się więzy koleżeńskie, wspólne zainteresowania. Uczniów zachęca się do współpracy, a nie do konkurowania, kto nauczy się więcej i lepiej

Źródło: J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*[45].

Przy projektowaniu współdziałania uczniów bardzo ważne jest przyjęcie odpowiednich procedur nauczania, które polegają na udzielaniu sobie wzajemnej pomocy przy uczeniu się w małych grupach, a oparte są na pięciu elementach: pozytywnej współzależności, interakcji twarzą w twarz, indywidualnej odpowiedzialności za uczenie się zadanego materiału, umiejętności współpracy i przetwarzaniu grupowym[46]. Zastosowanie prawidłowo zorganizowanego współdziałania wydaje się tym ważniejsze, im bardziej uświadamiamy sobie, że dziecko w młodszym wieku odznacza się coraz trwalszymi przejawami i formami reakcji emocjonalnych. Staje się zdolne do przeżywania trwających dłużej stanów emocjo-

[45] J. Brophy, *op. cit.*, s. 42.

[46] M.H. Dembo, *Stosowana psychologia wychowawcza*, Warszawa 1997.

nalnych lub nastrojów uczuciowych. Buduje się trwały, określony, a także już w znacznym stopniu uświadamiany sobie przez dziecko, stosunek emocjonalny do ludzi, przedmiotów, zjawisk, to jest różnych aspektów otaczającej je rzeczywistości. Stanowi on najwyższą, z dostępnych dzieciom w tym wieku, formę życia emocjonalnego.

U większości dzieci kończących edukację wczesnoszkolną kształtuje się silne poczucie więzi z grupą i odczucie swojej od niej zależności. Istotną rolę motywacyjną odgrywa przejawiana przez dzieci chęć kontaktu z innymi, a także uczestnictwa w zabawie oraz wspólnej pracy. Cechą charakterystyczną omawianego tu etapu rozwojowego jest zainteresowanie dziecka światem oraz jego autentyczne zaangażowanie w proces poznawania fascynujących zjawisk z najbliższego otoczenia. Zatem praca z dzieckiem na tym etapie nie powinna ograniczać się tylko do usprawniania procesów poznawczych, czy też tylko do realizacji zagadnień wychowawczych, ale powinna także uwzględniać możliwości indywidualnego rozwoju dziecka oraz jego potrzebę bycia we „wspólnocie edukacyjnej". W tak rozumianej edukacji wczesnej najważniejsze wydaje się takie organizowanie środowiska dydaktycznego, w którym wszystko jest dostosowane do możliwości percepcyjnych jednostki i do globalnego jej rozwoju. Od nauczyciela zależy to, czy dziecko zechce wykorzystać swoje możliwości i potencjał intelektualny. Stąd należy zadbać, aby nauczyciele pracujący z małymi dziećmi byli bardzo dobrze przygotowani do realizacji stojących przed nimi zadań. Na szczególną uwagę zasługuje przygotowanie diagnostyczne, ponieważ czynnikiem determinującym powodzenie w nauczaniu całościowym jest gruntowne poznanie ucznia. Kolejnym wyzwaniem jest wyposażenie pedagogów w niezwykle złożone kompetencje warunkujące taką organizację procesu kształcenia, która pozwoli na wykorzystanie najnowszych osiągnięć dydaktyki ogólnej i założeń pedagogiki specjalnej w jej aspekcie wsparcia i wspomagania rozwoju dzieci.

1.3. Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi[47]

Termin „specjalne potrzeby edukacyjne" w piśmiennictwie światowym z zakresu pedagogiki pojawił się pod koniec lat 70. XX wieku[48]. Odnoszony jest do procesu kształcenia dzieci i młodzieży, w tym głównie zróżnicowania potrzeb oraz możliwości uczniów. Definiowany był w odniesieniu do trzech głównych grup potrzeb: tych, związanych z procesem kształcenia, między innymi organizacją i metodami pracy dydaktycznej (potrzeby edukacyjne), takich, które wiążą się z technicznym wsparciem i wspomaganiem ucznia (specjalne potrzeby techniczne) oraz tych, które związane są z jego psychospołecznym funkcjonowaniem (specjalne potrzeby psychospołeczne).

Specjalne potrzeby edukacyjne wymagają dostosowania warunków dydaktycznych ogólnodostępnej edukacji do indywidualnych cech rozwoju i możliwości edukacyjnych dzieci i młodzieży ujawniających trudności w uczeniu się. Celem działań służących zaspokojeniu specjalnych potrzeb edukacyjnych jest umożliwienie dzieciom i młodzieży, mających w różny sposób uwarunkowane trudności w uczeniu się, sprostania wymaganiom, jakie stawia im szkoła ogólnodostępna. Oprócz specjalnych potrzeb edukacyjnych występują także, związane z nimi i wspomniane już wcześniej, specjalne potrzeby techniczne oraz specjalne potrzeby psychospołeczne[49]. Specjalne potrzeby techniczne dotyczą infrastruktury placówki, w której ma mieć miejsce edukacja, w tym szeroko rozumianej dostępności budynku i sal dydaktycznych, zapewnienia możliwości korzystania z innych niż typowe środków dydaktycznych czy sprzętu rehabilitacyjnego. Specjalne potrzeby psychologiczne to potrzeba korzystania ze wsparcia drugiej osoby, np. asystenta. Odnoszą się najczęściej do samego procesu dydaktycznego i zajęć edukacyjnych. Współcześnie specjalne potrzeby techniczne i psychospołeczne nie są wyszczególniane. Zostały, w pew-

[47] Autorstwo podrozdziału 1.3.: Iwona Chrzanowska. W podrozdziale tym uwzględniono dane liczbowe odnoszące się do omawianego zagadnienia, które zostały zaprezentowane w publikacji: I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Kraków 2015. Jednocześnie uzupełniono je oryginalnymi analizami nieuwzględnionymi w ww. publikacji.

[48] The Warnock Report*, Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, London 1978.

[49] S. Beveridge, *Special Educational Needs in Schools*, Routledge 1999.

nym sensie, wchłonięte w zakres terminu „specjalne potrzeby edukacyjne", uznano bowiem, że są one koniecznie potrzebne do ich zaspokojenia.

Wyjaśnienia wymaga podkreślana w definicji relacja pojęć: specjalne potrzeby edukacyjne – trudności w uczeniu się. W Polsce przez wiele lat trudności w uczeniu się diagnozowano w zasadzie głównie wówczas, gdy z uwagi na zaburzenia, deficyty rozwojowe uczeń nie radził sobie z realizacją obowiązków szkolnych. Na świecie niemal od początku pojęciu „trudności w uczeniu się" nadawano szerszy kontekst. Uczniem ujawniającym trudności w uczeniu była nie tylko osoba mająca deficyty rozwojowe, ale także taka, która (np. z uwagi na pochodzenie etniczne czy też wyznanie) miała trudności, np. z komunikacją werbalną (problem braku znajomości języka kraju, w którym odbywa się edukacja z uwagi na proces migracji dotyczy wszelkich mniejszości narodowych) czy dostosowaniu się do odmiennych (np. nieznanych dziecku) wzorców kulturowych. Odmienność identyfikacyjna grupy osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i jej zróżnicowanie wynikały głównie z doświadczeń edukacyjnych w społeczeństwach coraz bardziej wielokulturowych. Znacznie wcześniej na świecie niż Polsce o specjalnych potrzebach edukacyjnych zaczęto mówić również w kontekście uczniów zdolnych[50].

Pierwszym momentem, w którym – formalnie rzecz biorąc – można mówić o specjalnych potrzebach jest diagnoza wskazująca na powód, dla którego uznaje się, że dziecko/uczeń potrzebuje wsparcia w procesie kształcenia. I w tym jednak przypadku diagnoza ta nie zawsze jest jednoznaczna oraz oczywista. Ma na to wpływ wiele czynników. Stosunkowo najprościej jest postawić trafną diagnozę wówczas, gdy napotykamy u dzieci zaburzenia rozwoju i to takie, które poddają się najbardziej jednoznacznej ocenie, np. gdy pojawiają się zaburzenia rozwojowe o charakterze globalnym. Nieco trudniej dokonać tego, gdy zaburzenia, nawet te jednorodne i globalne, są łagodne (np. niepełnosprawność intelektualna lekkiego stopnia stwierdzona w diagnozie na wczesnym etapie, gdy trudno ją odróżnić od występowania jedynie opóźnień w rozwoju czy też

[50] Jeszcze pod koniec lat 90. XX w. w formalnych dokumentach MEN nie uwzględniano w grupie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczniów zdolnych (MEN, *Reforma Systemu Kształcenia Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi*, Warszawa 1998), włączeni zostali do niej kilkanaście lat później (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, Dz.U. z 2013 r., poz. 532).

w sposób jednoznaczny utożsamiać utrudnienia z deficytem intelektualnym). Inaczej kwestia diagnozy przedstawia się, gdy deficyt ma charakter fragmentaryczny, a w czystej postaci może być rozpoznany wraz z ujawnianiem się lub nabywaniem kompetencji szkolnych, takich jak pisanie, czytanie czy liczenie. Jeszcze większe problemy pojawiają się wówczas, gdy specjalne potrzeby powinny być diagnozowane nie tyle z powodu występowania deficytu, co ze względu na rozwój ponadprzeciętny. W Polsce, o ile mi wiadomo, nie są prowadzone badania przesiewowe dotyczące uzdolnień i zdolności specjalnych. Nieliczne ustalenia w tej kwestii pojawiają się raczej w efekcie badań naukowych[51] niż resortowych inicjatyw systemowych. W tym przypadku dodatkowym problemem jest potoczne utożsamianie specjalnych potrzeb edukacyjnych z zaburzeniami w rozwoju.

W ujęciu dynamicznym i interakcyjnym specjalne potrzeby edukacyjne są postrzegane jako efekt zaistnienia czynników wewnętrznych, czyli tkwiących w dziecku oraz zewnętrznych, a więc wynikających z kontekstu edukacyjnego, w którym funkcjonuje uczeń. Ujęcie dynamiczne ujmuje trudności w uczeniu się na kontinuum od krótkotrwałych do długotrwałych, od łagodnych do poważnych. Trudności w uczeniu się mogą mieć różny zakres, czas trwania oraz konsekwencje. W takim samym stopniu uwarunkowane są one przyczynami wewnętrznymi, jak i zewnętrznymi. Ten sam stopień i nasilenie zaburzeń rozwojowych może skutkować różnymi wzorcami rozwoju w zależności od tego, czy i kiedy oraz jak skuteczne będzie udzielone dziecku wsparcie. Z drugiej strony istnieją pewne przypuszczenia dotyczące trajektorii rozwojowych w konsekwencji wystąpienia określonych predyktorów, nie oznacza to jednak, że zawsze i w każdym przypadku są one przesądzone. I tak dziecko prawidłowo rozwijające się może nagle ujawnić trudności i odwrotnie, dziecko z trudnościami na pewnym etapie życia nie musi ich ujawniać w okresie późniejszym.

Koncepcja specjalnych potrzeb edukacyjnych pojawiła się w efekcie dostrzeżonej potrzeby indywidualizacji procesu kształcenia. Identyczna kliniczna diagnoza poziomu funkcjonowania osoby, niemal z pewnością, nigdy nie odsyła do dwóch bliźniaczych historii życia. I tylko mniej lub bardziej sprzyjające warunki, mniej lub bardziej szczęśliwi (z punktu wi-

[51] Edward Nęcka, Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, Wiesława Limont, Maciej Karwowski, Bronisław Hornowski

dzenia specjalnych potrzeb) partnerzy interakcji, których się uda spotkać na swojej drodze zadecydują o tym, czy potrzeby będą miały szansę być zaspokojone, a warunki dla rozwoju zostaną stworzone.

Pierwszą formalną próbę zdefiniowania pojęcia „specjalne potrzeby edukacyjne" podjęto w Polsce kilkanaście lat później niż miało to miejsce w innych krajach. Termin „specjalne potrzeby edukacyjne" pojawił się w oficjalnych dokumentach oświatowych pod koniec lat 90. XX wieku[52]. Specjalne potrzeby edukacyjne zostały zdefiniowane wówczas jako potrzeby, które w toku rozwoju dzieci i młodzieży wynikają z niepełnosprawności lub powstały z przyczyn innych niż trudności w uczeniu się[53].

Wśród osób, które mają tak rozumiane specjalne potrzeby edukacyjne wyróżniono:

- osoby z uszkodzeniami sensorycznymi (tj. wzroku i słuchu);
- osoby z uszkodzeniami motorycznymi (ortopedycznymi, postępującymi schorzeniami mięśni itp.);
- osoby z upośledzeniem umysłowym;
- osoby z zaburzeniami komunikacji językowej;
- osoby ze sprzężonymi niepełnosprawnościami;
- osoby z zaburzeniami emocjonalnymi i zachowania;
- osoby z autyzmem dziecięcym i pokrewnymi zaburzeniami;
- osoby ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się;
- osoby z przewlekłymi chorobami somatycznymi[54].

Powyższa klasyfikacja dość jednoznacznie obrazuje defektologiczne rozumienie pojęcia „specjalne potrzeby edukacyjne". Z czasem (wraz z gromadzeniem doświadczeń, ale również możliwością uczenia się na doświadczeniach innych krajów), coraz częściej o specjalnych potrzebach zaczęto mówić również w kontekście np. ucznia zdolnego, ucznia z rodziny emigrantów i imigrantów, dzieci, których rodziny doświadczają długotrwałych trudności materialno-bytowych, ale wynikających nie tyle z patologii, co utraty pracy i źródeł dochodu. W efekcie doszło do redefiniowania pojęcia, polegającego na rozszerzeniu grupy uczniów, których określa się teraz mianem osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

[52] MEN, *Reforma Systemu…*, *op. cit.*, za: I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna…*, *op. cit.*, s. 424.

[53] *Ibidem*, s. 425.

[54] *Ibidem*, s. 425.

Obecnie, zgodnie z treścią *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*[55], wyróżniono 11 głównych grup dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych, którym powinna być udzielona pomoc psychologiczno-pedagogiczna. Wymieniono wśród nich osoby:

- z niepełnosprawnością;
- niedostosowane społecznie;
- zagrożone niedostosowaniem społecznym;
- ze szczególnymi uzdolnieniami;
- ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się;
- z zaburzeniami komunikacji językowej;
- z chorobą przewlekłą;
- o rozwoju zakłóconym przez przeżytą albo przeżywaną sytuację kryzysową lub traumatyczną;
- z niepowodzeniami edukacyjnymi;
- zaniedbane środowiskowo (co związane jest z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego, kontaktami środowiskowymi);
- z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi lub zmianą środowiska edukacyjnego, w tym wynikającymi z wcześniejszego kształcenia za granicą.

Przedstawiona klasyfikacja prezentuje jedynie tzw. grupy czyste, jednorodne tymczasem w rzeczywistości, z uwagi na wewnętrzne podziały w każdej z nich, liczba grup dzieci wymagających wsparcia w procesie edukacji jest z pewnością znacznie większa, a tak naprawdę niemożliwa do ustalenia z punktu widzenia przewidywanej konieczności uruchamiania konkretnych oddziaływań. Niestety, w kontekście przepisów prawa problemem jest to, że brak doprecyzowanych zapisów może powodować wykluczenie niektórych grup dzieci i młodzieży z obszaru systemowego wsparcia lub, w najlepszym przypadku, konieczne będzie toczenie prawdziwych batalii po to, by udowodnić urzędnikom, że wsparcie jest konieczne, a z punktu widzenia prawa po prostu możliwe.

[55] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, Dz.U. z 2013 r., poz. 532.

Z polskich danych wynika, że liczba uczniów, formalnie uznawanych za ujawniających specjalne potrzeby edukacyjne kształtuje się na poziomie 167−165 tys. Wyniki kontroli przeprowadzonej przez Naczelną Izbę Kontroli (*Kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami o specjalnych potrzebach edukacyjnych*) opublikowanej w 2012 roku wskazują, że niewielki, ale zauważalny w latach 2010−2012 spadek liczby uczniów z SPE związany jest prawdopodobnie ze skutkami niżu demograficznego obserwowanego od kilku już lat w polskiej szkole. Analizy NIK pokazują jednocześnie, że liczby te kształtują się różnie na różnych etapach kształcenia. W roku szkolnym 2009/2010 na etapie przedszkolnym 10 tys. dzieci posiadało opinię o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Wskaźniki rosną znacząco w momencie, gdy dzieci rozpoczynają edukację w szkole (niemal 65 tys.). Następnie spadają wraz z przechodzeniem dzieci na kolejne etapy kształcenia (57 tys. – etap gimnazjalny i 35 tys. – etap ponadgimnazjalny). W roku szkolnym 2010/2011 liczba uczniów z SPE na poszczególnych etapach kształcenia przedstawiała się następująco: edukacja przedszkolna – ok. 11 tys., szkoła podstawowa – ok. 64 tys., gimnazjum – ok. 55 tys. i etap ponadgimnazjalny – ok. 34 tys. W ostatnim roczniku, który podlegał kontroli NIK dane przedstawiają się tak: edukacja przedszkolna – ok. 14 tys., szkoła podstawowa – ok. 62 tys., gimnazjum – ok. 53, 5 tys., etap ponadgimnazjalny – ok. 34,5 tys. dzieci[56].

Porównanie wyników dotyczących liczebności uczniów z SPE[57] w ciągu trzech lat podlegających ocenie NIK pokazuje pewną prawidłowość, której nie da się wyjaśnić po prostu tendencjami demograficznymi. Wyraźnie wzrasta bowiem liczba dzieci z SPE na pierwszym, przedszkolnym, etapie edukacji. W roku szkolnym 2009/2010 wyniosła niemal 10 tys. (10 063), w 2010/2011 – 11 tys. (11 354), a w 2011/2012 już prawie 14 tys. (13 917). Oznacza to, że w roku szkolnym 2010/2011 (w porównaniu z poprzednim) liczba dzieci z SPE na etapie edukacji przedszkolnej wzrosła prawie o 13% (12,82%), a w ostatnim badanym roku szkolnym 2011/2012 o 38% (38,3%), w stosunku do poprzedzającego go roku szkolnego 2009/2010.

[56] NIK, *Informacja o wynikach kontroli. Kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, KNO-4101-01-00/2012, Warszawa 2012, s. 48, http://www.nik.gov.pl/plik/id,4585,vp,5892.pdf [dostęp: 15.08.2013]. Dane liczbowe wskaźników zaprezentowane zostały również w publikacji: I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna…*, *op. cit.*, s. 429.

[57] SPE – Specjalne Potrzeby Edukacyjne

Poszukując wyjaśnienia obserwowanych tendencji, rozważyć należy kilka przynajmniej kwestii: zbyt późno dokonywaną diagnozę zaburzeń rozwojowych, w tym głównie niepełnosprawności, dążenie do zwiększenia udziału dzieci w edukacji przedszkolnej w Polsce oraz konieczność respektowania międzynarodowych ustaleń przeciwdziałających praktykom dyskryminacyjnym.

W Polsce jednym z istotnych problemów związanych z edukacją uczniów z SPE jest kwestia zbyt późnej diagnozy, między innymi niepełnosprawności[58]. W przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia największa grupa dzieci zostaje zdiagnozowana w wieku 6−11 lat. I tak procentowo przedstawia się to w następujący sposób: 6-latki – 11%; 7-latki – 15%; 8-latki – 12%; 9-latki – 8%; 10-latki – 10%; 11-latki – 8%. Natomiast w grupie wiekowej do 5 lat diagnozę uzyskuje 18% dzieci, tyle samo, co w wieku 12−16 lat. Głębsze stopnie niepełnosprawności intelektualnej (umiarkowanego i znacznego stopnia) najczęściej diagnozowane są zanim dziecko ukończy 2 lata (41%), niemniej diagnoza niepełnosprawności po skończeniu 5. roku życia to rzeczywistość wielu (ok. 34%) dzieci z niepełnosprawnością intelektualną umiarkowanego lub znacznego stopnia[59]. Podobne analizy, ale dotyczące dzieci z ASD wskazują, że do 3. roku życia diagnozę posiada jedynie 12% dzieci. Najczęściej diagnoza formułowana jest u dzieci w wieku 3 lat (16%), 4 lat (14%) i 6 lat (13%). Bardzo duża grupa (38%) uzyskuje diagnozę w wieku 7−15 lat[60]. Zaobserwowana w badaniach NIK tendencja może oznaczać, że świadomość konieczności, jak najwcześniejszej diagnozy zaburzeń rozwojowych staje się powoli priorytetem, a przynajmniej ważną kwestią. Coraz więcej badań i analiz potwierdza rolę wczesnego wspomagania rozwoju w działaniach prowadzonych w celu minimalizacji negatywnych skutków deficytów i zaburzeń[61], zwiększenia szans dziecka z SPE w edukacji włączającej, co tym samym może przełożyć się na

[58] Na problem ten zwracał uwagę jeszcze w latach 90. XX w. m.in. Jan Pańczyk. Zagadnienie to przedstawiam również w oddanym do druku w „Studiach Edukacyjnych" tekście: *Edukacja włączająca na etapie przedszkolnym w Polsce – fakty i refleksje dla przyszłych działań*.

[59] P. Grzelak, P. Kubicki, M. Orłowska, *Realizacja badania ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów. Raport końcowy*, Warszawa 2014, s. 33.

[60] *Ibidem*, s. 34.

[61] A. Twardowski, *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami w środowisku rodzinnym*, Poznań 2012.

zmniejszenie niebezpieczeństwa wykluczenia dzieci z niepełnosprawnością z przestrzeni edukacyjnej, a osób dorosłych z przestrzeni społecznej i zawodowej.

Wzrastająca liczba dzieci w wieku przedszkolnym z diagnozą SPE może mieć swoje przyczyny w działaniach MEN na rzecz zwiększenia wskaźnika udziału dzieci w edukacji przedszkolnej (wciąż jednak wyraźnie niekorzystnego na tle Europy)[62]. Ma to swój wyraz w liczbie placówek przedszkolnych w Polsce. Dane GUS informują, że w 2001 roku było ich 18 003, w 2005 roku ich liczba spadła do 17 229, w roku 2011 ponownie odnotowano wzrost ich liczby do 19 090, zaś w 2012 roku było ich 19 906[63].

Od momentu wejścia w struktury UE Polska jest zobowiązana do respektowania międzynarodowych, unijnych ustaleń. Jednym z nich, istotnym w kontekście omawianych kwestii, jest np. uprawomocnienie się działań na rzecz normalizacji i integracji osób z niepełnosprawnością oraz konieczność respektowania ratyfikowanych przez Polskę dokumentów związanych z wyrównywaniem szans edukacyjnych osób zagrożonych wykluczeniem, w tym osób z niepełnosprawnością. W październiku 2012 roku ratyfikowana została w Polsce *Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych*[64]. Podpisana w 2006 roku w Nowym Jorku *Konwencja*... czekała na przyjęcie przez Polskę ponad sześć lat. Wynikało to między innymi z konieczności dostosowania wewnętrznego prawa obowiązującego w naszym kraju do warunków określonych w dokumencie.

Pierwsze formalne ustalenia dotyczące przeciwdziałania wykluczeniu edukacyjnemu uczniów z niepełnosprawnością sięgają *de facto* początku lat 90. XX wieku. Można bowiem uznać, że proces integracji edukacyjnej rozpoczął się wraz z wejściem w życie zarządzenia MEN z 1993 roku, na mocy którego możliwe było uruchamianie klas, oddziałów i szkół integracyjnych[65]. Z kolei w 2005 roku pojawiło się rozporządzenie MENiS[66]

[62] W 2001 roku edukacją przedszkolną (3−5 lat) objętych było jedynie 33,1% dzieci, w roku 2011 − 64,6%. Mimo to Polska nadal nie zdołała osiągnąć średniej dla UE, która wynosi 75,5%. Zob. M. Federowicz (red.), *Dane z Raportu o stanie edukacji 2011. Kontynuacja zmian*, Warszawa 2012, s. 13.

[63] *Rocznik Statystyczny GUS 2012*, Warszawa 2012, s. 190.

[64] *Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku 13 grudnia 2006 r.*, Dz.U. z 2012 r., poz. 1169, www.isap.sejm.gov.pl [dostęp: 17.10.2015].

[65] *Zarządzenie Nr 29 MEN z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych*

umożliwiające przyjęcie dziecka z niepełnosprawnością do placówki ogólnodostępnej. Uznać można tym samym, że przynajmniej od dwóch dekad inicjowane są w Polsce działania uwzględniające specyficzne potrzeby i zróżnicowane możliwości uczniów.

Według danych pochodzących z *Systemu Informacji Oświatowej* w roku szkolnym 2014/2015 uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stanowili 2,79% wszystkich uczniów[67], natomiast w roku szkolnym 2015/2016 – 2,75%, co wskazuje na utrzymywanie się tendencji do udziału dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w populacji ogólnej uczniów[68].

Uświadomić sobie jednak należy, że w Polsce, podobnie zresztą, jak w wielu innych krajach, tylko niewielki odsetek uczniów posiada orzeczenie o specjalnych potrzebach edukacyjnych, znacznie większy stanowią dzieci i młodzież o szeroko rozumianych trudnościach w uczeniu się. Jak wynika z badań prowadzonych w latach 80. i 90. XX wieku liczba dzieci/młodzieży z trudnościami w uczeniu się może się wahać od 5% do 10% (a nawet do 20%)[69]. Uznać zatem można, że w naszym kraju mamy do czynienia z problemem polegającym na tym, że kilkanaście procent dzieci i młodzieży nie otrzymuje formalnej opinii o specjalnych potrze-

---

i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego, Dz. Urz. MEN z 1993 r. Nr 9, poz. 36.

[66] *Rozporządzenie MENiS z dn. 18 stycznia 2005 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych*, Dz.U. z 2005 r. Nr 19, poz. 167.

[67] SIO, *Uczniowie wg wieku w roku szkolnym 2014/2015*, (SIO 30.09.2015) https://cie.men.gov.pl/images/stories/sio_dane_statystyczne/Uczniowie_wg_wieku_wg_wojewodztw_30092014_v6.xls [dostęp 15.03.2017]; SIO, *Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wg województw w roku szkolnym 2014/2015* https://cie.men.gov.pl/images/stories/sio_dane_statystyczne/Uczniowie_ze_specjalnymi_potrzebami_edukacyjnymi_wg_woj_IX2014.xls [dostęp: 15.03.2017].

[68] SIO, *Uczniowie wg wieku w roku szkolnym 2015/2016*, (SIO 30.09.2015) https://cie.men.gov.pl/images/stories/sio_dane_statystyczne/Uczniowie_wg_wieku_wg_wojewodztw_30092015_v5.xls [dostęp: 15.03.2017]; SIO, *Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wg województw w roku szkolnym 2015/2016*, (SIO 30.09.2015) https://cie.men.gov.pl/images/stories/sio_dane_statystyczne/Uczniowie_ze_specjalnymi_potrzebami_edukacyjnymi_IX2015.xls [dostęp: 15.03.2017].

[69] W. Pilecka, *Pedagogika osób z trudnościami w uczeniu się* [w:] W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, wydanie 2 poszerzone i uaktualnione, Poznań 2001, s. 249.

bach edukacyjnych i nie uzyskuje tym samym, w sensie formalnym, koniecznego wsparcia w postaci systemowych działań wspomagających.

Skomplikowanie i tak już trudnej pomocy uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi multiplikuje się, gdy uświadomimy sobie, że grupa potencjalnych beneficjentów działań zwiększa się i prawdopodobnie będzie się zwiększała w kolejnych dekadach (m.in. za sprawą imigrantów).

W 2010 roku ukazał się *Raport Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka*[70] z monitoringu realizacji prawa do edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych opracowany przez Jacka Ciechanowskiego, Bognę Chmielewską, Elżbietę Czyż i Zenona Kołodzieja[71]. Badania objęły 61 gmin i 121 szkół (61 podstawowych i 60 gimnazjów). Celem badań było poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o to, jak w Polsce realizowane są przepisy prawa dotyczące kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ponieważ przepisy te mają dość ogólny charakter, Autorów interesowało to, jak w rzeczywistości przekładają się one na realny dostęp do szczegółowych uprawnień w ofercie kształcenia ogólnodostępnego, zwłaszcza w niewielkich gminach wiejskich lub miejsko-wiejskich.

Z danych *Raportu…* wynika, że odsetek uczniów otrzymujących z poradni psychologiczno-pedagogicznej opinię o specjalnych potrzebach edukacyjnych wynosi w szkołach podstawowych 14,3%, w gimnazjach zaś 15,2%[72]. To, na co zwracają uwagę badacze dotyczy również wyraźnych różnic ilościowych w poszczególnych szkołach. Jak wskazują, w badanej liczbie placówek znalazły się takie, w których wskaźnik uczniów z opiniami wynosił zaledwie 2% oraz takie, w których przekraczał nawet 45%[73]. Według dyrektorów szkół zazwyczaj powodem opinii o specjalnych potrzebach edukacyjnych są specyficzne trudności w uczeniu się, a liczba tych diagnoz wzrasta na etapie gimnazjum.

[70] Analiza zaprezentowanych danych z *Raportu Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka* zawarta została również w publikacji: I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna…*, *op. cit.*, ss. 435−438.

[71] J. Ciechanowski i in., *Prawo do edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Raport z monitoringu*, Warszawa 2010.

[72] *Ibidem*, s. 54.

[73] *Ibidem*, s. 54.

Z analiz przeprowadzanego monitoringu zastosowań wskazań zawartych w opiniach poradni psychologiczno-pedagogicznych[74] wynika, że sprowadzają się one najczęściej do obniżenia wymagań edukacyjnych. Nie są wdrażane zalecenia związane z organizacją zajęć w klasach terapeutycznych czy odnoszące się do koniecznej indywidualizacji pracy na lekcji. Badani wskazują, że problemem w realizacji zaleceń dotyczących indywidualizacji są zbyt liczne klasy oraz wynikająca z indywidualizacji dezorganizacja procesu dydaktycznego. Co ważne, opinie te wyrażane są tym częściej, im starsze są dzieci i im wyższa jest klasa, do której uczęszczają.

Odnosząc się do klas terapeutycznych i wyrównawczych, respondenci twierdzili, że nie widzą potrzeby stosowania takiej formy wsparcia ucznia, a najczęstszym uzasadnieniem niepodejmowania działań była chęć przeciwdziałania wykluczeniu poprzez przypisanie ucznia do innej niż typowa formy organizacyjnej klasy szkolnej. Nauczyciele i dyrektorzy, aby wytłumaczyć niechęć do uruchamiania klas tego typu, często używali porównań podobnych do tych, jakie sformułował niemal 30 lat temu Mieczysław Łobocki[75]. Autor krytycznie wypowiadał się na temat takich form pomocy, gdyż jego zdaniem tylko pozornie ułatwiają one pracę wychowawczą nauczyciela, w żadnym natomiast przypadku nie sprzyjają rozwojowi uczniów. M. Łobocki nazwał klasy wyrównawcze[76] „gettami", wskazując na ich izolacyjny, wykluczający charakter[77]. Jednocześnie jednak wyraźnie upatrywał przynajmniej części przyczyn takiego stanu rzeczy w słabości samej szkoły. Dostrzegał możliwość uzyskania pozytywnych efektów kształcenia uczniów w klasach wyrównawczych czy terapeutycznych między innymi dlatego, że zakładana mniejsza liczba uczniów w klasie, mogłaby się przyczynić do większej indywidualizacji oddziaływań, wykorzystania w większym stopniu metod aktywizujących, czyli sprzyjających rozwojowi. Problemem wydaje się bowiem nie tyle

[74] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, Dz.U. z 2013 r., poz. 532.

[75] M. Łobocki, *Wychowanie w klasie szkolnej*, Warszawa 1985.

[76] W obowiązujących do 2013 r. przepisach wskazywano na możliwość organizowania klas terapeutycznych i wyrównawczych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dopiero w ostatnim rozporządzeniu z 30 kwietnia 2013 r. nie pojawia się jako forma pomocy klasa wyrównawcza, ale nadal nią pozostaje klasa terapeutyczna.

[77] *Ibidem*, s. 48.

forma organizacyjna kształcenia, co postawy osób oraz możliwości, jakie w ramach systemu kształcenia są realnie dostępne.

Przywoływany już wcześniej *Raport Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka* dotyczący monitoringu bezlitośnie ocenia realne działania na rzecz osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi prowadzone w Polsce. Ocenie poddano realizację zajęć dodatkowych, które zgodnie z art. 64 *Ustawy o systemie oświaty* powinny zapewnić uczniom wsparcie w postaci zajęć wyrównawczych i kompensacyjnych. Okazało się jednak, że w szkołach, w których odsetek uczniów z opiniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych był większy, pojawiły się poważne problemy głównie z finansowaniem tak zajęć, jak i wyposażenia w konieczne pomoce dydaktyczne wspierające proces kształcenia.

W badanych szkołach, dzieciom z opiniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, oferowane są zajęcia skierowane na wyrównywanie deficytów. Są to zazwyczaj zajęcia wyrównawcze przedmiotowe, szczególnie w klasach I–III szkoły podstawowej (obejmujące język polski i matematykę). Zazwyczaj jest to wymiar 1 godziny w tygodniu, a w grupie dzieci nimi objętych są także uczniowie wykazujący trudności, ale niemający opinii o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Zapisy na zajęcia prowadzone są na podstawie opinii nauczyciela, za zgodą rodziców. W wielu szkołach, w ramach tej formy wsparcia, realizowane są głównie zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, najczęściej: logopedyczne, socjoterapeutyczne oraz gimnastyka korekcyjna. Prowadzone są one zazwyczaj w małych grupach, bardzo rzadko indywidualnie.

Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych może również korzystać z zajęć pozalekcyjnych organizowanych w szkołach. Pytani o opinie dyrektorzy szkół i nauczyciele w większości uznali, że proponowana przez placówki oferta jest wystarczająca. Jeśli pojawiały się uwagi, dotyczyły zazwyczaj zwiększenia puli zajęć do wyboru i zmniejszenia liczby uczniów w grupie.

Najczęściej zgłaszane problemy związane z zajęciami dodatkowymi to:

1. Kłopoty z organizacją dodatkowych zajęć związane z koniecznością dojazdów uczniów, w wyniku których najczęściej z zajęć korzystają uczniowie zamieszkujący blisko szkoły. Jeśli jakieś dziecko musi czekać na zajęcia dodatkowe, zazwyczaj w nich nie uczestniczy, a rodzice i nauczyciele zwracają uwagę na niską efektywność zajęć realizowanych po całym dniu nauki i dodatkowym oczekiwaniu – dziecko

jest zmęczone, głodne, wraca do domu późno, zwłaszcza w okresie jesienno-zimowym.

2. Brak motywacji nauczycieli, rodziców i uczniów. Nauczyciele wskazują, że rodziców trudno jest skłonić do wyrażenia zgody na udział dzieci w zajęciach sugerowanych przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną (np. z socjoterapii), dzieci nie są chętne, a rodzice ich nie wspierają i nie motywują do uczestniczenia w zajęciach. Nauczyciele, w kontekście motywacji własnej, wskazują na zbyt małą liczbę godzin, by pojawiły się oczekiwane efekty, a organ prowadzący odmawia przyznania większej liczby godzin i środków na ten cel. Brak specjalistów zatrudnionych w szkole, którzy w każdej sytuacji mogliby wspierać działania podejmowane przez nauczycieli (głównie dotyczy to psychoterapeutów i socjoterapeutów), w efekcie pomoc i wsparcie udzielane jest dzieciom ujawniającym najsilniejsze zaburzenia, nie ma profilaktyki i prewencji. Zdarza się, i to wcale nierzadko, że zatrudniony na półetatu psycholog pracuje na rzecz wszystkich szkół w gminie, co sprowadza się do realizacji wskazanych badań psychologicznych i zabezpieczenia bieżącej interwencji. Kłopoty lokalowe, brak pomieszczeń, w których można realizować zajęcia[78].

1.4. Edukacja inkluzyjna na etapie wczesnej edukacji[79]

Pojęcie „edukacja inkluzyjna" coraz powszechniej występuje w terminologii różnych dyscyplin naukowych zajmujących się problematyką edukacji. Jako koncepcja kształcenia pojawiło się w latach 90. XX wieku w odpowiedzi na niską efektywność kształcenia integracyjnego[80].

Ciekawa, nie tyko z punktu widzenia rozważań naukowych, ale po części również w odniesieniu do praktyki, jest relacja między pojęciami: integracja i włączanie (inkluzja).

[78] *Ibidem*, ss. 55−58.

[79] Autorstwo podrozdziału 1.4.: Iwona Chrzanowska.

[80] G. Szumski, *Edukacja inkluzyjna – geneza, istota, perspektywy*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 2006, nr 1; *idem, Teoretyczne implikacje edukacji włączającej,* [w:] Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, Sosnowiec 2011, s. 16.

Peter Mittler[81] uważa, że precyzyjne rozgraniczenie pojęć „integracja" i „włączanie" jest trudne, i chyba w ogóle niekonieczne, zwłaszcza jeśli przyjąć, iż podstawą obu pojęć jest idea społecznej koegzystencji, a więc działań przeciwstawiających się wykluczaniu i marginalizowaniu kogokolwiek z któregokolwiek obszaru życia społecznego i z jakiegokolwiek powodu.

Według definicji słownikowej integracja to „scalanie", integracja społeczna to „proces dostosowywania się do siebie"; włączanie to „połączenie czegoś w większą całość", czyli *de facto* „scalanie", ale także „spowodowanie, że ktoś weźmie udział w czymś, co jest już zorganizowane"[82]. Trudno zatem na poziomie definicji słownikowej uznać, że terminy te różnią się od siebie w sposób zasadniczy. Różnice dostrzec jednak można na poziomie filozoficznym, zastanawiając się nad uwarunkowaniami procesu a zarazem jego konsekwencjami. Zazwyczaj wśród głównych uwarunkowań wymienia się te, które uznawane są jednocześnie za możliwe powody procesu odwrotnego do inkluzji, czyli ekskluzji (wykluczania). Odnoszą się one do źródeł gorszej sytuacji i marginalizacji człowieka, np. z powodu: płci, ubóstwa, języka, pochodzenia etnicznego, geograficznego położenia[83], ale również odmienności biologicznej i rozwojowej. W kontekście konsekwencji należy pamiętać, że w przypadku włączania istotną kwestią jest współodpowiedzialność obu stron procesu za jego powodzenie, by nie doszło do mechanicznego włączania bez troski o stworzenie koniecznych warunków dla jego powodzenia.

Mówiąc o procesie włączania w sferze edukacji, jako podstawowe założenie należy przyjąć tezę, że w nowoczesnym świecie potrzebna (ale i możliwa) jest jedna szkoła dla wszystkich uczniów, zgodnie z zasadą funkcjonowania współczesnych społeczeństw demokratycznych zapewniających wszystkim obywatelom równe szanse życiowe oraz możliwość udziału w heterogenicznych wspólnotach. Przy takim założeniu cała uwaga powinna skoncentrować się nie tyle na tym **czy**, ale **jak** projektować działania, by idea włączania się urzeczywistniła.

[81] P. Mittler, *Working Towards Inclusive Education: Social Context*, London 2000.

[82] *Słownik języka polskiego*, http://sjp.pwn.pl/slowniki/integracja.html [dostęp: 4.12.2015].

[83] D. Mitchell (red.), *Contextualizing Inclusive Education. Evaluating Old and New International Perspectives*, Routledge 2005, s. 1.

P. Mittler twierdzi, że prawo do edukacji włączającej zostało dziecku zagwarantowane między innymi w zapisach powszechnych, międzynarodowych aktów prawnych. *Konwencja praw dziecka* w art. 23 wskazuje w szczególności na konieczność rozpoznania sytuacji życiowej dzieci z zaburzeniami fizycznymi i intelektualnymi w celu zapewnienia im możliwości uczestnictwa w społeczeństwie oraz rozpoznania specjalnych potrzeb dzieci z niepełnosprawnością i zapewnienia im możliwości kształcenia dostosowanych do ich możliwości i potrzeb, dzięki czemu możliwy będzie ich kulturowy i duchowy rozwój. Kraje członkowskie zobowiązane zostały do wymiany doświadczeń oraz współpracy w obszarze głównych celów i zakresów działań, włączając w to między innymi metody rehabilitacji i edukacji[84].

W październiku 2012 roku Polska ratyfikowała *Konwencję o prawach osób niepełnosprawnyc*h, *sporządzoną w Nowym Jorku 13 grudnia 2006 r.* i przyjętą w tym samym miejscu i czasie[85]. Zapewnia ona osobom z niepełnosprawnością prawo do edukacji w ramach inkluzyjnego systemu kształcenia obejmującego wszystkie poziomy edukacji, bez ich wykluczania, za to z racjonalnym systemem wsparcia skoncentrowanym na indywidualnych możliwościach i potrzebach uczniów. Mówi o tym art. 24 pkt 1, w którym uznaje się prawo osób z niepełnosprawnością do edukacji bez dyskryminacji i na zasadzie równych szans[86]. Jest to prawo do pełnego rozwoju oraz życia w poczuciu godności i własnej wartości. W ten sposób dążono do zabezpieczenia praw człowieka i jego podstawowych wolności z poszanowaniem różnorodności ludzi. Zgodnie z treścią *Konwencji…* osoby z niepełnosprawnością mają takie samo, jak każdy inny człowiek prawo do rozwijania osobowości, talentów oraz kreatywności, zdolności umysłowych i fizycznych, a także do pełnego wykorzystania istniejących wokół możliwości oraz własnego potencjału. To wszystko miało w założeniu zapewnić osobom z niepełnosprawnością możliwość skutecznego udziału w życiu społeczeństwa. Realizacja tych

[84] P. Mittler, *The global context if inclusive education. The role of the United Nations*, [w:] D. Mitchell, *Contextualizing Inclusive…*, *op. cit.*, s. 25.

[85] *Convention on the Rights of Persons with Disabilities, promotion and protection of human rights: human rights questions*, *including alternative approaches for improving the effective enjoyment of human rights and* fundamental *freedoms*, United Nations 2006, http://www2.ohchr.org/english/law/disabilities-convention.htm.

[86] *Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych sporządzona w Nowym Jorku 13 grudnia 2006 r.*, Dz.U. z 2012 r., poz. 1169, www.isap.sejm.gov.pl [dostęp: 17.10.2015].

praw oraz stworzenie warunków do ich realizacji została scedowana na Państwo, a wyrażać się miała poprzez włączenie osób z niepełnosprawnością w powszechny system edukacji, zapewnienie bezpłatnej, obowiązkowej, rejonowej (czyli dostępnej w miejscu najbliższym miejscu zamieszkania), zindywidualizowanej i racjonalnie wspieranej edukacji na wszystkich poziomach kształcenia. I to edukacji najwyższej jakości. Jednocześnie założono, że w celu wsparcia skuteczności i szybkiego wprowadzenia postanowień *Konwencji*..., Państwa będące Stronami powinny podjąć odpowiednie środki w celu zatrudnienia wykwalifikowanej kadry nauczycieli posiadających konieczne kwalifikacje do pracy nawet z osobami o ciężkich stopniach zaburzeń[87].

Przyjąć należy, że sama edukacja jest procesem i to takim, który wymaga ciągłych zmian wynikających między innymi z zaawansowania konkretnej idei czy gotowości społeczeństw do jej wdrożenia. Moim zdaniem, pomimo że od uchwalenia w 2006 roku *Konwencji*... w Nowym Jorku upłynęło już niemal 10 lat, a od jej ratyfikowania przez Polskę ponad 3 lata, wciąż wiele z jej wskazań nie jest jeszcze w Polsce respektowanych.

Ponieważ edukacja włączająca jest ideą o charakterze ogólnoświatowym podjęto próby zdefiniowana pewnych jej podstawowych warunków wstępnych, cech pozostających ze sobą w logicznej zależności. Uznano, że szkoła włączająca powinna być szkołą rejonową, stanowiącą grupę heterogeniczną, z elastycznym programem nauczania, w której nauczyciel jest wspierany przez grupę specjalistów, a system pomocy ma charakter elastyczny oraz dostosowuje się do zmieniających się potrzeb uczniów[88].

Szkoła rejonowa to taka, która jest umiejscowiona najbliżej miejsca zamieszkania dziecka. Tylko wówczas nie będzie przyczyniała się do jego izolowania od naturalnego otoczenia, środowiska lokalnego, sąsiedzkiego, towarzyskiego. Podkreślono w ten sposób konieczność utrzymania ciągłości relacji nawiązywanych przez dzieci w szkole. Jednocześnie wskazano na możliwość, a nawet konieczność, intensyfikowania współdziałania społeczności lokalnej na rzecz szkoły oraz zwiększa-

[87] W *Konwencji..* jest mowa o nauczycielach posiadających kompetencje do pracy z osobami niepełnosprawnymi, np. w zakresie używania języka migowego i/lub alfabetu Braille'a, a także o nauczycielach z niepełnosprawnością.

[88] G. Szumski, *Teoretyczne implikacje*..., *op. cit.*, s. 17, za: I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna*..., *op. cit.*, s. 557.

nia jej współodpowiedzialności za istniejącą na danym terenie placówkę oświatową.

Założenie heterogeniczności grup uczniowskich to dążenie do tego, by szkoła możliwie najwierniej oddawała zróżnicowanie, z jakim mamy do czynienia w społeczeństwie. W szkole takiej powinni znaleźć miejsce i dobrze się w niej czuć wszyscy uczniowie, niezależnie od tego czy są sprawni, czy niepełnosprawni; utalentowani, przeciętni czy też mają trudności w uczeniu się, niezależnie od tego, jakie jest ich pochodzenie (narodowe, etniczne, wyznaniowe), jaki jest status społeczny, kulturowy czy ekonomiczny rodziny dziecka itp. Szkoła ma możliwie najwierniej oddać zróżnicowanie społeczeństwa danego kraju. Tylko bowiem w ten sposób będzie można przygotować dzieci/uczniów do życia w rzeczywistości pozaszkolnej. Im wierniej szkoła odda różnorodność społeczną, tym łatwiej jej uczniowie będą w przyszłości, w życiu dorosłym, zgodnie koegzystować, mimo różnic.

Założenie wspólnego dla wszystkich uczniów programu nie oznacza w przypadku idei kształcenia włączającego tego, że wszyscy uczniowie muszą w efekcie osiągnąć takie same rezultaty. To raczej wynik dążenia do unikania podziałów, a także wyeliminowania takiej sytuacji, gdy dla uczniów wspólna jest jedynie przestrzeń, w której spędzają czas. Dlatego założeniem edukacji włączającej jest to, że program ma być jednocześnie wspólny oraz elastyczny. Elastyczność staje się w tym założeniu pojęciem kluczowym, daje bowiem szeroką, ograniczoną jedynie wyobraźnią nauczyciela, perspektywę, w której osoba nią obdarzona odpowie na potrzeby każdego ucznia niezależnie od jego predyspozycji, zdolności czy ograniczeń.

W idealnym świecie idealni nauczyciele są wszechstronni i wszechmocni. Sami radzą sobie ze wszystkimi wyzwaniami. W realnym świecie możliwe to jest jedynie we współpracy. Idea szkoły włączającej nie wymaga od nauczyciela rzeczy niemożliwych, wręcz odwrotnie, spójne z koncepcją jest oczekiwanie i udzielanie specjalistycznego wsparcia. Założenie pracy zespołowej i istnienia wspólnoty jest tu kluczowe. Specjalistyczne wsparcie można w różny sposób rozumieć. Może być to wsparcie wysoko wykwalifikowanych specjalistów, np. terapeutów lub rehabilitantów. Można też uznać, że specjalistycznym wsparciem będzie wsparcie osób formalnie niemających wysokich kwalifikacji, a mimo to dysponujących wiedzą, umiejętnościami czy też cechami pozwalającymi im, poprzez nawiązanie nieformalnych relacji z dzieckiem, uzyskać bez-

cenne informacje, które wykorzystają w procesie już specjalistycznego wsparcia. Ważne jest, by nauczyciel był otwarty na współpracę i zarazem pracował w otoczeniu mającym potrzebę wspierania.

Ostatnim z kryteriów pozwalającym rozpoznać środowisko jako włączające jest nastawienie na potrzeby ucznia. W szkole włączającej nie można niczego zaplanować w sposób ostateczny. Nie można np. „zakontraktować" specjalistów czy zagwarantować, że nawet wciąż doskonalone kwalifikacje kadry dydaktycznej będą wystarczające. W szkole włączającej najistotniejsze są potrzeby uczniów. Rzecz jasna, można z pewnym prawdopodobieństwem uznać, że z czasem kwalifikacje kadry i środowisko specjalistów współpracujących z placówką będą na tyle duże i zróżnicowane, by umożliwić działania odpowiadające potrzebom ucznia. Wymagać to będzie jednak nie tylko czasu, ale i otwartego, kreatywnego podejścia środowiska edukacyjnego, które rozumie i reaguje na potrzeby ucznia.

Dostrzegł to P. Mitller, wskazując, że włączanie edukacyjne polega w głównej mierze nie tyle na działaniach organizacyjnych odnoszących się do umieszczenia dzieci z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych, co na zmianie samej szkoły i relacji społecznych[89]. Warunkiem koniecznym powodzenia działań włączających jest myślenie o szkole jako o organizacji uczącej się. Podobnego zdania jest G. Szumski, twierdząc, że jednym z głównych wyzwań stojących przed kształceniem włączającym w Polsce jest zmiana, jak to nazywa „ducha szkoły", którego jednym z wyznaczników jest mentalność pracujących w niej i korzystających z jej usług ludzi[90]. Zdaniem wielu badaczy współczesne szkoły ogólnodostępne muszą, jeśli tendencja włączania ma być realizowana, przekształcać się w placówki włączające. Bazując na teorii uczącej się organizacji, zakłada się przy tym zdolność szkół do rzeczywistej transformacji.

Jak wskazują Tony Booth i Mel Ainscow, w proces ten muszą być zaangażowani wszyscy: nauczyciele, pracownicy administracji, rodzice, uczniowie. Rozwój szkoły jako placówki włączającej jest procesem obejmującym pięć podstawowych etapów o charakterze cyrkularnym:

[89] P. Mittler, *Working Towards…*, *op. cit.*

[90] G. Szumski, A. Firkowska-Mankiewicz (współpraca), *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostepnych*, Warszawa 2010, s. 35.

inicjowanie procesu, diagnozowanie sytuacji placówki, budowanie programu zmiany, wdrażanie zmiany, ocenianie wprowadzonych zmian[91]. Trudno nie zgodzić się z opinią G. Szumskiego, że edukacja włączająca jest dzisiaj przede wszystkim modelem idealnym systemu szkolnego. To wizja demokratycznej szkoły publicznej w pluralistycznym społeczeństwie. Niektórzy twierdzą, że jest utopią, inni zaś, że konkretnym rozwiązaniem.

W 2000 roku ukazała się, pod redakcją T. Bootha i M. Ainscow, publikacja *Index for Inclusion...* Powstała ona w wyniku trwających trzy lata prac zespołu praktyków i teoretyków włączania. Jest to materiał do samooceny dla szkół, które stawiają sobie za cel dostępność dla wszystkich dzieci. Ocena przystosowania szkoły do realizacji edukacji włączającej nie jest jedynym celem tego opracowania, innym, równie ważnym, jest tworzenie więzi wspólnotowych w placówce, budowanie zespołów zaangażowanych w tworzenie szkoły włączającej. W proces przekształcania szkoły muszą być bowiem zaangażowane wszystkie osoby z nią związane. Autorzy wskazują na pięć, wymienionych już wyżej, podstawowych etapów procesu: inicjowanie procesu, diagnozowanie sytuacji placówki, budowanie programu zmian, wdrażanie zmian – zmiana priorytetów, ocenienie wprowadzonych zmian. Ponieważ proces ma charakter cyrkularny (od 2. do 5. etapu), końcowe refleksje stanowią impuls do rozpoczęcia nowego cyklu zmian. Zgodnie z filozofią przyjętą przez Autorów, o poziomie przygotowania placówki do włączania decydują trzy wymiary jej funkcjonowania: kultura włączania, struktury włączające i praktyki włączające. Kultura włączania rozumiana jest jako podstawa budowania instytucji, w której wszyscy mają warunki do realizacji swojego potencjału. Utożsamiana jest ona ze wspólnotą, w której każdy jest szanowany oraz respektowane są jego potrzeby. Chodzi tu nie tylko o poszanowanie praw, ale przede wszystkim o wspólnotę więzi wyrażającą się w gotowości do współpracy i wzajemnej pomocy. Struktury włączające odnoszą się z kolei do organizacji szkoły, w której podejmowane działania podporządkowane są realizacji idei „szkoła dla wszystkich". Podkreślana jest zwłaszcza specjalnopedagogiczna pomoc, która powinna być właściwie koordynowana i stanowić integralny element organizacji kształcenia, a nie jedynie addytywny system służb funkcjonujących w szkole obok głównego

[91] T. Booth, M. Ainscow, *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, za: G. Szumski A. Firkowska-Mankiewicz (współpraca), *Wokół edukacji…*, *op. cit.*, s. 36.

nurtu jej działalności. Nie powinna być ona również traktowana jako jedyny środek budowania prawidłowych warunków rozwoju wszystkich uczniów z poszanowaniem ich indywidualnych cech. Bardzo ważne jest również to, w jaki sposób tworzone będą grupy uczniowskie, jakie będą procedury związane z adaptacją nowych uczniów, nauczycieli i innych pracowników, jaki będzie system przeciwdziałania agresji, przemocy czy wykluczeniu, jakie będą rozwiązania i priorytety w zakresie systemu doskonalenia nauczycieli. Trzeci wymiar funkcjonowania szkoły włączającej to włączające praktyki. Są one najogólniej rozumiane jako metody nauczania i wychowania do różnorodności. Podkreślana jest możliwość, a nawet konieczność, wpływu uczniów na wszystkie aspekty procesu kształcenia. Autorzy *Index for Inclusion…* odrzucają pogląd, w myśl którego o jakości funkcjonowania szkoły rozstrzygają kompetencje zawodowe nauczycieli, a tym samym odrzucają rynkowy model oświaty, zgodnie z którym kształcenie jest jedynie specjalistyczną usługą[92].

Analizy prowadzone w wielu krajach wskazują, że (przynajmniej w tym momencie) edukacja włączająca w takim rozumieniu nie zawsze jest dostępna dla wszystkich uczniów. Odnosi się to zwłaszcza do uczniów z niepełnosprawnością, głębszymi stopniami zaburzeń czy zaburzeniami sprzężonymi[93]. W wielu krajach wciąż funkcjonują modele kształcenia proponujące różny stopień zaawansowania działań włączających czy integracyjnych uwarunkowanych między innymi historycznymi, prawnymi, geograficznymi, ale również kulturowymi podstawami. Kształcenie segregacyjne uczniów z niepełnosprawnością nadal występuje, np. w Japonii czy Rosji. Częściowo integracyjne jest proponowane uczniom z niepełnosprawnością w Kanadzie, Hiszpanii, Niemczech czy Australii; w pełni integracyjne ma miejsce w Anglii, Stanach Zjednoczonych, Danii, Austrii czy we Włoszech[94]. W Polsce, jak dotąd, mamy do czynienia z koegzystencją trzech modeli kształcenia: specjalnego, integracyjnego i włączającego.

Rozwiązanie takie, choć sprzeczne z ideą inkluzji, wyjaśniane jest, nie tylko w Polsce, specyfiką przebiegu procesu uczenia – nauczania w gru-

[92] G. Szumski A. Firkowska-Mankiewicz (współpraca), *Wokół edukacji…*, *op. cit.*, ss. 36−37.

[93] D. Mitchell (red.), *op. cit.*, s. 8.

[94] J. Kossewska, www.up.krakow.pl/biblio/pliki/kossewska_02.html [dostęp: 26.10.2015].

pach osób z niepełnosprawnością[95], zwłaszcza z głębszymi jej stopniami czy wielorakimi zaburzeniami rozwojowymi. Przeciwnicy bezrefleksyjnego włączania, szczególnie takiego, które pociąga za sobą likwidację segregacyjnych czy częściowo segregacyjnych form kształcenia podkreślają, że innym niezbywalnym prawem każdego człowieka jest prawo do wolności, w tym do wyboru drogi kształcenia[96]. W zasadzie może ono zostać zrealizowane tylko wówczas, gdy oferta edukacyjna będzie zróżnicowana. Można, oczywiście, rozważyć czy wybór innej niż włączająca formy kształcenia jest w istocie sprzeciwem wobec wspólnego kształcenia, czy może raczej „przymusem" w sytuacji, gdy niedoskonale realizowana idea inkluzji przynosi więcej szkód niż korzyści osobie, wobec której jest realizowana.

Nie tylko w Polsce wciąż diagnozowane są bariery uniemożliwiające realizację idei w sposób, który nie budzi wątpliwości, co do jakości działań oraz zapewniający poszanowanie praw wszystkich uczestników procesu.

Anna Zamkowska, w swoim opracowaniu będącym przeglądem anglojęzycznej literatury przedmiotu, wśród głównych grup tych barier wymienia te lokowane w systemie kształcenia i związane z „przywiązaniem" do tradycyjnego (opartego na deficytach) podejścia do ucznia. Skutkuje ono usprawiedliwieniem szkoły, ale za to obciąża ucznia (ewentualnie jego np. niepełnosprawność) za niepowodzenie działań. Autorka wskazuje też bariery na poziomie klasy i szkoły, które zazwyczaj mają charakter organizacyjny i dydaktyczno-wychowawczy. Wśród nich wymienić można:

- sztywny plan lekcji, nieelastyczny skład personelu, sztywne trzymanie się zbiorowej formy organizacyjnej kształcenia (Wedell 2005);
- wskazywany przez nauczycieli brak czasu i koniecznych środków do realizacji zajęć w grupie zróżnicowanej, dużą liczebność klas i zwią-

[95] za: G. Szumski A. Firkowska-Mankiewicz (współpraca), *Wokół edukacji..*, *op. cit.*, s. 42.

[96] Art. 2 *Europejskiej konwencji praw człowieka* wskazuje: „Nikt nie może być pozbawiony praw do nauki. Wykonując swoje funkcje w dziedzinie wychowania i nauczania, Państwo uznaje prawo rodziców do zapewnienia tego wychowania i nauczania zgodnie z ich własnymi przekonaniami religijnymi i filozoficznymi"; Europejski Trybunał Praw Człowieka Council of Europe, *Europejska konwencja* p*raw człowieka* (po nowelizacji przez Protokół nr 11 i 14 z Protokołem nr 1 oraz Protokołami nr 4, 6, 7, 12 i 13), Strasbourg, s. 33, www.conventions.coe.int [dostęp: 15.11.2015].

zaną z tym trudność indywidualizacji zajęć (Scruggs, Masteropieri 1996);

- presję osiągania wysokich wyników w nauce, nastawienie na rywalizację, które uniemożliwia lub przynajmniej znacznie utrudnia współpracę, uruchamia destruktywne mechanizmy zachowania wobec słabych, mniej sprawnych uczniów, co z kolei powoduje u nich lęk przed porażką, jak się należy domyślać nie tylko w wymiarze indywidualnym, ale również współodpowiedzialności za efekt osiągnięty przez grupę, w której pracują; sytuacja ciągłego porównywania nie sprzyja budowaniu poczucia własnej wartości, szczególnie uczniów mniej sprawnych;
- postawy nauczycieli i rodziców związane ze stereotypowym postrzeganiem poszczególnych rodzajów niepełnosprawności − nauczyciele najchętniej widzą w procesie edukacji włączającej uczniów z: zaburzeniami motorycznymi, sensorycznymi lub lekką niepełnosprawnością intelektualną, najmniej chętnie pracują z dziećmi ujawniającymi poważne trudności w nauce lub zachowaniu (Scruggs, Masteropieri 1996; Soodak, Podell, Lehman 1998);
- obawy nauczycieli przed obniżeniem poziomu osiągnięć szkolnych w wyniku konieczności dostosowania wymagań do uczniów z niepełnosprawnością oraz zwiększeniem obowiązków, brak specjalistycznej kadry, brak możliwości doskonalenia i dokształcania się (Koutrouba, Vamvakari, Steliou 2006);
- obawy rodziców: o bezpieczeństwo swoich dzieci, o możliwość pojawienia się postaw braku akceptacji, brak kompetencji u kadry, przed trudnościami w zakresie społecznej integracji, o osiągnięcia uczniów, przed przemocą, o stan emocjonalny oraz samopoczucie dziecka z niepełnosprawnością (m.in. Leyser, Kirk 2004; Norwich, Kelly 2004; Mishna 2003)[97].

Zdiagnozowanie barier jest pozytywnym symptomem, oznacza, że istnieje wola i chęć działań zmierzających do ich pokonywania. W Polsce również takie działania były podejmowane[98]. Z prowadzonych analiz wy-

[97] A. Zamkowska, *Bariery i uwarunkowania edukacji włączającej,* [w:] Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, Sosnowiec 2011, ss. 25−27, za: I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna…*, *op. cit.*, ss. 559–560.

[98] P. Grzelak, P. Kubicki, M. Orłowska, *Realizacja badania ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów. Raport końcowy*, Warszawa 2014; M. Sochańska-Kawiecka, E. Makowska-Belta, D. Milczarek, A. Morysińska, D.A. Zie-

nika, że wciąż istotną przeszkodą w rozwijaniu się idei wspólnego kształcenia są: braki w przygotowaniu placówek ogólnodostępnych do przyjęcia oraz kształcenia ucznia(zwłaszcza dziecka z głębszym stopniem niepełnosprawności czy z niepełnosprawnościami sprzężonymi), braki w zakresie wyspecjalizowanej kadry w szkołach ogólnodostępnych, brak kompetencji z zakresu problematyki niepełnosprawności (w tym dydaktyczno-wychowawczych, np. umiejętności pracy w grupie zróżnicowanej), postawy społeczne, które nie sprzyjają akceptacji obecności osób z niepełnosprawnością w klasie szkolnej ujawniane zarówno przez pedagogów, sprawnych rówieśników, jak i rodziców.

Z analiz prowadzonych za granicą, a także w Polsce wynika, że jednym z głównych warunków powodzenia idei wspólnego kształcenia są postawy nauczycieli. Już samo pojawienie się propozycji kształcenia integracyjnego wzbudziło liczne dyskusje we wszystkich środowiskach nauczycieli, zarówno szkół ogólnodostępnych, którzy spodziewali się zwiększenia zakresu obowiązków, jak i szkół specjalnych w kontekście zagrożenia poczucia tożsamości zawodowej. P. Mittler twierdzi, że to właśnie postawy nauczycieli stanowią jedną z podstawowych przeszkód dla nauczania włączającego. Jeśli bowiem nauczyciele mają przeświadczenie, że uczniowie z niepełnosprawnością są „inni", to logiczną konsekwencją takiego myślenia jest przekonanie o tym, że konieczne jest posiadanie dodatkowych umiejętności, specjalnego przygotowania oraz wyposażenia, aby móc z nimi pracować[99]. W przypadku nauczycieli szkół ogólnodostępnych pojawia się też obawa przed trudnością w sprostaniu „innym" wymaganiom, niepokój, że obecność w zwykłej klasie ucznia z niepełnosprawnością wymusi na nauczycielu konieczność odbycia dodatkowych szkoleń[100]. Z kolei nauczyciele szkół specjalnych, którzy odpowiednie kompetencje już posiadają, mogą poczuć zagrożenie wynikające z możliwości utraty pracy w wyniku likwidacji szkół specjalnych i włączenia populacji uczniów z niepełnosprawnością w nurt wspólnej edukacji.

---

lińska, *Włączający system edukacji i rynku pracy – rekomendacje dla polityki publicznej. Raport końcowy*, Warszawa 2015.

[99] P. Mittler, *Working Towards…*, *op. cit.*

[100] D. Al.-Khamisy, *Gotowość nauczycieli edukacji przedszkolnej do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych,* [w:] G. Dryżałowska, H. Żuraw (red.), *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, Warszawa 2004.

Rozdział 2
KSZTAŁCENIE KOMPETENCJI ZAWODOWYCH WOBEC MODELU NAUCZYCIELA WCZESNEJ EDUKACJI

2.1. Uczenie się we współpracy i uczenie się przez doświadczenie drogą do budowania kompetencji zawodowych studentów[101]

Wieloletnie doświadczenia w organizowaniu praktyk pedagogicznych dla studentów na kierunku pedagogika, którzy przygotowywali się do pełnienia roli nauczyciela wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej pozwalają mi na sformułowanie wniosku, że najbardziej skuteczne są te praktyki, które są realizowane w grupach studenckich. Dlatego też podrozdział ten został poświęcony dwóm modelom kształcenia: uczeniu się we współpracy i kształceniu bezpośredniemu (uczeniu się przez doświadczanie).

Uczenie się we współpracy

John Dewey kładł szczególny nacisk na społeczny aspekt uczenia się. Podkreślał, że szkoła funkcjonuje jako pewna społeczność, jednak tradycyjne kształcenie zakładające, że uczniowie (studenci) słuchają, co mówi nauczyciel (opiekun praktyk) tego społecznego charakteru uczenia się nie uwzględnia.

Zadaniem nauczyciela zatem powinno być stwarzanie osobom uczącym się warunków do „normalnej komunikacji z innymi" w celu przyswojenia sobie nowej wiedzy oraz zdobycia nowych doświadczeń. Warunki te spełniały proponowane przez J. Deweya metody, w których najważniejsze było rozwiązywanie problemów w małych zespołach. Wagę współpracy w procesie uczenia podkreślano również w późniejszym cza-

[101] Autorstwo podrozdziału 2.1.: Bożena Zając.

sie. W latach 20. i 30. XX wieku podjęto badania nad zjawiskiem nazywanym zwykle „facylitacją społeczną" lub „efektem działania razem"[102].

Richard I. Arends, powołując się na liczne badania prowadzone w różnych środowiskach, wskazuje, iż w warunkach współpracy, gdy jednostka jest nagradzana za sukces całej grupy, zachodzą trzy prawidłowości:

1. Gdy nagradzana jest współpraca, związki wzajemnej zależności podnoszą motywację do ukończenia wspólnego zadania.
2. Praca grupowa wytwarza mocne stosunki przyjaźni między członkami zespołu.
3. W warunkach współpracy procesy komunikacji stają się bardzo efektywne, co korzystnie wpływa na wytwarzanie pomysłów i wywieranie wzajemnego wpływu intelektualnego[103].

Model uczenia się we współpracy wyrasta z psychologii społecznej i teorii małych grup. Obszerne badania w psychologii społecznej dotyczą wpływu procesów grupowych na działania podejmowane przez poszczególnych członków grupy.

Philip G. Zimbadro wskazuje cztery źródła oddziaływania grupy:

- współuczestnictwo – każdy członek grupy powinien uczestniczyć aktywnie w jej pracach i mieć możliwość podejmowania rozstrzygających decyzji w najważniejszych sprawach;
- publiczne zaangażowanie – indywidualny członek zespołu zwykle bardziej konsekwentnie wykonuje działania, których się publicznie podjął;
- poparcie społeczne – indywidualne decyzje, dzięki potwierdzeniu ich przez pozostałych członków grupy, zostają w zasadniczy sposób umocnione;
- standardy normatywne – normy społeczne uznawane przez grupę wspierają poczucie tożsamości grupowej[104].

Richard I. Arends twierdzi, że praca w zespole uczy wzajemnego szacunku oraz tolerancji, a także wpływa na kształtowanie umiejętności społecznych, które odgrywają bardzo ważną rolę w społeczeństwie[105]. Wielu specjalistów dostrzega niewątpliwe zalety wykorzystania pracy grupowej

[102] R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994, s. 327.
[103] *Ibidem*, ss. 327−328.
[104] P.G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Warszawa 1998, s. 561.
[105] R.I. Arends, *op. cit*., ss. 334−335.

w procesie edukacyjnym. Praca w grupach jest konwencją bardzo cenną, gdyż:

- uczy kooperacji, respektowania przyjętych zasad i dyscypliny, umożliwia doświadczenie współzależności i współodpowiedzialności;
- pozwala na doskonalenie kompetencji komunikacyjnych (uczy wypowiadania swoich myśli, słuchania oraz respektu dla zdania innych);
- uczy grupowego rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji;
- daje możliwość korzystania z wyższego i bardziej zróżnicowanego poziomu wiedzy, umiejętności i doświadczeń;
- zwiększa zdolność do ryzyka;
- ułatwia aktywizację wszystkich członków grupy;
- działa wzajemnie inspirująco, zwiększa potencjał twórczy grupy,
- pozwala na większą wydajność pracy i osiąganie lepszych efektów (występuje synergia, czyli wzajemne potęgowanie działania)[106].

Hanna Hamer uznaje, że nie mniej ważne jest rozpoznawanie wad pracy grupowej, do których można zaliczyć:

- syndrom „grupowego myślenia" – złudzenie o nieomylności, wrażenie jednomyślności i nieuzasadnione poczucie mocy;
- tłumienie indywidualności oryginalnych i niezależnych osób;
- zmuszanie do podporządkowywania się normom grupy;
- nastawienie na miłe, niekoniecznie twórcze spędzenie czasu[107].

Mimo pewnych wad, jakie można zarejestrować w trakcie tworzenia grupy i jej pracy, wydaje się być słusznym stwierdzenie, że ludzie pracujący razem jako jedna grupa potrafią dokonać rzeczy, których osiągnięcie nie śniło się nikomu z nich z osobna.

Micki Holliday, koncentrując się na problematyce pracy w grupie, uznaje za słuszne wskazać różnice pomiędzy grupą a zespołem. Grupę tworzą osoby, które pracują często razem i wykonując swoje zadania, dążą do osiągnięcia postawionego celu. Członków zespołu natomiast łączy ten sam cel, a działanie całego zespołu zależy od każdego z nich. Na-

[106] M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej?, czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 1996, s. 153; H. Hamer, *Rozwój przez wprowadzanie zmian*, Warszawa 1998, s. 239; A. Mikina, B. Zając, *op. cit.*, ss. 38−39.

[107] H. Hamer, *Rozwój przez wprowadzenie zmian*, Warszawa 1998, s. 239.

leży podkreślić, że żaden z członków zespołu nie odniesie sukcesu bez innych[108].

We współczesnej edukacji (a także w pracy zawodowej) znaczenie posiadania umiejętności wykonywania zadań w grupie znacząco rośnie. Oprócz wiadomości, umiejętności i doświadczeń zdobywanych podczas wykonywania wspólnych zadań zespołowa praca daje możliwość sprawdzenia się w sytuacjach społecznych i ukształtowania niezbędnych w życiu umiejętności współpracy.

Agnieszka Mikina i Bożena Zając, korzystając z materiałów szkoleniowych programu TERM, wskazują, że wykorzystywanie w procesie kształcenia metod bazujących na pracy grupowej studentów wymaga od nauczyciela (opiekuna praktyk) nie tylko odpowiedniego przygotowania zajęć, lecz również rozpoznawania ról poszczególnych członków oraz właściwego interpretowania dynamiki grupy. Każda grupa przechodzi przez cztery etapy:

1. **Formowanie –** grupa została utworzona, określone zostały jej zadania. Typowe problemy: często poziom wzajemnego zaufania między studentami jest niski, niektórzy są onieśmieleni, nie wszyscy mają jednakowy poziom motywacji do rzetelnego wykonywania zadań dydaktycznych określonych w programie praktyk pedagogicznych.
2. **Burza –** w grupie pojawiają się często pierwsze problemy i konflikty interpersonalne, które w efekcie uniemożliwiają sprawne jej funkcjonowanie. Typowe problemy: niektórzy studenci obawiają się jawnych konfliktów, nie chcą wypowiadać się otwarcie, ukryte konflikty blokują grupę, w grupie często panuje napięta atmosfera.
3. **Normowanie –** rozwiązanie powstałych konfliktów pozwala członkom grupy poczuć się lepiej w swoim towarzystwie, poznają swoje mocne i słabe strony, grupa nabiera poczucia jedności, wzajemne oczekiwania członków grupy wobec siebie są jasne. Na tym etapie brak jest zwykle poważniejszych problemów. Zespół zaczyna pracować intensywnie, co doprowadza do skutecznego wykonywania założonych zadań.
4. **Działanie –** na tym etapie studenci pracują zwykle wydajnie, wykonując zadania indywidualnie i zespołowo, szybko rozwiązują problemy. Cele szczegółowe są osiągane, a zespół czyni szybkie postępy.

[108] M. Holliday, *Coaching, mentoring i zarządzanie*, Gliwice 2006.

Jednym z problemów na tym etapie pracy może być zmęczenie oraz wypalenie się członków zespołu[109].

Zadaniem opiekuna praktyk jest towarzyszenie grupie na poszczególnych etapach oraz służenie pomocą w newralgicznych momentach.

Uczenie się przez doświadczenie

Przywoływany już J. Dewey kładł duży nacisk na zdobywanie doświadczeń, widząc w tym procesie istotny element uczenia się. Człowieka postrzegał jako „organizm gromadzący doświadczenie". Uważał, że „kształcenie musimy pojmować jako ciągłą rekonstrukcję doświadczenia, uznając, że proces i cel wykształcenia są rzeczą jedną i tą samą"[110].

Gerald L. Gutek uznaje, iż takie podejście do procesu kształcenia zakłada, że potwierdzenie słuszności jakieś koncepcji następuje dopiero wówczas, gdy zostanie ona przetestowana doświadczalnie, poprzez konkretne działania, których skutki mogą zostać poddane ocenie[111].

Zdaniem Andrzeja Koźmińskiego i Dariusza Jemielniaka, charakteryzując problematykę uczenia się przez doświadczanie, nie sposób nie dokonać analizy rozważań Davida A. Kolba – amerykańskiego teoretyka metod nauczania. Jego główne zainteresowania i publikacje dotyczą „modelu uczenia przez doświadczenie" (ang. *Experiential Learning Model*)[112]. Graficzną reprezentacją tego modelu jest powtarzalny cykl czterech kroków:

- Wiedzę zdobywa się poprzez praktykę i doświadczenie.
- Pewne konkretne doświadczenie skłania do rozumnej obserwacji.
- Refleksja powoduje tworzenie abstrakcyjnych reguł generalizujących, służących nie tyle do opisania danego konkretnego zdarzenia, co wszystkich jemu podobnych.
- Powstała w ten sposób wiedza jest następnie weryfikowana przez aktywne eksperymenty, czyli sprawdzenie nowego pomysłu w praktyce. Prowadzi to do powstania nowych doświadczeń i cykl zaczyna się od początku.

Uczenie się przez doświadczenie wymaga specjalnego zorganizowania pracy studentów, w taki sposób, aby mieli oni poczucie sprawstwa,

[109] A. Mikina, B. Zając, *op. cit.*, ss. 37−38.

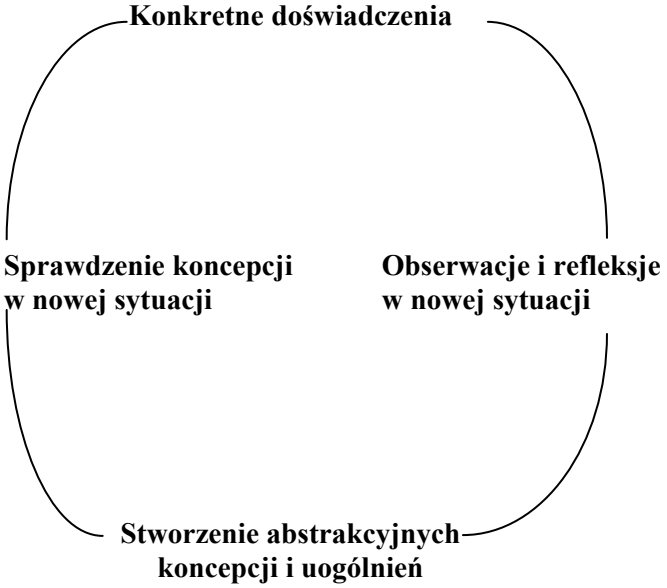
[110] J. Dewey, *Moje pedagogiczne credo*, Warszawa 2005, s. 23.

[111] G.L. Gutek, *Filozoficzne* i *ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003, s. 95.

[112] A. Koźmiński, D. Jemielniak, *Zarządzanie od podstaw. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2008.

zdobywali wiedzę i umiejętności poprzez konkretne, praktyczne doświadczenia wynikające z interakcji ze środowiskiem, a następnie mieli sposobność do systematycznej analizy i refleksji, a także uczenia się na swoich błędach i porażkach. Takie podejście do uczenia się przez doświadczenie prezentuje D. A. Kolb w formie cyklu empirycznego uczenia się.

Rysunek 1. Cykl empirycznego uczenia się D. A. Kolba



Źródło: M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków 2000, s. 436.

Cztery wyróżnione w cyklu D. A. Kolba etapy to:

1. **Konkretne doświadczenie –** ten pierwszy etap cyklu rozumiany jest jako samodzielne działanie, które może być zaplanowane lub przypadkowe. Każdy z nas ma niezliczoną ilość różnych doświadczeń i są one podstawą do uczenia się przez doświadczenie. Należy zwrócić uwagę na fakt, że nie muszą to być koniecznie nasze własne doświadczenia. Mogą nam równie dobrze posłużyć doświadczenia cudze, o których ktoś nam opowiedział, o których przeczytaliśmy lub byliśmy świadkami danej sytuacji. Studenci odbywający praktyki pedagogiczne posiadają wiedzę i pewne doświadczenia zaczerpnięte z doświadczeń osób prowadzących zajęcia dydaktyczne z takich przed-

miotów, jak podstawy dydaktyki, dydaktyka przedmiotu odnosząca się do edukacji przedszkolnej i I etapu edukacyjnego (klasy I –III szkoły podstawowej).

Realizowane przez studentów praktyki pedagogiczne pozwalają im na osobiste przeżywanie doświadczeń, które mają wymiar rzeczywisty i będą miały miejsce w ich zawodowym życiu w przyszłości. Zadaniem opiekuna praktyk na tym etapie jest zadbanie o to, aby studenci wiedzieli, co mają robić i chcieli te działania podejmować.

2. **Rozumna i refleksyjna obserwacja –** to etap związany z aktywnym myśleniem o zdobytym doświadczeniu i jego znaczeniu dla podjętych działań. Polega na wnikliwym przeanalizowaniu tego, co nas spotkało. Studenci w trakcie realizacji praktyk pedagogicznych powinni na tym etapie cyklu D. A. Kolba stawiać pytania i szukać odpowiedzi. Oto klika przykładowych pytań:
   - Jakie osiągnęłam/osiągnąłem rezultaty podjętego działania, np. przeprowadzonych zajęć dydaktycznych?
   - Czego się nauczyłam/nauczyłem, np. w zakresie metod pracy z dziećmi, doboru środków dydaktycznych, formułowania operacyjnych celów kształcenia, sposobów oceniania postępów uczniów, aktywizacji dzieci?
   - Co sprawiło mi szczególną satysfakcję w pracy z dziećmi?
   - Co zrobiłam/zrobiłem źle, czy znam jakieś metody naprawy, czy wiem, jak należy postąpić w analogicznej sytuacji dydaktycznej?
   - Jak reagowali inni ludzie, jak ja reagowałam/reagowałem na zgłaszane przez nich uwagi?

   Praktyki pedagogiczne dla studentów są podstawą do prowadzenia (bardziej lub mniej wnikliwej) analizy, wyciągania sensownych wniosków z tego, co przeżyli i przejścia do kolejnego etapu. Oczywiście należy pamiętać, że aby do refleksji doszło studenci przede wszystkim muszą podjąć decyzję, że daną sytuację chcą przemyśleć oraz znaleźć czas na jej analizę. Wydaje się, że jest to kluczowa sprawa dla ludzi, którzy potrafią się uczyć i rozwijać, bazując na własnych doświadczeniach. Jedną z technik wspierających refleksję nad swoim działaniem jest wykonywanie notatek, do których można wracać w przyszłości. Na tym etapie bardzo ważna jest również rola opiekuna praktyk, który powinien doprowadzić do tego, aby studenci na forum swojej grupy dzielili się odczuciami i spostrzeżeniami na temat własnego doświadczenia. Wszyscy studenci powinni mieć możliwość wypo-

wiedzenia się i wszystkie doświadczenia powinny być zebrane i uporządkowane.

3. **Tworzenie abstrakcji –** na tym etapie studenci uogólniają zdobyte uprzednio doświadczenia w celu stworzenia różnych koncepcji i pomysłów, które mogą mieć zastosowanie w podobnych sytuacjach zaistniałych jeszcze w trakcie realizowanych właśnie praktyk pedagogicznych lub w przyszłej pracy zawodowej. Mogą tworzyć także własne koncepcje na dany temat, które będą polegać na uogólnieniu oraz uporządkowaniu wniosków wyciągniętych na podstawie refleksji nad określonym doświadczeniem.
4. **Aktywne eksperymentowanie –** to etap wdrażania koncepcji i pomysłów do nowych sytuacji, gdzie nowe konkretne doświadczenie daje początek nowemu cyklowi[113]. Można uznać, że ostatni etap to zaplanowanie nowego działania w oparciu o wnioski wyciągnięte z własnego doświadczenia. Dzięki temu w kolejną, podobną sytuację studenci będą mogli wejść z pomysłem, jak zachować się inaczej tak, aby osiągnąć lepsze rezultaty. Ten etap możemy rozumieć jako wprowadzenie w życie tego, czego studenci nauczyli się na poprzednich etapach. Zakłada on również planowanie zmian, które studenci wprowadzą do praktyki edukacyjnej.

   Zamknięcie jednego cyklu powoduje rozpoczęcie cyklu kolejnego. Uczenie się studentów w trakcie realizowanych praktyk pedagogicznych możemy wyobrazić sobie jako sekwencję powtarzających się etapów, z których kluczowym jest właśnie konkretne doświadczenie. Co istotne, chociaż dziś może to wydawać się oczywiste i brzmieć jak truizm, D. A. Kolb stwierdził, że kiedy uczymy się czegoś nowego modyfikujemy nasze wcześniejsze doświadczenia. Z drugiej strony nasze nowe doświadczenia będą miały także wpływ na kolejne, które dopiero staną się naszym udziałem w przyszłości.

   Wydaje się być słusznym stwierdzenie, że efektywne uczenie się studentów w trakcie realizacji praktyk pedagogicznych będzie przede wszystkim warunkowane:

   - wysokim poziomem motywacji studentów oraz ich wszechstronnym zaangażowaniem;
   - przyjaznym środowiskiem, w którym realizowane są praktyki pedagogiczne;

[113] *Ibidem*, s. 436.

- bazowaniem na dotychczasowej wiedzy i umiejętnościach studentów;
- możliwościami zastosowania zdobytej wiedzy w praktyce;
- wdrażaniem różnych stylów uczenia się;
- ciągłym procesem monitorowania postępów studentów;
- wskazywaniem osiągnięć studentów;
- przeznaczeniem odpowiedniego czasu na realizację praktyk pedagogicznych.

2.2. Współczesny model nauczyciela wczesnej edukacji[114]

Zmiana systemu szkolnego w kierunku edukacji włączającej pociąga za sobą szereg innych reform, między innymi reformę szkolnictwa wyższego w zakresie przygotowania kadr. Nie ulega bowiem wątpliwości, że nauczyciel, który miałby pracować z tak zróżnicowaną grupą musi posiadać znacznie szersze kompetencje (wychodzące daleko poza umiejętność różnicowania procesów poznawczych i sposobów komunikowania się uczniów ze względu na np. niepełnosprawność, ale także z powodu ich odmienności kulturowej, narodowościowej lub wyznaniowej). Inną kwestią jest społeczna gotowość przyjęcia zmiany systemu, dla której podstawą są społeczne postawy otwartości, akceptacji i tolerancji. Zreformowany musiałby zostać również, jeśli to w ogóle możliwe w gospodarce kapitalistycznej, rynek pracy, a to po to, by nie okazało się, że włączanie nie tylko rozpoczyna, ale i kończy się na etapie edukacji.

Z danych GUS wynika jasno, że edukacja osób z niepełnosprawnością nie jest już zmonopolizowana. Należy zatem w procesie kształcenia nauczycieli, w większym stopniu niż miało to dotychczas miejsce, zadbać, aby zdobyli oni wiedzę na temat pracy z uczniem w grupie heterogenicznej.

W Polsce dopiero w 2012 roku wprowadzono, rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, standardy kształcenia przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela[115]. Jest to pierwszy dokument, który odnosi się do wymagań, jakie powinny być spełnione przez uczel-

[114] Autorstwo podrozdziału 2: Iwona Chrzanowska i Beata Jachimczak.

[115] *Rozporządzenie MNiSW z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela*, Dz. U. z 2012 r., poz. 131.

nie kształcące nauczycieli. W dokumencie wyodrębniono pięć modułów kształcenia:

- przygotowanie w zakresie merytorycznym do nauczania pierwszego przedmiotu (prowadzenia zajęć) – moduł 1.,
- przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym – moduł 2.,
- przygotowanie w zakresie dydaktycznym – moduł 3.,
- przygotowanie do nauczania kolejnego przedmiotu (prowadzenia zajęć) – moduł 4.,
- przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej – moduł 5.

Pierwsze trzy moduły mają charakter obligatoryjny, dwa pozostałe fakultatywny. Oznacza to, że moduł 5. może (ale nie musi) zostać włączony w program kształcenia na studiach przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela. W kontekście zaprezentowanych tendencji wydaje się jednak, że moduł 5. powinien mieć charakter obligatoryjny. Moduł 5. obejmuje 140 godzin przygotowania psychologiczno-pedagogicznego specjalnego, 90 godzin dydaktyki specjalnej oraz 120 godzin praktyki pedagogicznej realizowanej w placówkach edukacyjnych, w których kształcą się uczniowie z niepełnosprawnością. Taki wymiar przygotowania specjalistycznego pozwala oczekiwać, że student zdobędzie przynajmniej podstawowe informacje, być może również kompetencje, umożliwiające mu współpracę z uczniem z niepełnosprawnością. Nie wyklucza to konieczności dalszego, kontynuowanego już po zakończeniu studiów, doskonalenia, biorąc pod uwagę możliwość pojawienia się niespecyficznych, nietypowych sytuacji rozwojowych i edukacyjnych, np. związanych z niepełnosprawnościami sprzężonymi lub nałożeniem się na niepełnosprawność dziecka niekorzystnych uwarunkowań środowiskowych. Jednakże w porównaniu z obecną sytuacją, gdy najczęściej studenci specjalności nauczycielskich realizują zazwyczaj bardzo krótki „kurs" z zakresu pedagogiki specjalnej (dotyczy to również specjalności nauczycielskich na kierunku pedagogika), propozycja ta wydaje się znacznie bardziej korzystna.

Zagadnienie kompetencji do pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej, która w założeniach ma być szkołą włączającą (a zatem taką, w której będzie się kształcił również uczeń z niepełnosprawnością), nabiera szczególnego znaczenia zwłaszcza w kontekście zapisów formalnych MEN dotyczących kwalifikacji nauczycielskich. Zgodnie z treścią §4.1 pkt 2 rozporządzenia MEN z dnia 12 marca 2009

roku[116] kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w przedszkolach i klasach I–III szkół podstawowych posiada osoba, która: „ukończyła studia wyższe na kierunku pedagogika w specjalności przygotowującej do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym lub wczesnoszkolnym lub zakład kształcenia nauczycieli w specjalności przygotowującej do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym lub wczesnoszkolnym". Dla absolwentów kierunku pedagogika wspomniany moduł 5. (przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej) jest modułem fakultatywnym, czyli modułem nieobowiązkowym. Kształcenie w zakresie pedagogiki specjalnej ogranicza się zatem zazwyczaj do kilkudziesięciu (przy sprzyjających warunkach) godzin kursu z zakresu problematyki niepełnosprawności. Ten z kolei uwzględnić musi kilka przynajmniej głównych grup zaburzeń i utrudnień rozwojowych, a zwłaszcza te, które związane są z zaburzeniami: wzroku, słuchu, intelektu, ruchu oraz z występowaniem choroby przewlekłej. Nie trudno domyślić się, że w tak zaplanowanym cyklu kształcenia nie można oczekiwać, iż nauczyciel zdobędzie kompetencje do pracy z dzieckiem. Niewielkie są również szanse na to, że będzie dysponował, podstawową choćby, wiedzą na temat niepełnosprawności oraz osób z niepełnosprawnością. Można również założyć z dużą dozą pewności, że nie będzie metodycznie przygotowany do właściwej realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych oraz do pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością.

Należy sobie także uświadomić fakt, że współczesna klasa/szkoła włączająca to tak naprawdę miejsce dla coraz bardziej heterogenicznej grupy uczniów. Jednymi z bardziej pożądanych kompetencji wychowawczych nauczyciela będą umiejętności pracy z grupą nie tyle jednorodną, co właśnie zróżnicowaną pod względem poznawczym, możliwości komunikacyjnych (włączając w to nie tylko zróżnicowanie w zakresie komunikacji werbalnej, ale i pozawerbalnej), wyznaniowym czy kulturowym.

Przekonanie to znajduje potwierdzenie w dużej popularności studiów podyplomowych, kursów kwalifikacyjnych, w których uczestniczą nauczyciele szkół ogólnodostępnych czy integracyjnych. Zauważyć należy

[116] *Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 czerwca 2013 r. w sprawie jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli*, Dz.U. z 2013 r., poz. 1207.

jednak, że ich słuchaczami są zazwyczaj nauczyciele już pracujący i to wówczas, gdy pojawiają się problemy natury dydaktycznej czy wychowawczej, co nie jest sytuacją korzystną z punktu widzenia ucznia.

Z drugiej strony, z uwagi na ciągły rozwój i postęp naukowy, nie należy oczekiwać, że studia wyższe dadzą wiedzę i kompetencje kompletne i niewymagające uzupełniania czy aktualizacji. Mogą jednak mieć istotne znaczenie dla kształtowania się postaw nauczycieli wobec edukacji włączającej/integracyjnej. Mogą też przyczynić się do budowania wspólnoty edukacyjnej, korzystnej dla wszystkich uczniów, niezależnie od poziomu ich możliwości oraz tego, jakie mają potrzeby.

Niestety wyniki badań dotyczących postaw nauczycieli szkół ogólnodostępnych wobec niepełnosprawności i ucznia z niepełnosprawnością jako członka społeczności szkolnej, nie pozwalają oczekiwać, że proces budowania wspólnoty edukacyjnej będzie przebiegał w sposób łatwy i bezproblemowy[117].

Brak wymogu kształcenia przyszłych nauczycieli na kierunku pedagogika w ramach modułu 5. (przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej) to nie tylko niedostatek wiedzy, ale również brak przygotowania praktycznego. Wymagana liczba godzin praktyk pedagogicznych na kierunku pedagogika (specjalność nauczycielska) to 150 godzin. Absolwent, zgodnie z treścią przywoływanego już rozporządzenia, posiada kwalifikacje do pracy w grupie przedszkolnej i w klasach I−III, aby się jednak tak stało, obligatoryjna praktyka pedagogiczna musi objąć oba etapy edukacyjne: przedszkole i klasy I−III. Nie ma jednak wymogu, by miejscem praktyki na każdym z tych etapów były placówki włączające, czyli takie, w których znajdują się np. uczniowie z niepełnosprawnościami. W efekcie jest wysoce prawdopodobne, że absolwent w procesie kształcenia na studiach wyższych nie zdobędzie doświadczeń w tym zakresie.

Tymczasem, jak pokazują wyniki prowadzonych analiz, statystycznie rzecz biorąc, uczeń z niepełnosprawnością jest w grupie co czwartej klasy zwykłej szkoły podstawowej ogólnodostępnej. Jeśli chodzi o etap I−III szkoły podstawowej, prawdopodobieństwo obecności ucznia z niepełnosprawnością w klasie szkoły ogólnodostępnej jest jeszcze wyższe. W spo-

[117] Do problematyki postaw wobec niepełnosprawności i ucznia z niepełnosprawnością nauczycieli i przyszłych nauczycieli odnosi się także: I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna a socjologia – wybrane problemy,* [w:] *eadem*, *Pedagogika specjalna…*, *op. cit.*, ss. 90−131.

sób oczywisty wskazują na to wnioski z danych dotyczących momentu postawienia diagnozy zaburzeń rozwojowych w poszczególnych grupach osób z niepełnosprawnością. Tak na przykład w przypadku dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną 64% z nich diagnozowanych jest w wieku 6−11 lat, 11% – w wieku 6 lat, 15% – w wieku lat 7, 12% – w wieku 8 lat, 8% – w wieku 9 lat, 10% – w wieku 10 lat i 8% – w wieku 11 lat. W wieku 12−16 lat diagnozowanych jest 18% dzieci, tyle samo otrzymuje diagnozę zanim ukończy 5 lat. Z kolei 38% dzieci z ASD diagnozuje się w wieku 7−15 lat[118]. Z dużym zatem prawdopodobieństwem można uznać, że dzieci te do momentu uzyskania orzeczenia są uczniami szkół ogólnodostępnych. Po uzyskaniu stosownej opinii nadal mogą pozostawać w szkołach ogólnodostępnych, istnieje jednak możliwość ich przeniesienia za zgodną prawnych opiekunów do szkół specjalnych. Często tak się dzieje na wniosek samych rodziców lub za namową specjalistów, np. nauczycieli pracujących z dzieckiem w szkole ogólnodostępnej. Rodzice najczęściej podejmują decyzję o zmianie typu placówki, poszukując przedszkola lub szkoły lepiej przystosowanego do potrzeb dziecka z niepełnosprawnością (19,9%), zapewniającego wsparcie w rozwoju, którego było brak w poprzedniej placówce(11,9%) czy z uwagi na złe relacje z rówieśnikami (10,9%). Warto zauważyć, że 7% rodziców jako przyczynę zmiany wskazało „nacisk" dyrekcji placówki[119]. Niestety wciąż jeszcze zdarza się, że w przypadku wczesnej diagnozy zaburzeń, dziecko nie jest przyjmowane do placówek ogólnodostępnych (8,8%). Wśród powodów odmowy przyjęcia dziecka do placówki znalazły się: oświadczenie o braku współpracy z dziećmi z niepełnosprawnością w placówce (30,5%), przewidywanie niemożności sprostania wymaganiom programowym, organizacyjnym itp. (23,2%), brak specjalistycznej kadry (14,3%), bariery architektoniczne (6,5%), brak zgody rodziców dzieci sprawnych na wspólne kształcenie (4,4%)[120].

Jak pokazują przytoczone dane, zarówno w przypadku rodziców, którzy podjęli decyzję o zmianie placówki kształcenia dziecka, jak również w sytuacji odmowy przyjęcia dziecka z niepełnosprawnością do placówki (co, należy wyraźnie to podkreślić, jest łamaniem prawa) najczęściej wy-

[118] M. Sochańska-Kawiecka i in., *Włączający system edukacji i rynku pracy – rekomendacje dla polityki publicznej. Raport końcowy*, Warszawa 2015, s. 34.

[119] P. Grzelak, P. Kubicki, M. Orłowska, *Realizacja badania…*, *op. cit.*, Warszawa 2014, s. 42.

[120] *Ibidem*, s. 43.

mienianym powodem tego faktu jest brak przygotowania placówki do pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością. Czasami jest to informacja wprost wskazująca na brak kompetentnej kadry, czasami świadczy o tym pośrednio, gdyż tak, w moim przekonaniu, należy odczytywać komunikat, iż placówka nie przyjmuje dzieci z niepełnosprawnościami, czy też konkretnym rodzajem niepełnosprawności. Problem kompetencji i kwalifikacji kadry dydaktycznej placówek edukacyjnych wydaje się zatem jedną z głównych przeszkód w realizacji idei kształcenia włączającego. Tym bardziej zasadne jest wprowadzenie tych zmian, których dokonanie wydaje się być możliwe bez większego trudu, a które koncentrują się na obligatoryjnym kształceniu, przynajmniej na kierunkach nauczycielskich, w zakresie pedagogiki specjalnej w ramach modułu 5. standardów kształcenia nauczycieli przyjętych przez MNiSW w 2012 roku. Wydaje się, że jest to również dobry początek przełamywania stereotypów i uprzedzeń, których podstawą jest między innymi brak wiedzy na temat zagadnienia (komponent poznawczy postawy). W tym przypadku istnieje dodatkowo szansa oddziaływania na dwa pozostałe komponenty postaw: behawioralny i emocjonalny (afektywny). Student, biorąc udział w praktykach pedagogicznych, podczas których będzie mógł doświadczyć współpracy z dzieckiem/uczniem z niepełnosprawnością, rozpozna emocje towarzyszące kontaktom z dzieckiem czy jego rodzicami, przez co potrafił będzie uruchamiać emocje adekwatne do sytuacji oraz kontrolować emocje negatywne, takie jak np. lęk, obawa w kontaktach z osobami z niepełnosprawnością.

Nie ma wątpliwości co do tego, że kształtowanie nie tylko pozytywnych, ale także adekwatnych postaw wobec niepełnosprawności i osób z niepełnosprawnością powinno mieć miejsce od najmłodszych lat, właśnie po to, by przeciwdziałać stereotypom, uprzedzeniom, a nawet (w skrajnych przypadkach) piętnowaniu. W procesie tym istotną rolę odgrywają dorośli, między innymi rodzice i nauczyciele. To ich postawy są jednym z kluczowych czynników kształtujących postawy dzieci pozostających pod ich opieką. Im bardziej akceptujące, wolne od stereotypów postawy dorosłych, tym większa szansa na analogiczne zachowania dzieci. Jest to tym ważniejsze, że postawy społeczne dotyczące procesu włączania determinują nie tylko jego przebieg, ale również efekty. Mogą być sprzymierzeńcem w intensyfikacji działań, pokonywaniu szeregu innych barier (infrastrukturalnych, organizacyjnych czy związanych z finansowaniem projektu) lub też spowalniać proces, piętrzyć trudności czy pod-

dawać w wątpliwość jego zasadność. Stanowią uwarunkowanie kształcenia dzieci z niepełnosprawnością i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie tylko w szkole ogólnodostępnej, ale również we wszystkich pozostałych formach kształcenia.

Współczesna szkoła potrzebuje nowego nauczyciela, który będzie gotowy sprostać wymaganiom szkoły integrującej. Jarosław Bąbka[121], wskazując na nowy, odmienny od tradycyjnego wymiar kształcenia integracyjnego (w aspekcie kształcenia uczniów z niepełnosprawnością), scharakteryzował go, wymieniając te jego cechy, które są (lub powinny być) znakami rozpoznawczymi nowego modelu szkoły „otwartej". I tak:

- podstawą edukacji integracyjnej jest demokracja, tolerancja, otwartość na nowość, inność;
- celem alternatywnych ofert edukacyjnych jest różnorodność i wyrazem tego mogą być różne modele edukacji integracyjnej w sensie teoretycznym, koncepcyjnym oraz organizacyjnym;
- działania edukacyjne w kształceniu integracyjnym bazują na dialogu, prawie do samorealizacji oraz współdziałaniu, kooperacji.

Tak sformułowane założenia wskazują, że praca z dziećmi o specjalnych potrzebach powinna stać się pozytywnym wyzwaniem dla nauczycieli, bodźcem do rozwoju ich zdolności i umiejętności wspierania więzi między uczniami oraz współpracy z rodzicami. Założenia powyższe powinny także zainspirować uczelnie wyższe kształcące pedagogów/ nauczycieli, władze oświatowe oraz prowadzących placówki dyrektorów do wprowadzania pozytywnych zmian oraz do współpracy z nauczycielami i zespołem specjalistów. Aby przygotować nauczyciela gotowego do nowych wyzwań, konieczna jest zmiana w jego kształceniu. Należy szczególnie zadbać o to, by umożliwić mu zdobycie umiejętności:

- planowania, organizowania i oceniania własnej nauki, przyjmowania za nią coraz większej odpowiedzialności;
- skutecznego porozumiewania się w różnych sytuacjach, prezentacji własnego punktu widzenia i brania pod uwagę poglądów innych ludzi, przygotowania do publicznych wystąpień;

[121] J. Bąbka, *Alternatywne aspekty edukacji integracyjnej pełnosprawnych i niepełnosprawnych w świetle badań,* [w:] J. Piekarski, B. Śliwerski, *Edukacja alternatywna*, Kraków 2000.

- efektywnego współdziałania w zespole i pracy w grupie, budowania więzi międzyludzkich, podejmowania indywidualnych i grupowych decyzji;
- rozwiązywania problemów w twórczy sposób;
- poszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł oraz efektywnego posługiwania się technologią informacyjną;
- rozwijania sprawności umysłowych oraz osobistych zainteresowań;
- przyswajania sobie metod i technik negocjacyjnego rozwiązywania konfliktów i problemów społecznych.

Osiąganie powyższych kompetencji możliwe będzie tylko przy zastosowaniu odpowiednich modeli nauczania, w których odejdziemy od form wykładu na rzecz pracy warsztatowej ze studentami. Korzystając z opisanych w literaturze sposobów organizacji procesu nauczania – uczenia się, można wskazać, że najbardziej adekwatne do potrzeb przygotowania nauczyciela refleksyjnego i poszukującego będzie:

Nauczanie przez dokonywanie odkryć – polega ono na stwarzaniu warunków do samodzielnego dochodzenia przez studenta do wyników poszukiwań. Poza treściami obligatoryjnymi student powinien mieć możliwość wyboru tematów oraz zadań zgodnych z jego własnymi zainteresowaniami. Ważna jest tu rola nauczyciela akademickiego, który powinien ukierunkowywać wybory na zakresy istotne z punktu widzenia zawodowego.

Uznanie wykładowcy za czynnik stymulujący – wykładowca pełni rolę osoby tworzącej sytuacje wynikowe, zachęca do podejmowania zadań i projektów. Powinien koncentrować uwagę studenta na ważnych i niezbędnych informacjach, elementach wiedzy, które wpływają na rozumienie i rozwiązywanie problemów.

Uznanie wykładowcy za mistrza – wykładowca traktowany jest jako źródło wiedzy. Przekazuje gotową, uporządkowaną wiedzę adekwatną do współczesnego, rzeczywistego obrazu szkoły[122].

Tak pomyślane kształcenie przyszłych pedagogów przedszkolnych oraz wczesnoszkolnych powinno być również oparte na koncepcjach teorii ekosystemów między innymi z tego powodu, że w okresie wczesnej edukacji następuje stopniowe przechodzenie dziecka od najbliższego oto-

[122] G. Sędek, *Psychologia kształcenia,* [w:] J. Strelau (red.), *op. cit.*

czenia poprzez jego grupę rówieśniczą, aż do wejścia w szeroko rozumianą strukturę społeczną. Nie ma zatem wątpliwości, że szukając sposobów na osadzenie procesu kształcenia i wychowania małego dziecka w środowisku oraz na przygotowanie do niego środowiska zewnętrznego, należy odnieść się do teorii ekosystemów. Powołując się na założenia edukacji amerykańskiej i angielskiej[123], można za Diane L. Ryndak i Phil Bayliss podkreślić znaczenie uwarunkowań środowiskowych w kontekście funkcjonowania dziecka, w tym dziecka z SPE. Odnosząc się do uzasadnień wprowadzanych zmian (odejścia od klasy homogenicznej pod względem wieku, możliwości i ograniczeń rozwojowych do klasy heterogenicznej), warto dokonać analizy teorii ekosystemów. Pierwsza z nich to teoria Urie Bronfenbrennera[124] wywodząca się z koncepcji psychologii ekologicznej, druga to teoria Frances D. Horowitz[125], która wywodzi się z modelu strukturalno-behawioralnego rozwoju człowieka. Zgodnie z założeniami między innymi modelu systemowego zakłada się, że rozwój człowieka zależny jest od relacji, jakie buduje on z bliższym i dalszym środowiskiem społecznym. Ten wzajemny system powiązań i relacji nazywany jest ekosystemem. U. Bronfenbrenner wyróżnił kilka podsystemów pozostających ze sobą w stałej interakcji. Są to: mikrosystem, mezosystem, egzosytem i makrosystem. Podstawowy dla rozwoju każdego człowieka jest mikrosystem, w którym główną rolę odgrywa rodzina, grupa rówieśnicza oraz klasa szkolna. Doświadczenia wyniesione z relacji panujących pomiędzy nimi będą decydowały o wyposażeniu dziecka w kompetencje niezbędne do antonimicznego funkcjonowania w latach późniejszych.

Analizując problem edukacji i jej pozytywnych uwarunkowań, właściwsze wydaje się ujęcie przedstawione w teorii U. Bronfenbrennera, ze względu na stosowany przez Autora podział na ekosystemy. Jednak w teorii F. D. Horowitz, istotny jest aspekt behawioralny, szczególnie ważny z punktu widzenia terapii i wspomagania funkcjonowania dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

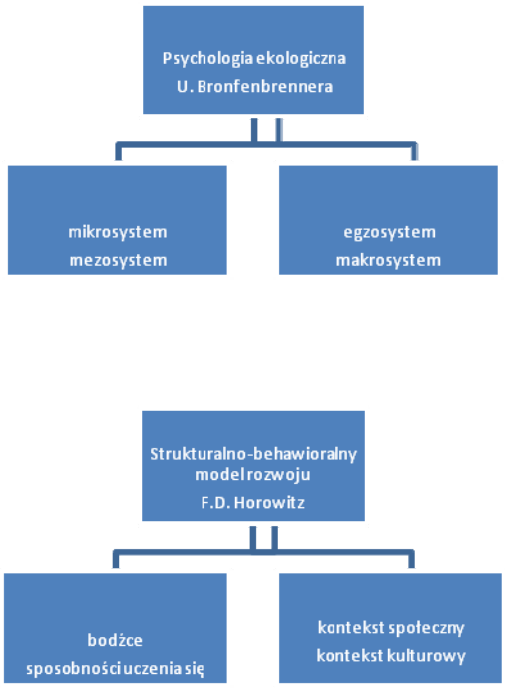
---

[123] Model ten już był prezentowany zob. B. Jachimczak, *Inkluzivna edukacja z perspektivy teorii ekosystemom,* [w:] V. Lechta (red.), *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*, Bratislava 2012.

[124] U. Bronfenbrenner, *The Ecology of Human Development,* Cambridge 1979.

[125] Za: W. Pilecka, *Perspektywa systemowo-ekologiczna,* [w:] W. Pilecka, M. Rutkowski (red.), *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w drodze ku dorosłości*, Kraków 2009, ss. 22−23.

Rysunek 2. Modele systemowo-ekologiczne



Źródło: opracowanie własne na podstawie W. Pilecka[126].

W pedagogice i psychologii humanistycznej w projektowaniu działań wychowawczych i edukacyjnych bardzo mocno zwraca się uwagę na aspekt personalny, natomiast w przypadku osób z zaburzeniami rozwoju bardzo ważny jest również aspekt behawioralny. Aspekt ten jest stale dyskutowany, szczególnie w obszarze pedagogiki specjalnej, ponieważ wiąże się on z koniecznością bardzo ostrożnego wyważenia elementów związanych z założeniami humanistycznymi i ekologicznymi, a zarazem z koncepcją behawioralną.

Bardzo istotnym elementem kształcenia studentów jest ich przygotowanie pod kątem wdrażania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do integracji społecznej. Dość często większy nacisk kładzie się

[126] *Ibidem*.

na podejmowanie działań wspomagających proces dydaktyczny przy jednoczesnym niedostrzeganiu aspektu włączania dziecka z SPE w integrację społeczną z rówieśnikami. Stąd istnieje potrzeba uświadomienia pedagogom, że konieczne jest również zaplanowanie w pracy z klasą zajęć sprzyjających budowaniu prawidłowych relacji w zespole. Część dorosłych uważa bowiem, że integracja jest czymś naturalnym, dlatego wystarczy umieścić dziecko w grupie rówieśników, aby stało się ono członkiem grupy. Jednak, jak wskazuje praktyka edukacyjna, proces włączania w grupę jest niezwykle trudny (szczególnie jeśli mamy do czynienia z odmiennością) i wymaga stałego wspomagania i prowokowania warunków do jego zaistnienia.

Kolejnym ważnym elementem kształcenia przyszłych nauczycieli jest przygotowanie ich do nowej sytuacji szkolnej, w której powinno przechodzić się od jednostronnego modelu wsparcia dziecka, ukierunkowanego tylko na nauczyciela i na dziecko, do modelu zespołowego, który od wielu lat funkcjonuje w państwach realizujących idee edukacji inkluzyjnej. W tym modelu cały zespół specjalistów, łącznie z rodzicami, odpowiada za diagnozę i ustala program wsparcia dla dziecka. Tworzy się plan działań wspierających dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a dla uczniów z niepełnosprawnością – indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny. Rozwiązania systemowe w edukacji wskazują na przeniesienie nacisku z odpowiedzialności indywidualnej za funkcjonowanie dziecka na odpowiedzialność zespołową. Zespół specjalistów, w tym również specjalista- nauczyciel wczesnej edukacji), wykorzystując indywidualne kompetencje, wspiera nauczyciela, samo dziecko i jego rodzinę.

Jeśli proces edukacyjny ma prowadzić do pożądanych wyników, nauczyciel musi dobrze zdawać sobie sprawę, z tego, na czym polega jego rola. Pierwszym i podstawowym jego zadaniem jest poznanie i zrozumienie psychiki małego dziecka. Kolejne to umiejętność kontrolowania samego siebie oraz sprawdzania, czy motywy wewnętrzne skłaniające go do pewnych zachowań i postaw są obiektywne. Czesław Kupisiewicz podkreśla: „Nauczanie – uczenie się jest procesem niezwykle złożonym. Świadczy o tym dialektyczna sprzeczność, będąca w rzeczywistości źródłem postępu dydaktycznego, między dążeniem do zapewnienia nauczycielowi przewodniej roli w tym procesie, a równoczesnym zachowaniem pełnej samodzielności myślenia i działania uczniów. Utrzymanie równowagi determinowane jest przez cele, treści, osobowość nauczyciela, zasób wiedzy wyjściowej uczniów, ich moż-

liwości edukacyjne, materialno-techniczne wyposażenie szkoły i wiele innych czynników"[127]. Wszystko to sprawia, że wczesna edukacja, a w niej nauczyciel, stanowi podstawowy proces zinstytucjonalizowanego współdziałania dydaktyczno-wychowawczego, mający ogromne znaczenie zarówno dla rozwoju każdej jednostki, jak i dla całego społeczeństwa. Dlatego też M. Ainscow stwierdził, że nauczyciele, którzy osiągają sukcesy w nauczaniu dzieci (w tym dzieci o specjalnych potrzebach):

- podkreślają znaczenie sensu, tzn. 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;
- są konsekwentni;
- uznają wysiłki i osiągnięcia uczniów;
- zapewniają pomoce i materiały ułatwiające uczenie się;
- zachęcają uczniów do współpracy;
- monitorują postępy i regularnie dostarczają informacji zwrotnych[128].

Nauczyciele przygotowani do realizacji powyższych zadań będą gotowi tworzyć szkołę otwartą dla każdego. Mel Ainscow i Jim Muncey[129] „na podstawie badań (1989) wskazali następujące cechy, którymi powinna charakteryzować się szkoła zdolna właściwie zaspokajać potrzeby dziecka:

- skuteczne przewodnictwo ze strony wychowawcy klasy, który jest oddany idei zaspokajania potrzeb wszystkich dzieci;
- przekonanie pedagogów, że potrafią sobie radzić z indywidualnymi potrzebami, i że każde dziecko może odnosić sukcesy;
- system indywidualnego wsparcia dla członków kadry pedagogicznej;

[127] Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2005, s. 23.

[128] M. Ainscow, *Robić właściwe rzeczy. Potrzeby specjalne z perspektywy doskonalenia szkoły,* [w:] G. i S. Fairbairn (red.), *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach*, Warszawa 2000, s. 190.

[129] *Ibidem*, s. 189.

- dbałość o programy nauczania zawierające szeroki i wyważony zestaw «doświadczeń»;
- systematycznie realizowane procedury monitorowania i oceny postępów".

W związku z powyższymi rozważaniami można stwierdzić, iż konieczne jest przygotowanie przyszłych nauczycieli do podejmowania działań kooperacyjnych ze wszystkimi uczestnikami procesu kształcenia (a więc uczniami, innymi nauczycielami oraz rodzicami) w celu budowania sieci wsparcia. Powinna ona obejmować całą placówkę, niezależnie od etapu kształcenia. Model tej współpracy oparty może być na założeniach oddziaływania sformułowanych przez Joannę Danilewską[130] i zakładać planowanie działań na trzech poziomach: I poziom – szkoła; II poziom – klasa; III poziom – dziecko, przy udzielaniu stałej pomocy i wsparciu rodziców.

Najważniejsze zadania, które należy realizować na poziomie szkoły to:

- diagnoza problemu dotycząca funkcjonowania uczniów danej placówki;
- stworzenie szkolnego sytemu wsparcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (planu pracy profilaktycznej i terapeutycznej);
- zwiększenie liczby zajęć pozalekcyjnych uwzględniających udział uczniów „Innych";
- uruchomienie telefonu kontaktowego w celu umożliwienia szybszej interwencji w sytuacjach trudnych;
- stworzenie sensownego systemu doskonalenia i samodoskonalenia nauczycieli, aby mogli zdobywać dodatkowe kwalifikacje i umiejętności adekwatne do potrzeb placówki;
- rozszerzenie współpracy w obszarze szkoła – dom opartej na bliskiej, partnerskiej współpracy z rodzicami polegającej na zaufaniu, a nie na krytyce oraz wzajemnym obarczaniu się winą.

Ważne jest również przygotowanie do odpowiedzialnego projektowania ścieżek rozwoju osobistego poszczególnych pedagogów pracujących w placówce, tak aby mogli stanowić oni interdyscyplinarny zespół, mogący wspierać się nawzajem w rozwiązywaniu trudnych problemów związanych z funkcjonowaniem grup zróżnicowanych. Należy, pamiętając o tym, że każdy nauczyciel jest indywidualnością, zainspirować go do

[130] J. Danilewska, *Agresja u dzieci – Szkoła porozumienia*, Warszawa 2002.

pracy zespołowej w zakresie realizacji jednego wspólnego celu, jakim jest wychowanie każdego ucznia będącego członkiem danej społeczności szkolnej. Przy czym: „zalecenia współtworzenia programu oraz wspólnej jego realizacji nie należy rozumieć jako dążności do uniformizacji. Wprost przeciwnie, chodzi o to, by każdy nauczyciel odnalazł najlepszy, najbardziej odpowiadający jego osobowości styl porozumiewania się z uczniami i stosował go konsekwentnie w profilaktyce agresji oraz wychowaniu zgodnie z własnym programem”[131].

Kolejnym etapem, na którym funkcjonuje nauczyciel wczesnej edukacji jest poziom klasy, czyli własnej grupy, z którą bezpośrednio pracuje na co dzień. Do zadań stawianych na poziomie klasy należy:

- tworzenie systemu zasad przeciwdziałania wykluczeniu jakichkolwiek uczniów, który w założeniach jest spójny z programem szkoły;
- prowadzenie warsztatów na temat emocji ze szczególnym uwzględnieniem emocji pozytywnych i negatywnych warunkujących poznanie oraz zrozumienie siebie i innych;
- uwzględnienie w procesie kształcenia nauki poprzez współpracę oraz zajęć wzmacniających więzi między uczniami;
- organizowanie spotkań budujących więzi z rodzicami i uczniami.

Na tym etapie konieczne jest właśnie odwołanie się do swoich osobistych przekonań oraz doświadczeń, które leżą u podstaw budowania prawidłowych relacji interpersonalnych. Szczególną uwagę należy zwrócić tu na wspólne tworzenie zasad funkcjonowania grupy, które powinno odbywać się przy współudziale rodziców, uczniów i samego nauczyciela. Doświadczenie podpowiada, że dokument będący ich zapisem powinien uwzględniać realia danego zespołu. Musi zawierać zrozumiałe normy oraz konsekwencje ich łamania i powinien być stosowany przez wszystkich członków grupy.

Ostatnim, i zarazem bardzo ważnym, etapem pracy w klasie szkolnej jest praca indywidualna z dzieckiem wykazującym specjalne potrzeby edukacyjne. Do zadań na tym etapie należy:

- stawianie indywidualnych diagnoz,
- współpraca z rodzicami i innymi specjalistami znającymi problemy dziecka,
- opracowanie indywidualnego planu terapeutycznego dla ucznia,

[131] *Ibidem*, s. 6.

- dostarczanie pozytywnego wsparcia jako element modelowania zachowań dziecka i grupy,
- fachowa pomoc specjalistów.

2.3. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej wobec wyzwania pracy z grupą zróżnicowaną[132]

Zmiany w kształceniu specjalnym, których głównym założeniem jest przejście od kształcenia segregacyjnego do nauczania włączającego objęły nie tylko szkoły specjalne, ale w dużym zakresie także szkoły ogólnodostępne. To dla tych placówek pojawienie się uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnością określaną przez prawo oświatowe[133], oznaczało zmianę w sposobie organizowania procesu dydaktyczno-wychowawczego. Pojawienie się dzieci z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego dodatkowo zróżnicowało grupę uczniów, w której już wcześniej nauczyciele zobligowani byli do rozumienia i indywidualizowania pracy z osobami mającymi trudności w uczeniu się lub kłopoty w zakresie funkcjonowania psychospołecznego. W związku z powyższym, rozważając problem nauczyciela w edukacji włączającej, trzeba uwzględnić wielość i różnorodność zaburzeń, z którymi spotka się on w swojej pracy oraz wielość, a także różnorodność środowisk, w których będzie musiał funkcjonować. Dlatego koniecznym wydaje się rozpoczęcie myślenia i działania ukierunkowanego na łączenie i współdziałanie środowisk diagnostycznych i wychowawczych w zakresie wspierania rozwoju społecznego oraz emocjonalnego dzieci. Nauczanie i wychowanie dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych stanowi nadal trudny i często niejasny problem edukacyjny. Pomimo tego, iż od wielu lat mamy w Polsce wielotorowy system kształcenia i istnieją moż-

[132] Autorstwo podrozdziału 3: Beata Jachimczak.

[133] W Polsce funkcjonują dwa odrębne systemy orzekania o niepełnosprawności; pierwszy z nich opiera się na diagnozie i orzeczeniu wydawanym przez powiatowe zespoły do spraw orzekania o niepełnosprawności (dla dzieci do 16. roku życia bez wskazania stopnia niepełnosprawności); drugi opiera się o diagnozę i orzeczenie poradni psychologiczno-pedagogicznej i ma charakter oświatowy. Zob. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym*, Dz.U. z 2015 r., poz. 113.

liwości adekwatnej pomocy oraz wsparcia dla ucznia z SPE to doświadczenia, szczególnie w zakresie wielozakresowej diagnozy, są nadal niewielkie. Wciąż potrzebne są przede wszystkim szkolenia w zakresie diagnozy oraz wskazanie efektywnych metod pracy, a także konkretne programy pracy z dziećmi ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi. I właśnie dlatego problem pracy w grupach zróżnicowanych można nazwać zaniedbanym obszarem w szkołach ogólnodostępnych (lub wręcz nieobecnym), pomimo istniejących od wielu lat zapisów umożliwiających włączanie dzieci do tych placówek. Na podstawie badań prowadzonych przez Beatę Jachimczak [134] można stwierdzić, że problem kształcenia dziecka z niepełnosprawnością w szkole masowej zazwyczaj staje się problemem jednego nauczyciela, tego mianowicie, w klasie którego znalazł się ów uczeń. Rzadko kiedy, natomiast, pojawienie się dziecka niepełnosprawnego uruchamia zmiany o szerszym zasięgu obejmujące całą społeczność szkolną. Dobrym rozwiązaniem praktycznym był zapis w rozporządzeniu o pomocy psychologiczno-pedagogicznej z 2010 roku, który obligatoryjnie wskazywał na potrzebę tworzenia zespołów ds. diagnozy i opracowania programu wsparcia dla ucznia. Jednak pod „naciskiem" środowiska pedagogicznego zapis ten został uchylony w roku 2013 i obecnie to dyrektor placówki decyduje, czy i w jakim zakresie organizować wsparcie zespołowe, a kiedy obszar ten pozostawić indywidualnej odpowiedzialności nauczyciela/wychowawcy. Jest to zmiana niepożądana z punktu widzenia pracy w grupie, w której jej opiekun będzie musiał sam mierzyć się z różnymi problemami edukacyjnymi. Dużo bardziej efektywne są dla nauczycieli pracujących z uczniami z SPE spotkania w małych zespołach. Mogą na nich uzyskać informacje na temat swojej dotychczasowej pracy z podopiecznym oraz otrzymać odpowiedzi na nurtujące ich pytania o konkretne rozwiązania mogące poprawić jakość funkcjonowania dziecka oraz zespołu, w którym ono się uczy. Tym bardziej, że kolejnym nowym ich obowiązkiem jest konieczność (zapisana w prawie oświatowym) tworzenia dla uczniów z niepełnosprawnością indywidualnych planów oraz programów edukacyjnych. Nie jest to tylko zewnętrznie narzucony obowiązek, ale ważny materiał służący dziecku, nauczycielom oraz innym osobom uczestniczącym w procesie edukacji za

[134] B. Jachimczak, *Gotowość nauczycieli szkół ogólnodostępnych do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych,* [w:] I. Chrzanowska, B. Jachimczak (red.), *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. Wyzwania praktyki*, Łódź 2008.

kierunkowskaz w ich pracy. Pewnym rozwiązaniem byłoby powołanie w placówkach ogólnodostępnych osoby, która mogłaby na terenie swojej szkoły pełnić rolę rzecznika uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Udzielałby on wsparcia uczniom, nauczycielom oraz rodzicom w zakresie planowania i realizowania procesu dydaktyczno-wychowawczego danego dziecka. Taka osoba mogłaby na bieżąco reagować w sytuacjach trudnych, związanych z realizacją obowiązku szkolnego i jednocześnie stałaby się w szkole rzecznikiem zmian sprzyjających zrozumieniu idei kształcenia włączającego (pracy w grupie zróżnicowanej).

Problem konieczności wsparcia nauczycieli w zakresie umiejętności pracy w grupie bardzo zróżnicowanej jest tym ważniejszy, im bardziej akceptujemy fakt, że w nauczaniu dzieci z SPE nauczyciel powinien być nie tylko dydaktykiem, wychowawcą, ale również diagnostą i terapeutą. Musi on znać sposoby stymulowania możliwości rozwojowych ucznia, a także umieć korygować istniejące lub pojawiające się zaburzenia. Właśnie przez empatyczne zrozumienie i terapię nauczyciel może tworzyć atmosferę sprzyjającą rozwojowi dziecka. Dzieci ze specjalnymi potrzebami znajdują się w trudnej sytuacji edukacyjnej ze względu na to, że te zaburzenia mają wpływ na ich samoocenę, samopoczucie i zachowanie w grupie szkolnej. Znaczną rolę odgrywa tu cierpienie związane z przeżywaniem bólu oraz poczuciem osamotnienia. W literaturze pedagogicznej i psychologicznej znajdujemy wiele rad dla nauczycieli, ich autorzy omawiają szczegółowo sytuację dziecka z SPE i wskazują sposoby postępowania z nim w procesie dydaktyczno-wychowawczym[135]. Dzięki zawartym w nich podpowiedziom, nauczyciel powinien efektywnie aktywizować czynności dziecka, co przyczynia się do lepszego zrozumienia i przyswajania treści programowych, pobudza działalność manualną, poznawczą i wrażliwość emocjonalną, przyczynia się do rozwijania zainteresowań, a także dostarcza radości i zadowolenia. Aktywizując dziecko, ze szczególną uwagą należy traktować te momenty życia, które mają znaczenie dla kształtowania postawy społecznej ucznia. Proces wychowania powinien być starannie opracowany, gdyż nie jest mniej ważny od programu dydaktycznego. Od nauczyciela wczesnej edukacji wymaga się pogłębionej znajomości ucznia. Dotyczy to aktualnego stanu zdrowia

[135] Duży wybór literatury i materiałów metodycznych można znaleźć na stronie internetowej Ośrodka Rozwoju Edukacji, zakładka uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: http://www.ore.edu.pl/uczen-ze-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnymi.

(ruchowego, psychicznego, fizycznego) i poziomu możliwości poznawczych. Treści kształcenia należy dostosować do poziomu rozwoju oraz cech osobowości dziecka. Organizacja pracy dydaktycznej powinna uwzględniać potrzeby wszystkich dzieci, z zachowaniem zasady indywidualizacji. Można wyróżnić kilka form nauczania ze względu na rodzaj pracy pedagogiczno-dydaktycznej. Należą do nich: zajęcia lekcyjne, zajęcia korekcyjno-kompensacyjne i korekcyjno-wyrównawcze. Natomiast ze względu na różnice poziomu osiągnięć szkolnych można wyróżnić nauczanie: jednopoziomowe, wielopoziomowe, zróżnicowane, wyrównawcze i zindywidualizowane. Dobrze przygotowany proces dydaktyczno-wychowawczy nie może nużyć, powinien aktywizować dziecko, zainteresować je, pobudzić do działania, powinien być także dostosowany do wydolności indywidualnej ucznia, i pobudzić motywację[136].

W poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o to, jak dzisiaj organizować kształcenie uczniów w grupach zróżnicowanych[137], warto z pewnością pomyśleć o przygotowaniu nauczycieli w kontekście pozytywnej zmiany wg Tima Knostera[138]. Autor ten zauważył, że aby w sytuacjach rozwojowych człowieka mogła zajść pozytywna zmiana, musi być spełnionych kilka warunków. Dotykają one sześciu obszarów, zarówno tych związanych z najbliższym podmiotem, czyli związanych z rozwojem oraz funkcjonowaniem dziecka, jak i tych związanych z dalszym środowiskiem i dotyczących jego relacji z rodzicami, rówieśnikami, a także z innymi nauczycielami. Ważne jest również uwzględnienie szerszego ujęcia, w którym mieszczą się aspekt kulturowy, społeczny oraz uwarunkowania prawne (oświatowe), które także decydują o powodzeniu edukacji inkluzyjnej.

T. Knoster uważa, że warunkiem pozytywnej zmiany jest pojawienie się w środowisku następujących czynników: wizja, wiedza, umiejętności, bodźce, wsparcie, plan działania i środki, podkreślając, że muszą one wystąpić jednocześnie. Wskazuje również na to, co się stanie w sytuacji, gdy któregoś z tych czynników zabraknie i czy wtedy będziemy mogli mówić o powodzeniu koncepcji, którą chcemy wprowadzać i realizować (zob. tab.3).

[136] Szerzej o problemie pracy z dzieckiem z SPE zob. B. Jachimczak, *Dydaktyczne i pozadydaktyczne uwarunkowania efektów nauczania indywidualnego dzieci przewlekle chorych (Z badań uczniów klas III szkół podstawowych)*, Kraków 2011.

[137] B. Jachimczak, *Inkluzivna edukacja…*, *op. cit.*, [w:] V. Lechta (red.), *op. cit.*

[138] T. Knoster, http://gathernodust.blogspot.com/2008/05/how-to-manage-stress-of-change.html [dostęp: 12.06.2012].

Rysunek 3. Warunki konieczne do zaistnienia pozytywnej zmiany

Źródło: opracowanie własne na podstawie: T. Knoster[139].

Tabela 3. Zakłócenia pozytywnej zmiany

Brak czynnika warunkującego pozytywną zmianę	Konsekwencje wynikające z braku pojawienia się i „zabezpieczenia" danego czynnika
brak wizji	**Zamęt**
brak wiedzy i umiejętności	**ignorancja i niepokój**
brak bodźców	**Sprzeciw**
brak wsparcia	**Alienacja**
brak planu działania	**Monotonia**
brak środków	**Frustracja**

Źródło: opracowanie własne.

Świadomość pozytywnej zmiany wydaje się być ważna dla nauczycieli wczesnej edukacji, gdyż pozwoli im (poprzez samokształcenie) ustrzec się przed niepożądanymi, z punktu widzenia gotowości do tworzenia warunków pracy w klasie szkolnej, konsekwencjami. Jest to istotne, zwłaszcza jeśli przyjmiemy, iż na przykład brak wizji przyczynia się do powstania zamętu, chaosu, który przecież niekorzystnie wpływa na funkcjonowanie i rozwój człowieka. W systemie edukacji w Polsce ciągle nie mamy jednej, spójnej wizji edukacji. Od ponad dwudziestu lat poszukiwane są rozwiązania w zakresie kształcenia w grupach zróżnicowanych pod względem możliwości i ograniczeń rozwojowych. Brak jednoznacznego wskazania, że współczesna szkoła to szkoła „różnorodności" powoduje, że w kształceniu nauczycieli nie ma pogłębionych treści z tego zakresu i, co za tym idzie, brakuje im potem w pracy poczucia bezpieczeń-

[139] *Ibidem.*

stwa. Nie mają go również rodzice, a nawet same dzieci, które mogą nie otrzymać odpowiedniego wsparcia w wymagającej tego sytuacji edukacyjnej.

Następstwem braku wiedzy na temat specjalnych potrzeb edukacyjnych jest ignorancja, której objawem jest często niedostrzeganie tego problemu. Przykładem może być niedostateczne wyposażenie nauczycieli-pedagogów w wiedzę specjalistyczną dotyczącą możliwości i potrzeb dziecka z niepełnosprawnością. Nowe rozporządzenie dotyczące standardów kształcenia nauczycieli w Polsce stwarza możliwości kształcenia specjalistycznego w zakresie pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – jednak nadal kształcenie to nie jest obligatoryjne, a więc nie każdy nauczyciel zdobędzie specjalistyczną wiedzę. Tak nieprzygotowany nauczyciel nie będzie gotowy do diagnozowania i projektowania działań wspierających rozwój dziecka, dla którego czas spędzony w niesprzyjającej sytuacji edukacyjnej będzie czasem bezpowrotnie zmarnowanym. Brak umiejętności radzenia sobie z dzieckiem z danym rodzajem niepełnosprawności, czy z dzieckiem z zaburzeniami rozwojowymi, będzie powodował u nauczyciela niepokój oraz wzbudzał chęć unikania trudnych sytuacji. Konsekwencją tego może być sprzeciw wobec pojawienia się ucznia z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej. Badania z 2008 roku[140] pokazują, że ok. 60% nauczycieli deklaruje, że niechętnie by widziało u siebie w szkole dziecko z niepełnosprawnością, kolejne kilkanaście procent nauczycieli daje przyzwolenie na włączanie, ale nie wszystkim uczniom – uzależniając decyzję od rodzaju specjalnych potrzeb edukacyjnych. Biorąc pod uwagę niskie kompetencje pedagogów ogólnych w zakresie pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, niezbędnym wydaje się zaprojektowanie i wdrożenie do realizacji systemu wsparcia, ponieważ jego brak może powodować alienację i pozostawienie nauczyciela samego z problemem.

Pomimo wskazanych wyżej niedostatków należy stwierdzić, ze idea edukacji inkluzyjnej staje się faktem dokonanym, bo wyrasta ze zmiany świadomości społecznej. Ważnym elementem zmiany systemu kształcenia na inkluzyjny jest zmiana sposobu myślenia rodziców o miejscu edukacji ich dzieci. Jednak razem z tą zmianą potrzebna jest także zmiana postaw nauczycieli. Niepokojące są wyniki badań prowadzonych przez

[140] B. Jachimczak, *Gotowość nauczycieli…*, *op. cit.* [w:] I. Chrzanowska, B. Jachimczak (red.), *Miejsce Innego…*, *op. cit.*, Łódź 2008.

Czesława Kosakowskiego i Iwonę Dajnowską[141], które pokazują, że nauczyciele wykazują przede wszystkim postawy związane z litością, emocjonalnym podejściem do osób z niepełnosprawnością, a nie postawy oparte na wiedzy o problemie i wysokich kompetencjach zawodowych. Istotne jest zatem takie kształcenie pedagogów, by środowisko szkolne dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi było jak najbardziej funkcjonalne. Aby placówki mogły być „otwarte na Każdego", poszukają różnych sposobów radzenia sobie w nowej, trudnej rzeczywistości edukacyjnej. Zbyszko Melosik[142] wskazuje na różnorodne reakcje placówek edukacyjnych wobec konieczności radzenia sobie z problemem działania w grupach zróżnicowanych:

- wzbogacanie programu szkoły o informacje i fragmenty kultury grup mniejszościowych;
- położenie w szkołach nacisku na dostarczanie uczniom „doświadczeń kulturowych", których w opinii pedagogów im brakuje, z jednoczesnym ignorowaniem kultury stanowiącej zasób wewnętrzny dziecka;
- kształcenie dwujęzyczne, którego punktem wyjścia jest uznanie, że bariera językowa stanowi przyczynę trudności szkolnych;
- działania ukierunkowane na eliminację rasizmu ze środowiska szkoły (ze szczególnym nastawieniem na program i postawy nauczycieli);
- podejście genetyczne zakładające, iż wszystkie programy wyrównawcze skazane są na niepowodzenie i postulujące podział uczniów na grupy w zależności od ilorazu inteligencji;
- pluralizm kulturowy, który zakłada wprost proporcjonalną zależność między etnicznością a socjalizacją i sugeruje konsekwentne wprowadzanie wartości i tradycji kulturowych do życia szkoły;
- działanie oparte na pojmowaniu mniejszości jako „innej", a nie „gorszej" i akcentowanie tego poprzez wprowadzanie treści etnicznych do programu oraz akceptowanie stylów uczenia się grup mniejszościowych;
- asymilacjonizm, czyli wyposażanie dzieci w wartości i postawy grupy dominującej, aby doprowadzić do strukturalnej integracji obu grup.

[141] Cz. Kosakowski, *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Toruń 2003, s. 181.
[142] Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007.

2.4. Uwarunkowania kształcenia uczniów z niepełnosprawnością w szkole integracyjnej i ogólnodostępnej[143]

Z analiz prowadzonych w latach 1990−2015 przez GUS[144] wynika, że w ostatnim ćwierćwieczu wyraźnie zmieniły się tendencje udziału uczniów z niepełnosprawnością w poszczególnych formach kształcenia w Polsce. Koncentrując się na pierwszym etapie edukacyjnym i rozszerzając rozważania o edukacje przedszkolną, zauważyć można istotne różnice. Zestawienia wskazują na spadek liczby szkół specjalnych w badanym okresie. I tak w roku szkolnym 1990/1991 było ich 162, podczas gdy w roku szkolnym 2015/2016 już tylko 155. Zauważyć jednak warto, że spadek liczby placówek specjalnych w przypadku szkół podstawowych nie jest jednostajny. W latach szkolnych 1990/1991–2005/2006 obserwowana jest tendencja spadkowa, a następnie ponowny wzrost. Może to być odzwierciedleniem swoistego „zawodu" rodziców uczniów z niepełnosprawnością związanego z jakością kształcenia w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych, ich przygotowaniem (a w rzeczywistości zdarzającym się nieprzygotowaniem) do kształcenia ucznia z niepełnosprawnością, a w związku z tym powrotem dzieci do szkół specjalnych.

Obecnie wskaźnik udziału dzieci z niepełnosprawnością w edukacji przedszkolnej w Polsce określa się na 75%[145]. Jest on niemal taki sam, jak w populacji ogólnej, gdzie wynosi 75,3%[146]. Z danych raportu IBE[147] wynika, że zdecydowana większość dzieci z niepełnosprawnością uczęszcza do przedszkoli włączających. Jeśli chodzi o placówki publiczne:

[143] Autorstwo podrozdziału 4: Iwona Chrzanowska.

[144] GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2015/2016,* Warszawa 2016, s. 148, https://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0ahUKEwjvneq057rSAhUF6CwKHUO5BiwQFggqMAI&url=http%3A%2F%2Fstat.gov.pl%2Fdownload%2Fgfx%2Fportalinformacyjny%2Fpl%2Fdefaultaktualnosci%2F5488%2F1%2F11%2F1%2Foswiata_i_wychowanie.pdf&usg=AFQjCNHQoP8QrdgLtG8FjUb_b7Was1CftQ&sig2=Lc7L9JsZy01hvz9F1bmFTQ [dostęp: 30.10.2016].

[145] P. Grzelak, P. Kubicki, M. Orłowska, *op. cit.*, s. 37.

[146] E. Falkowska, A. Telusiewicz-Pacak (red.), *Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki*, Warszawa 2013, s. 14.

[147]Badania przeprowadzono w 1261 szkołach podstawowych i gimnazjach (specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych, w których uczą się uczniowie z niepełnosprawnością z całej Polski). W badaniach brali udział dyrektorzy szkół i rodzice dzieci z niepełnosprawnością. W przypadku danych dotyczących edukacji przedszkolnej informacje pochodziły od badanych rodziców.

79,1% dzieci z niepełnosprawnością uczęszcza do przedszkoli ogólnodostępnych, 17,2% do integracyjnych i tylko 3,8% do specjalnych. Nieco inaczej wskaźniki przedstawiają się w przypadku placówek niepublicznych odpowiednio: 65,4%, 25,9% i 8,6%[148].

Na etapie szkoły podstawowej liczba dzieci z niepełnosprawnością uczęszczających do szkół specjalnych zmniejszyła się o 72%. W klasach specjalnych w szkołach ogólnodostępnych uczniów jest mniej o ponad 95% (95,6%). Wzrost odnotowano natomiast w klasach integracyjnych, niemal siedmiokrotny (6,9) i w klasach zwykłych szkół ogólnodostępnych, niemal pięciokrotny (4,95). Nie ma zatem wątpliwości, że potrzeba wspólnego kształcenia, wyrażona liczbą rzeczywistą uczniów z niepełnosprawnością w formach włączających (szkoła integracyjna i ogólnodostępna) jest bardzo duża. Wydaje się również, że przynajmniej w początkowej fazie wprowadzanych zmian w systemie kształcenia osób z niepełnosprawnością w Polsce, zainteresowanie niesegregacyjnymi formami kształcenia było wprost proporcjonalne do stopnia poczucia wykluczenia osób z niepełnosprawnością z przestrzeni społecznej, w tym z głównego nurtu edukacji. Wiązało się ono również z nadzieją na wysoką jakość usług edukacyjnych, po których spodziewano się wyrównania szans osób z niepełnosprawnością i osiągnięcia efektu kształcenia, którym jest możliwość znalezienia pracy (najlepiej w ramach otwartego rynku pracy) oraz usamodzielnienia się, czyli pełnej partycypacji społecznej osób z niepełnosprawnością.

Od pierwszych, formalnych inicjatyw prointegracyjnych w edukacji minęło ponad dwadzieścia lat. Większość dzieci z niepełnosprawnością, tak na etapie edukacji przedszkolnej, jak i szkoły podstawowej, uczestniczy w kształceniu wspólnym ze sprawnymi rówieśnikami. Na etapie przedszkola tylko 3,8−8,6% dzieci z niepełnosprawnością uczęszcza do przedszkoli specjalnych[149]. Na etapie szkoły podstawowej ok. 40% dzieci z zaburzeniami rozwoju realizuje obowiązek szkolny w placówkach specjalnych, ok. 24% w integracyjnych i ok. 35% w ogólnodostępnych[150].

W tym kontekście pojawiają się istotne pytania o uwarunkowania kształcenia dzieci z niepełnosprawnością w systemie włączającym. Najważniejsze z nich dotyczą:

[148] *Ibidem*, s. 41.

[149] P. Grzelak, P. Kubicki, M. Orłowska, *op. cit.*, s. 37.

[150] I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna…*, *op. cit.*, s. 567.

- jakości kształcenia w placówkach niesegregacyjnych, przez co należy rozumieć nie tylko efekt procesu dydaktycznego, ale również efekt procesu adaptacji, a więc poziom funkcjonowania szkolnego uczniów z niepełnosprawnością;
- kompetencji kadry pedagogicznej do wspierania ucznia z niepełnosprawnością w realizacji obowiązku kształcenia;
- postaw społecznych, zwłaszcza w perspektywie zmiany i obecności ucznia z niepełnosprawnością w przestrzeni społecznej szkoły.

Odnosząc się do pierwszego obszaru problemowego – **jakości kształcenia**, warto przywołać wyniki przeprowadzanych badań naukowych koncentrujących się na tej problematyce i obejmujących wczesny etap edukacji.

Najbardziej aktualne są badania zrealizowane przez G. Szumskiego[151]. Odnoszą się one do jednej tylko grupy uczniów – uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (lekkiego stopnia) w momencie przejścia pierwszego progu edukacyjnego, po trzeciej klasie szkoły podstawowej. Są to, jak dotąd, jedyne badania podejmujące próbę oceny efektywności działań służących realizacji tendencji do kształcenia włączającego. Istotne jest również, że grupa uczniów z niepełnosprawnością intelektualną należy do tych, które, w zgodnej opinii badaczy zarówno w Polsce, jak i za granicą, najtrudniej jest objąć wspólną edukacją. Zaburzenia sfery poznawczej skutkują nie tylko trudnościami natury dydaktycznej, ale również wychowawczej, a więc są związane z relacjami w grupie rówieśniczej, adaptacją oraz funkcjonowaniem społecznym[152]. Główne ustalenia poczynione w toku realizowanych badań wskazują, że:

1. Forma kształcenia nie różnicuje w sposób zasadniczy poziomu osiągnięć szkolnych uczniów z niepełnosprawnością intelektualną stopnia lekkiego.

[151] G. Szumski A. Firkowska-Mankiewicz (współpraca), *Wokół edukacji…*, *op. cit.*.

[152] Badania objęły uczniów klas IV szkoły podstawowej, zostały przeprowadzone jesienią (październik – listopad, w momencie rozpoczęcia edukacji w klasie IV) oraz wiosną (maj – czerwiec, w momencie zakończenia edukacji w klasie IV). Badania nie tylko strony dały zatem wiedzę na temat efektów edukacji wczesnej w trzech formach kształcenia: szkole specjalnej, integracyjnej i ogólnodostępnej, ale i umożliwiły prognozowanie skuteczności kształcenia na kolejnych etapach edukacji. Uczestniczyła w nich 153-osobowa grupa uczniów ze szkół specjalnych i taka sama ze szkół integracyjnych oraz 157-osobowa ze szkół ogólnodostępnych, za: *Ibidem*, s. 85.

2. Porównanie wyników badań po rocznym kształceniu w klasie IV pozwala jednak stwierdzić, że o ile po ukończeniu klasy III wyniki uczniów z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia były najwyższe w przypadku klas integracyjnych, o tyle po rocznej nauce najwyższe wyniki uzyskali uczniowie ze szkół specjalnych, najniższe zaś dzieci ze szkół ogólnodostępnych.
3. W przypadku kompetencji: czytanie ze zrozumieniem – najniższy poziom umiejętności po ukończeniu klasy III prezentowali uczniowie szkół specjalnych, najwyższy szkół integracyjnych. Pod koniec klasy IV sytuacja ulega zmianie, okazało się, że najlepiej rozumieją czytany tekst uczniowie szkół specjalnych, a najsłabiej radzą sobie w tym zakresie uczniowie szkół ogólnodostępnych.
4. W obszarze kompetencji: dodawanie i odejmowanie – poziom sprawności uczniów nie jest różnicowany formą kształcenia i tak pod koniec klasy IV nieznacznie podwyższyły się, w stosunku do poziomu klasy III, wyniki uczniów szkół specjalnych, nieznacznie obniżyły w przypadku dzieci ze szkół integracyjnych i ogólnodostępnych (różnice nie są istotne statystycznie).
5. Po klasie III poziom subiektywnie odczuwanej integracji społecznej uczniów w trzech formach kształcenia jest zbliżony, choć najlepiej zintegrowani czują się uczniowie klas ogólnodostępnych, najsłabiej szkół specjalnych. Pod koniec klasy IV sytuacja się odwraca: najlepiej zintegrowani czują się uczniowie szkół specjalnych, wyraźnie słabiej uczniowie obu form integracyjnych, natomiast relacje rówieśnicze uczniów szkół specjalnych na zakończenie klasy IV są wyraźnie lepsze od tych, w szkołach integracyjnych oraz ogólnodostępnych.
6. Brak różnic dotyczących zarówno formy kształcenia, jak i czasu badania (początek/koniec edukacji w klasie IV) w zakresie nastawienia emocjonalnego do szkoły. Można jednak zaobserwować poprawę samopoczucia ucznia, wraz z wydłużaniem się czasu pobytu, w przypadku szkoły ogólnodostępnej i specjalnej oraz jego spadek w przypadku szkoły integracyjnej.
7. Motywacja do uczenia się wydaje się być warunkowana typem placówki, do której uczęszczają uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia. Najwyższą ujawniają uczniowie szkół specjalnych (zarówno w przypadku pomiaru na początku, jak i na końcu klasy IV). Analizy szczegółowe pokazują, że w przypadku uczniów szkół specjalnych i integracyjnych badania z uwzględnieniem czasu (początek/koniec klasy IV) nie wykazują różnicy w jej

poziomie, wzrost motywacji obserwowany jest natomiast w przypadku uczniów szkół ogólnodostępnych[153].

Wyniki badań G. Szumskiego ujawniły różnice w poziomie osiągnięć szkolnych uczniów w zależności od formy organizacyjnej kształcenia. Niepokoi spadek poziomu osiągnięć w przypadku form integracyjnych wraz z przejściem z edukacji wczesnej do skorelowanej w klasach IV−VI. Oznaczać to może, iż realizując podstawę programową szkoły ogólnodostępnej uczeń z niepełnosprawnością intelektualną, aby sprostać wymaganiom, musi uzyskać dodatkowe wsparcie. Tymczasem okazuje się, że w przypadku form integracyjnych (szkoła integracyjna, ogólnodostępna) potrzebę wsparcia w postaci zajęć wyrównawczych czy reedukacyjnych dostrzega się jako konieczną rzadziej niż w szkołach specjalnych. Niski poziom osiągnięć trudno będzie podwyższyć na kolejnych etapach kształcenia.

Jakość kształcenia w przypadku uczniów z niepełnosprawnością, niezależnie od typu placówki, w której się odbywa, wyrażać się powinna nie tylko poziomem osiągnięć czy kompetencjami psychospołecznymi ucznia odnoszonymi do efektu procesu adaptacji do sytuacji szkolnej. Istotna jest także jakość wsparcia udzielanego uczniowi i czy w ogóle ma ono miejsce. Również i do tej kwestii w swoich badaniach odniósł się G. Szumski. Z jego ustaleń wynika, że najwięcej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia korzysta z zajęć wyrównawczych w szkołach specjalnych (83,3%), następnie w szkołach ogólnodostępnych (76,8%) i integracyjnych (62,5%). Natomiast w zajęciach reedukacyjnych najczęściej uczestniczą uczniowie szkół specjalnych (71,7%), następnie dzieci ze szkół integracyjnych (56,2%), w dalszej zaś kolejności uczniowie szkół ogólnodostępnych (46,8%)[154].

Drugi obszar problemowy związany w uwarunkowaniami kształcenia uczniów z niepełnosprawnością w systemie włączającym odnosi się do **kompetencji kadry pedagogicznej**. Ponownie odwołując się do badań prowadzonych przez G. Szumskiego, wskazać można na pewne prawidłowości. Autor poddał analizie kwalifikacje socjopedagogiczne nauczycieli pracujących z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną w klasach I−III i w klasie IV szkoły podstawowej: specjalnej, integracyjnej i włączającej. Zgodnie z oczekiwaniami, kwalifikacjami z zakresu peda-

[153] *Ibidem*, ss. 108−148.

[154] *Ibidem*, s. 155.

gogiki specjalnej legitymują się znacznie częściej nauczyciele szkół specjalnych i integracyjnych niż ogólnodostępnych. Jednak posiadanie kwalifikacji zawodowych w zakresie pedagogiki specjalnej uzyskanych w wyniku ukończenia wyższych magisterskich studiów zawodowych deklarują w większym stopniu nauczyciele szkół integracyjnych (34,5%) niż specjalnych (30%). Zdobyte w trakcie studiów podyplomowych kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej ma z kolei 35% nauczycieli szkół specjalnych, ok. 30% nauczycieli szkół ogólnodostępnych i 25,5% nauczycieli szkół integracyjnych, a zdobyte w ramach kursów kwalifikacyjnych ma: 25% nauczycieli szkół specjalnych, 16,4% nauczycieli szkół integracyjnych oraz 1,8% nauczycieli szkół ogólnodostępnych. Analizy pokazują również, że 10,9% nauczycieli szkół ogólnodostępnych deklaruje posiadanie przygotowania do pracy z uczniem z niepełnosprawnością zdobyte w ramach studiów podyplomowych z zakresu reedukacji lub terapii pedagogicznej, a 1,8% uzyskało je w ramach innych form dokształcania z zakresu pedagogiki specjalnej. W kontekście tych danych nauczyciele zostali zapytani o inne formy poszukiwania informacji z zakresu pedagogiki specjalnej. Okazało się, że najbardziej powszechną ich formą jest poszukiwanie wiedzy i wskazówek do pracy dydaktyczno-wychowawczej w literaturze fachowej. Najczęściej sięgają po nią nauczyciele szkół specjalnych (75%), następnie nauczyciele szkół integracyjnych (72,7%) i szkół ogólnodostępnych (56%)[155].

W kontekście zaprezentowanych wyników badań niepokoić powinien spadek poziomu kompetencji szkolnych uczniów z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia wraz z przejściem na kolejny etap kształcenia w ramach szkoły podstawowej. To wyjątkowy moment w edukacji uczniów, zmienia się bowiem organizacja kształcenia: jednego nauczyciela, z którym współpracował uczeń, zastępuje kilku specjalistów związanych z blokowym sposobem kształcenia. Pojawia się zatem zespół specjalistów, którzy powinni ze sobą współpracować w kontekście idei włączania/integracji. Badania G. Szumskiego nie objęły niestety tego elementu, choć pośrednio poprzez analizę innych wskaźników, można wnioskować np. o poziomie kompetencji do pracy z uczniem z niepełnosprawnością.

Trzeci obszar problemowy związany z uwarunkowaniami powodzenia działań włączających odnosi się do problematyki **postaw wobec osób z niepełnosprawnością**. Analizy prowadzone w tym zakresie w obszarze

[155] *Ibidem*, ss. 150−152.

nauk społecznych są niezwykle bogate. O znaczeniu postaw społecznych wobec niepełnosprawności i osób z niepełnosprawnością w realizacji idei włączania, nie tylko przecież w wymiarze edukacyjnym, była już mowa na kartach tej publikacji. Myślę jednak, że warto poświęcić im więcej uwagi i odnieść się do tej kwestii bardziej szczegółowo w dwóch aspektach: postaw rówieśniczych oraz postaw osób dorosłych (zwłaszcza nauczycieli, ale również rodziców). Przytaczane wyniki badań prowadziły już do niepokojących wniosków, wskazując np. na nieakceptujące postawy sprawnych rówieśników wobec osób z niepełnosprawnością, które skutkowały złym samopoczuciem w grupie rówieśniczej ucznia z niepełnosprawnością, czego bezpośrednim efektem była decyzja o zmianie placówki kształcenia. W niewielkim stopniu, ale jednak również nieakceptujące postawy rodziców dzieci sprawnych podawane były przez dyrektorów placówek jako powody nieprzyjęcia dziecka z niepełnosprawnością do przedszkola czy szkoły. W publikacjach z zakresu pedagogiki specjalnej są także projekty badawcze odnoszące się do postaw nauczycieli szkół ogólnodostępnych wobec problematyki niepełnosprawności i włączającego kształcenia dzieci z niepełnosprawnością.

2.5. Postawy nauczycieli i rówieśników wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i z niepełnosprawnością[156]

Już w 1985 roku, przed formalnym wejściem w życie rozwiązań prawnych kształcenia integracyjnego, Aleksandra Maciarz[157] wskazywała na niekorzystną sytuację osób niepełnosprawnych w klasach zwykłych szkół ogólnodostępnych. Z jej ustaleń wynika, że 60% uczniów niepełnosprawnych było odrzucanych, a 30% izolowanych w grupie rówieśniczej. Analizując sytuację edukacyjną dzieci z wadami wzroku, Zofia Palak[158]

[156] Autorstwo rozdziału 5: Iwona Chrzanowska.

[157] A. Maciarz, *Stosunki społeczne między uczniami pełnosprawnymi i upośledzonymi umysłowo,* [w:] J. Baran, J. Pilecki (red.), *Wychowanie, kształcenie i przygotowanie do życia dzieci upośledzonych umysłowo. Materiały z konferencji naukowej (Kraków 16−17 maja 1984)*, Kraków 1985, za: I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna…*, *op. cit.*, s. 98.

[158] Z. Palak, *Z badań nad integracyjnym kształceniem dzieci niewidomych,* [w:] R. Ossowski (red.), *Sytuacja życiowa dziecka niepełnosprawnego w rodzinie. Materiały z konferencji naukowej w Bydgoszczy, w dniach 27−28.11.1992*, Bydgoszcz 1993, za: I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna..., op. cit.*, s. 98.

stwierdziła, że tylko 20% z nich jest akceptowanych przez grupę rówieśniczą. Większość (66%) jest izolowana i odrzucana. Doświadczenia takie wywierają wpływ na obraz samej siebie osoby niepełnosprawnej, okazało się bowiem, że uczniowie z zaburzeniami widzenia ze szkół ogólnodostępnych oceniają siebie i swoje możliwości bardziej krytycznie niż ich rówieśnicy ze szkół specjalnych.

Problematyka postaw społecznych wobec osób z niepełnosprawnością, a w tym przypadku w szczególności odnosząca się do działań edukacyjnych, powinna być rozpatrywana w szerokiej perspektywie. Postawy rówieśnicze, a więc postawy dzieci względem siebie, są bowiem do pewnego tylko stopnia odzwierciedleniem nastawień prezentowanych przez dorosłych, głównie dorosłych znaczących, do których zaliczyć można z pewnością rodziców, opiekunów dzieci oraz nauczycieli. Wskazana relacja nie jest jednak do końca zdeterminowana, co oznacza, że postawy dzieci nie muszą być wierną kopią postaw osób dorosłych, zwłaszcza przy założeniu, że obie grupy gromadzą doświadczenia w różnych środowiskach. Można domyślać się, że niemający kontaktu z osobami z niepełnosprawnością dorosły, może mieć inne wobec nich postawy niż jego dziecko, w którego np. klasie szkolnej czy grupie przedszkolnej są osoby z niepełnosprawnością. Wspólna nauka, zabawa, przebywanie w tej samej przestrzeni pozwala obserwować, a i doświadczać, jak funkcjonują osoby z niepełnosprawnością. Zapewne raz lepiej, raz gorzej, rzadko jednak zawsze źle.

Z drugiej strony, nie można również zaprzeczyć temu, że dorosły swoimi postawami wywiera istotny wpływ na to, jak dziecko postrzega świat. Jego przekonania i wynikające z nich bezpośrednio działania stworzą ramy, w których będzie funkcjonowało dziecko.

Wyniki współczesnych badań ujawniają, że działania prointegracyjne prowadzone w wielu obszarach (edukacja, praca, kultura, środki masowego przekazu) zaczynają przynosić efekty również w postaci przemian postaw społecznych wobec osób z niepełnosprawnością[159]. Zmienia się jakość i liczba kontaktów osób sprawnych z niepełnosprawnymi. Wzrasta liczba osób mających wśród swoich znajomych osoby z niepełnosprawnością. Pod koniec lat 70. XX wieku jedynie 24% osób dorosłych dekla-

[159] M. Chodkowska, Z. Kazanowski, *Socjopedagogiczne konteksty postaw nauczycieli wobec edukacji integracyjnej*, Lublin 2007, s. 45.

rowało, że ma kontakt z osobą z niepełnosprawnością[160]. Pod koniec lat 90. XX wieku było już ich ponad 40% (43%)[161]. Zmienia się również przekonanie osób sprawnych dotyczące aktywności zawodowej osób z niepełnosprawnością. Ponad 70% badanych, uznaje, że osoby z niepełnosprawnością powinny pracować i tyle samo, że w pracy osoby te nie powinny być izolowane. Badania Adama Stankowskiego zrealizowane w 1979 roku, a następnie powtórzone w 1997 roku pokazują, że zmienia się na korzyść stopień akceptacji i tolerancji wobec niepełnosprawności, z jednoczesnym przyzwoleniem na wspólne kształcenie i wychowanie dzieci z niepełnosprawnością i sprawnych[162]. Badania Gorczyckiej (1982), przytaczane przez A. Chodkowską i Z. Kazanowskiego (s. 48), wskazują, że w postawach wobec osób z niepełnosprawnością rzadko kiedy manifestowane są wprost postawy niechętne i wrogie (6,6%). Stosunek do osób z niepełnosprawnością jest uzależniony od płaszczyzny kontaktów. Okazało się bowiem, że osoby sprawne najchętniej widzą niepełnosprawnych
w kościele, najmniej chętnie zaś na plaży, basenie lub w miejscu pracy.

Postawy społeczne wobec niepełnosprawności różnicują się w zależności od jej rodzaju. Badania ujawniają, że zdecydowanie mniejsze szanse na społeczną akceptację mają osoby z niepełnosprawnością intelektualną (Ostrowska, Sikorska, Gąciarz 2001[163]; Jachimczak 2007[164]; Bujnowska 2008[165]). Najczęściej badani ujawniają wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną postawy unikania, zwłaszcza w sytuacji pracy[166] czy w kontekście opieki nad osobą z niepełnosprawnością intelektu-

[160] A. Ostrowska, *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Postawy społeczeństwa polskiego wobec ludzi niepełnosprawnych (Raport z badań)*, Warszawa 1994, s. 17.

[161] A. Ostrowska, J. Sikorska, B. Gąciarz, *Osoby niepełnosprawne w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Warszawa 2001.

[162] M. Chodkowska, Z. Kazanowski, *Socjopedagogiczne konteksty…*, *op. cit.*

[163] A. Ostrowska, J. Sikorska, B. Gąciarz, *Osoby niepełnosprawne w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Warszawa 2001.

[164] B. Jachimczak, *Postawy wobec niepełnosprawności – szansa na społeczną akceptację* [w:] *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość. Konteksty pedagogiki specjalnej*, t. 2, Szczecin 2007.

[165] A. Bujnowska, *Postawy studentów pedagogiki wobec różnych grup osób niepełnosprawnych* [w:] *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość. Socjopedagogiczne aspekty rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, t. 3, Szczecin 2008.

[166] H. Żuraw, *Obraz osób upośledzonych umysłowo w opiniach ludzi pełnosprawnych*, „Psychologia Wychowawcza" 1998, nr 4, s. 351

alną[167]. Okazuje się, że znacznie ma nie tylko rodzaj, ale i stopień niepełnosprawności. Zdaniem Władysława Dykcika postawy społeczne wobec osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną tworzą rodzaj kontinuum od początkowej akceptacji i bezinteresownej pomocy po ośmieszanie, strach i wrogość[168].

Negatywne postawy towarzyszą również osobom z niepełnosprawnością ruchu. Badania Iwony Bodys-Cupak i Agnieszki Skorupskiej[169] wskazują, że osoby z niepełnosprawnością ruchu są najczęściej definiowane jako takie, które: nie mogą się poruszać (35,5%), kalekie (17,7%), mają widoczne uszkodzenia (11,1%), nie mogą wykonywać samodzielnie czynności codziennych (35,5%). Jednocześnie 64,3% badanych zgodziła się ze stwierdzeniem, że deformacja ciała jest równoznaczna z deformacją psychiki, zanegowało ten stereotyp jedynie 22% badanych.

Kazimiera Krakowiak wyróżnia trzy najbardziej rozpowszechnione stereotypy uogólnionego obrazu osób niesłyszących: niesprawny kaleka, ciężko poszkodowany przez los, pełnosprawny z uszkodzonym „tylko" słuchem, niesłyszący, czyli „sprawny inaczej"[170]. Badani przez Urszulę Byczkowską i Sylwię Nosarzewską studenci kierunków niepedagogicznych „rozpoznają" osoby z niepełnosprawnością intelektualną po, ich zdaniem, charakterystycznych cechach zachowania (41%), mimice i wyglądzie zewnętrznym (23%). Ponad 20% (22%) badanych twierdzi, że z niepełnosprawnością intelektualną sprzężona jest agresja, a znakiem rozpoznawczym osoby niesłyszącej jest aparat słuchowy. Niemal 50% badanych uznaje, że osobom niesłyszącym nie przeszkadza hałas i że wszyscy niesłyszący używają tego samego języka migowego, a specy-

[167] A. Stankowski, *Niepełnosprawni w opinii społecznej (charakterystyka porównawcza 1977-1997)*, „Auxilium Sociale. Wsparcie Społeczne" 1997, 3–4, s. 67

[168] W. Dykcik, *Warunki i możliwości kulturowej transmisji postaw i zachowań społecznych wobec autonomii i izonomii osób niepełnosprawnych umysłowo,* [w:] W. Dykcik (red.), *Społeczeństwo wobec autonomii osób niepełnosprawnych*, Poznań 1996, ss. 207−234.

[169] I. Borys-Cupak, A. Skorupska, *Postawy społeczne wobec osób niepełnosprawnych ruchowo,* [w:] Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i integracjach społecznych*, Lublin 2003, s. 84.

[170] A. Hummel, *Założenia strategii dwujęzycznej w edukacji dzieci niesłyszących*, „Niepełnosprawność i rehabilitacja" 2006, nr 3.

ficznymi cechami charakteru niesłyszących są: wrażliwość, nieufność, niecierpliwość, spostrzegawczość, nieśmiałość i drażliwość[171].

Szczególną grupą opiniotwórczą, z uwagi na możliwość kształtowania przez nią właściwych postaw wobec niepełnosprawności i osób z niepełnosprawnością, są rodzice i nauczyciele. Rodzice dzieci z niepełnosprawnością są zdania, że środowisko ujawnia negatywne postawy wobec niepełnosprawności, zwłaszcza intelektualnej[172]. Zdaniem Joanny Doruszuk wciąż jeszcze zdarza się, że niepełnosprawność łączona jest z działaniem sił nadprzyrodzonych. Negatywne postawy wobec niepełnosprawnej osoby są odczuwane przez wiele rodzin z dzieckiem z niepełnosprawnością[173]. Dowodzą tego również badania Małgorzaty Sekułowicz[174]. Ich przedmiotem były postawy wobec osób niepełnosprawnych ujawniane przez rodziców dzieci pełnosprawnych. Pierwszą grupę badanych stanowili rodzice dzieci z przedszkoli ogólnodostępnych, drugą – z integracyjnych. Wyniki pokazały, że rodzice dzieci z klas integracyjnych mieli większą wiedzę na temat niepełnosprawności oraz częściej ujawniali pozytywne nastawienie emocjonalne i gotowość do podejmowania działań na rzecz osób z niepełnosprawnością.

O tym, jak ważne są postawy nauczycieli w urzeczywistnianiu idei kształcenia włączającego nie trzeba zasadniczo nikogo przekonywać. Postawy wobec niepełnosprawności i osób z niepełnosprawnością w pierwszej kolejności decydują o akceptacji i zrozumieniu (lub nie) sensu działań włączających. Nauczyciel zgodnie ze współczesnym stanem prawnym nie ma możliwości odmowy współpracy z uczniem z niepełnosprawnością, ważne jest jednak jego nastawienie. Należy pamiętać, że nauczyciel ma do spełnienia szereg istotnych ról wpisanych w jego za-

[171] U. Byczkowska, S. Nosarzewska, *Niepełnosprawność i osoba niepełnosprawna w osądach studentów różnych kierunków – implikacje dla koncepcji kształcenia,* [w:] *Pedagogika specjalna szansą na realizację potrzeb osób niepełnosprawnych*, Olsztyn, Poznań, Warszawa 2002, s. 304.

[172] M. Chodkowska, Z. Kazanowski, *Socjopedagogiczne konteksty…*, *op. cit.*, s. 52, [za: H. Borzyszkowska 1997].

[173] J. Doroszuk, *Sytuacja rodziny dziecka niepełnosprawnego – izolacja, autonomia czy koegzystencja?,* [w:] I. Chrzanowska, B. Jachimczak, K. Pawelczak (red.), *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. W poszukiwaniu pozytywów*, Poznań 2013, s. 221.

[174] M. Sekułowicz, *Integracja przedszkolna dzieci a postawy rodziców wobec osób niepełnosprawnych,* [w:] W. Dykcik, C. Kosakowski, J. Kuczyńska-Kwapisz (red.), *op. cit.*, ss. 333–334.

wód. Oprócz kierowania procesem uczenia się uczniów są nimi: rola organizatora pracy szkolnej, osoby „pierwszego kontaktu", opiniotwórcy/specjalisty, a także wzorca zachowań dla uczniów, ale niejednokrotnie również dla ich rodziców. We wszystkich tych rolach decydująca jest uwewnętrzniona postawa, czyli postawa autentyczna.

Nauczyciel musi wierzyć w sens swojego działania, tylko wtedy będzie miał on szansę na to, by być skutecznym – przy, rzecz jasna, wystąpieniu szeregu innych sprzyjających warunków i okoliczności.

Z badań wynika, natomiast, że nie wszyscy nauczyciele współpracujący z uczniem z niepełnosprawnością wierzą w to, co robią. Iwona Dajnowska i Czesław Kosakowski[175] ustalili, że zdaniem blisko 60% (56,9%) nauczycieli osoby z niepełnosprawnością intelektualną nie mają szans na znalezienie pracy, w opiniach blisko 30% (27,4%) szanse te są niewielkie. Podobnie jest z problemem samodzielności. Ci sami Autorzy ustalili, że ponad 70% (71,4%) nauczycieli z dużych miast uważa, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną nie mają możliwości samodzielnego funkcjonowania. Są to wskaźniki niepokojące, pośrednio ujawniają bowiem brak wiary w sens działań edukacyjnych. Postawa taka nie sprzyja braniu odpowiedzialności za skutki kształcenia, a w pewnym sensie nawet z niej zwalnia. Myśląc o nauczycielu jako wzorcu postaw czy opiniotwórcy, warto wskazać, opierając się na cytowanych powyżej badaniach, jakie są najczęstsze postawy nauczycieli wobec ucznia z niepełnosprawnością. Jak ujawniają dane, na pierwszym miejscu wśród manifestowanych postaw znalazła się litość (odczuwa ją 49% badanych), następnie sympatia, miłość, szacunek (21,6%), dalej chęć pomocy, zrozumienie (17,7%), strach, obawy, niepokój (13,8%), bezradność, smutek (3,9%)[176]. Postawy zarówno negatywne, jak i wszelkie niekonstruktywne wobec osób z niepełnosprawnością i ich rozwoju dają łącznie 66,7% deklarowanych przez nauczycieli odczuć wobec tych osób.

Na problem innej natury wskazała Maria Chodkowska[177]. Wynika on poniekąd z niewłaściwych postaw wobec osób z niepełnosprawnością. Okazuje się bowiem, że nauczyciele, oceniając swoich uczniów z niepeł-

[175] C. Kosakowski, *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Toruń 2003, s. 176.

[176] *Ibidem*, s. 181.

[177] M. Chodkowska, *Socjopedagogiczne aspekty edukacji integracyjnej – nadzieje i realia w warunkach reformy systemu oświaty,* [w:] Z. Palak (red.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, Lublin 2001, s. 92.

nosprawnością w relacji do pełnosprawnych, zazwyczaj przypisują im wyższe pozycje niż wynika to z badań socjometrycznych. Oznaczać to może, że nauczyciele mają nie tylko nieprawidłowy obraz osoby z niepełnosprawnością, ale dodatkowo nie kontrolują relacji rówieśniczych w klasie szkolnej.

Andrzej Pielecki i Zdzisław Kazanowski[178] zbadali postawy nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wobec niepełnosprawności i osób z niepełnosprawnością. Badanie zostało przeprowadzone dwukrotnie, przed rozpoczęciem kursu (studia podyplomowe zawierające blok przedmiotów dotyczących problematyki niepełnosprawności) i po jego zakończeniu. Autorzy chcieli w ten sposób uzyskać informacje, na ile wiedza dotycząca zaburzeń rozwoju zmienia nastawienie badanych wobec problemu. Zebrane dane ujawniły, że badani wykazali zróżnicowany poziom akceptacji różnych grup osób niepełnosprawnych. Najmniejszy dystans ujawniono w stosunku do osób z niepełnosprawnościami sensorycznymi, największy zaś wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną i z niepełnosprawnością ruchu. Autorzy badań nie zaobserwowali różnic między pojęciami „osoba pełnosprawna" i „osoba niewidoma", „osoba głucha". Świadczy to, w ich przekonaniu, o podobnym stosunku emocjonalnym badanych nauczycieli do wspomnianych grup. Wyraźnie negatywny był jednak stosunek do osób z niepełnosprawnością intelektualną i ruchową. Negatywne postawny badanych nie uległy wyraźnej zmianie pod wpływem przebytego kursu zaznajamiającego ich z problematyką niepełnosprawności. Podobnie jak wcześniej, największy dystans emocjonalny dzielił ich od osób z niepełnosprawnością intelektualną, najmniejszy od tych z niepełnosprawnościami sensorycznymi. Wiedza na temat niepełnosprawności pozytywnie przełożyła się na zmniejszenie dystansu wobec osób z zaburzeniami słuchu i z niepełnosprawnością ruchową.

Postawy wobec osób z niepełnosprawnością – rówieśnicy.

Barbara Oszustowicz przeprowadziła w 2004 roku badania w grupie dzieci sześcioletnich. Pomysł na nie wziął się z przekonania, że oddziaływania wychowawcze związane z kształtowaniem postaw, ale również prawidłowych relacji z osobami z niepełnosprawnością, są niedoceniane

[178] A. Pielecki, Z. Kazanowski, *Przygotowanie nauczycieli do realizacji założeń integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych,* [w:] Z. Palak (red.), *op. cit.*, Lublin 2001, ss. 209−214.

zarówno przez rodziców, jak i wychowawców oraz nauczycieli[179]. Celem badań było określenie efektywności realizacji trzymiesięcznych zajęć edukacyjno-wychowawczych dotyczących przekazywania wiedzy na temat różnych niepełnosprawności, a także relacji z niepełnosprawnymi rówieśnikami. Istotne jest, że w grupie integracyjnej znajdowały się dzieci z niepełnosprawnością: ruchu, słuchu, wzroku, intelektualną i z MPD. Badanie zrealizowane przed rozpoczęciem cyklu zajęć wskazało, że:

- tylko 5% dzieci (z 60 badanych) potrafiło poprawnie nazwać określone rodzaje niepełnosprawności, 88% w ogóle nie udzieliło odpowiedzi na pytanie;
- mimo udziału we wspólnych zajęciach i zabawach tylko 30% dzieci twierdziło, że z niepełnosprawnymi ruchowo kolegami (np. poruszającymi się na wózkach, z wyraźnymi zaburzeniami ruchowymi) spotyka się w przedszkolu, 13% dzieci miało świadomość obecności w przedszkolu dzieci z wadą słuchu, 5% zauważyło dzieci z wadą wzroku;
- aż 90% badanych dzieci wyraziło jednak chęć niesienia pomocy dzieciom z niepełnosprawnością;
- nieco mniej badanych wyraziło chęć zaproszenia ich do domu: 80% dzieci wyraziło gotowość zaproszenia do swojego domu niewidomego dziecka, 75% dziecka z niepełnosprawnością ruchu, 60% zaś − dziecka z wadą słuchu.

Dzieciom zadano również pytania o możliwe formy aktywności ich niepełnosprawnych kolegów. Okazało się, że w opinii sprawnych sześciolatków z przedszkola integracyjnego największe możliwości w tym zakresie mają osoby z niepełnosprawnością ruchową, najmniejsze z niepełnosprawnością wzroku. Badanie wykazało bowiem, że:

- zdaniem sprawnych rówieśników bawić może się 78% dzieci niepełnosprawnych ruchowo, 75% z wadą wzroku i 73% z wadą słuchu;
- 45% badanych dzieci uważa, że osoby z niepełnosprawnością ruchu mogą np. jeździć na rowerze, a tylko 33% jest zdania, że ich rówieśnicy z wadą słuchu mogą chodzić;

[179] B. Oszustowicz, *Obraz osoby niepełnosprawnej w świadomości dzieci sześcioletnich z przedszkolnej grupy integracyjnej,* [w:] *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, G. Dryżałowska, H. Żuraw (red.), Warszawa 2004, s. 274−285, za: I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna…*, *op. cit.*, s. 100.

- 46% badanych sześciolatków sądzi, że dzieci z wadą wzroku będą mogły chodzić do szkoły, nieco więcej, bo 53% uznaje, że możliwość taką mają niepełnosprawni ruchowo, a 63% badanych twierdzi, że mają ją również dzieci z zaburzeniami słuchu.

Po trzech miesiącach oddziaływań edukacyjno-wychowawczych badanie wykazało, że:

- 80% sześciolatków potrafiło wskazać poprawnie cechy niepełnosprawności (wzroku, słuchu, ruchu);
- 75% dzieci, rozmawiając o niepełnosprawności, posługuje się właściwą terminologią;
- 90% dzieci ma świadomość, że ich niepełnosprawni koledzy będą w przyszłości chodzić do szkoły;
- dzieci potrafiły powiedzieć, jak ich rówieśnicy z niepełnosprawnością spędzają czas wolny i jakie formy aktywności są im dostępne[180].

Jednym z istotnych wniosków z tych badań jest stwierdzenie, iż dla budowania prawidłowych postaw wobec osób niepełnosprawnych potrzebna jest, z jednej strony wiedza na ich temat, z drugiej rzeczywista wspólna aktywność. Badania, zwłaszcza w kontekście „niewidzialności" dziecka z niepełnosprawnością, wskazują na pozorną integrację, brak działań wychowawczych i edukacyjnych na rzecz inicjowania interakcji, włączania dzieci z niepełnosprawnością w życie grupy przedszkolnej.

Odnosząc się do komponentu emocjonalnego postawy, w kontekście znanych wyników badań, wskazać można, że:

- na etapie edukacji wczesnoszkolnej dzieci z niepełnosprawnością w klasie integracyjnej zajmują niższą pozycję niż ich sprawni rówieśnicy (Bąbka 2003; Janion 1999, 2001; Kulesza 2002; Nowicka, Ochonczenko 2004; Wiącek 2005);
- poziom akceptacji niepełnosprawnego rówieśnika wzrasta wraz z wiekiem; w grupie dzieci młodszych tylko 16,4% dzieci ujawnia postawy akceptujące, w klasach starszych – 65,2% (Minczakiewicz 1992); wskaźnik izolacji w klasach początkowych wynosi 38,1%, w klasach starszych już 31,3% (Ćwirynkało 2003); 77,1% młodzieży licealnej uznaje, że osoby z niepełnosprawnością ruchu i lekką niepełnosprawnością intelektualną powinny kształcić się w szkołach ogólnodostępnych (Spławiec 2002);

[180] B. Oszustowicz, *op. cit.*, ss. 274−283, za: I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna…*, *op. cit.*, ss. 101−102.

- czynnikiem znacząco nasilającym występowanie postaw nieakceptujących jest rodzaj niepełnosprawności; najmniejsze szanse na społeczną akceptację mają osoby z niepełnosprawnością intelektualną (Chodkowska 2004; Rudek 2005; Giryński, Przybylski 1993; Maciarz 1999);
- postawy w mniejszym stopniu negatywne dotyczą osób z niepełnosprawnością ruchu (Rudek 2005; Chodkowska 2004), z zaburzeniami słuchu (Sakowicz-Boboryko 2003; Maciarz 2005), z chorobą przewlekłą, zaburzeniami wzroku i uszkodzeniem słuchu (Palak 2012);
- poziom akceptacji osób z niepełnosprawnością spada wraz ze wzrostem stopnia niepełnosprawności (Kornaś 2004)[181];

Wiele badań wskazuje na postawy izolacji i odrzucenia (komponent behawioralny) w stosunku do niepełnosprawnych rówieśników. Ponieważ badania realizowane były przy użyciu różnych technik i narzędzi, odnosiły się do różnych grup wiekowych i form kształcenia, a także prowadzone były w różnym czasie, bo zarówno tuż po zaistnieniu edukacyjnych rozwiązań integracyjnych, jak i po kilku/ kilkunastu latach doświadczeń, trudno jest dokonać jakichkolwiek uogólnień. Warto jednak, jak sadzę, zaprezentować ich wyniki chronologicznie, by uzmysłowić sobie, z jak dużą rangą problemu mamy do czynienia. I tak:

- Aleksandra Maciarz (1999) stwierdza, że wskaźnik dzieci niepełnosprawnych izolowanych i odrzucanych w klasie integracyjnej mieści się w granicach 37,5−88%.
- Zofia Palak (2000) w wyniku badań dotyczących akceptacji osób z dysfunkcją wzroku ustaliła, że izolowanych jest 33,3% uczniów, a odrzucanych 30%.
- Ewa Janion (2000) wskazuje, iż na etapie edukacji przedszkolnej ok. 50% dzieci z niepełnosprawnością jest izolowanych lub odrzucanych przez grupę rówieśniczą. Rówieśnicy nie biorą ich pod uwagę jako partnerów zabaw, kolegów, z którymi chętnie uczestniczyliby w zajęciach. Ponadto z ustaleń Autorki wynika, że są takie niepełnosprawności, które w większym stopniu niż inne kreują postawy negatywne, należy do nich przede wszystkim niepełnosprawność intelektualna.
- Katarzyna Ćwirynkało (2003) stwierdza, że na etapie wczesnej edukacji izolacji doświadcza 38,1% dzieci z niepełnosprawnością, w klasach starszych szkoły podstawowej – 31,3%, na etapie gimnazjum 37% dzieci jest izolowanych a 27% odrzucanych. Wyniki badań

[181] I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna…*, *op. cit.*, ss. 103−104.

wskazują na szczególnie trudną w tym względzie sytuację ucznia z niepełnosprawnością intelektualną.

- Maria Chodkowska (2004) wskazuje, że w klasach ogólnodostępnych odrzucanych jest ponad 60% uczniów niepełnosprawnych intelektualnie, a gdyby uwzględnić wskaźnik niekorzystnej sytuacji społecznej, byłoby to 80%.
- Agnieszka Nowicka i Hanna Ochonczenko (2004) stwierdzają, że odrzucanych i izolowanych na etapie szkoły podstawowej jest ok. 33% uczniów z niepełnosprawnością.
- Dorota Kornaś (2004) wskazuje, że w klasach integracyjnych 80% uczniów z głębszą niepełnosprawnością intelektualną jest izolowanych i odrzucanych przez zdrowych rówieśników[182].

Analizując problematykę w kontekście komponentu poznawczego kształtowania się postaw w świetle wyników przeprowadzonych badań, można wskazać, że:

- stan wiedzy na temat przyczyn niepełnosprawności uzależniony jest od wielu czynników: wieku, rodzaju niepełnosprawności, edukacji lub braku działań edukacyjno-wychowawczych w tym zakresie;
- współcześnie wiedza na temat przyczyn niepełnosprawności często zgodna jest z wiedzą naukową (Sołtysiak 1995; Kazanowski 2011);
- wciąż pojawiają się jednak poglądy niemające z wiedzą naukową nic wspólnego, wyniki badań Oszustowicz (1995) wskazują np., że ok. 55% uczniów szkół podstawowych upatruje przyczyn niepełnosprawności intelektualnej w lenistwie, w kwestiach nadprzyrodzonych czy wielodzietności rodziny;
- osobom z niepełnosprawnością (bez kategoryzacji) przypisywane są zazwyczaj: bierność, brak możliwości wpływania na cokolwiek, zależność od otoczenia (Figarska 1996; Grądziel 1999);
- osoby z niepełnosprawnością intelektualną etykietowane są zazwyczaj jako: słabe, bezradne, zależne, pozbawione szans, normalnych przeżyć oraz potrzeb (Szabała 2010);
- osoby z niepełnosprawnością ruchu postrzegane są jako niezaradne i potrzebujące pomocy (Grądziel 1999), zależne od innych, cierpiące, niedołężne, zdeformowane (Hebl, Kleck 2008); rówieśnicy niepełnosprawność ruchu postrzegają najczęściej jako przeszkodę (58%), stra-

[182] *Ibidem*, ss. 104−105.

tę (29%) i tylko dla 5% stanowi ona wartość, podczas gdy jest tak w opinii 22% samych niepełnosprawnych;
- zaburzenie słuchu jest odbierane jako nieszczęście, utożsamia się je z cierpieniem, a nawet chorobą (Korzon 2010), osoby głuche uważane są niezaradne życiowo, niesamodzielne, głuchota postrzegana jest jako coś złego, a głusi traktowani są jako osoby niezdolne do pracy (Czykwin 2007);
- z niepełnosprawnością niezmiennie kojarzona jest konieczność pomocy, która niejednokrotnie postrzegana jest przez rówieśników, jako obciążający i przykry obowiązek, w ten sposób można tłumaczyć postawy unikania, brak chęci zaprzyjaźnienia się z osobą z niepełnosprawnością;
- postrzeganie osoby z niepełnosprawnością przez pryzmat deficytów i braków skutkuje niechęcią do współpracy i współdziałania[183].

Prowadzone cały czas badania dotyczące relacji osób sprawnych z niepełnosprawnymi pokazują, że niektóre wskazane tu stereotypy zanikają[184]. Dzieje się tak głównie za sprawą edukacji zarówno realizowanej w sytuacjach szkolnych, jak i edukacji społecznej, np. poprzez kampanie społeczne, których celem jest nie tylko poszukiwanie finansowego wsparcia dla osób z niepełnosprawnością, ale także ukazanie ich możliwości, np. pracy. Mimo to nadal postawy wobec niepełnosprawności i osób z niepełnosprawnością wyrażane w opiniach sprawnych rówieśników ujawniają brak wiedzy zgodnej z naukowymi osiągnięciami w tym zakresie.

Opisane postawy wobec osób z niepełnosprawnością w relacji do ich rówieśników ukazują trudną sytuację społecznej koegzystencji obu grup. Błędnym byłoby wywiedzenie z powyższej prezentacji przeświadczenia, że osoby sprawne są złe, bezmyślne, bezduszne czy nawet okrutne wobec osób z niepełnosprawnością. Nieliczne przytoczone badania dotyczące programów edukacyjno-wychowawczych pokazują bowiem, że istotnym czynnikiem przeciwdziałającym postawom negatywnym, lękowym związanym z izolacją, odrzuceniem czy niechęcią do współpracy, nawiązywania bliższych kontaktów z osobą z niepełnosprawnością jest brak wiedzy, ale również brak umiejętności zachowania się w sytuacji „spotkania" z osobą z niepełnosprawnością. Dlatego, być może, pojawiają się w zachowaniach dzieci przedszkolnych z przytaczanych wyżej badań Oszu-

[183] *Ibidem*, ss. 106−108.

[184] A. Korzon, *ibidem*, s. 25.

stowicz (2004), postawy nieuświadomionego „niedostrzegania" osób z niepełnosprawnością w swoim otoczeniu.

Problem ten, jak się wydaje, dotyczy zresztą nie tylko dzieci. Brak doświadczeń w codziennych spotkaniach z osobą z niepełnosprawnością sprawia, że większość ludzi, tak naprawdę nie wie, jak się zachować w kontakcie z osobą z niepełnosprawnością. Problem dostrzeżony został już jakiś czas temu i zaowocował szeregiem publikacji dotyczących zasad zachowania się wobec osoby z niepełnosprawnością.

Pierwsze dokumenty powstały w latach 70. XX wieku z inicjatywy Ruchu na Rzecz Praw Niepełnosprawnych (*Disability Rights Movement*), można je obecnie bez trudu znaleźć na stronach internetowych. Dotyczyły one jednak przede wszystkim osób z niepełnosprawnością ruchową. W latach 70. XX wieku niepełnosprawni ruchowo byli w Stanach Zjednoczonych najbardziej widoczną grupą niepełnosprawnych. Przyczyniła się do tego między innymi wojna w Wietnamie, a zwłaszcza liczba kombatantów wojennych niesprawnych ruchowo, poruszających się na wózkach.

Obecnie w Polsce jednym z podstawowych dokumentów, a jednocześnie najbardziej wiarygodnym, jest *Praktyczny poradnik savoir-vivre wobec osób niepełnosprawnych*[185] będący tłumaczeniem (wykonanym na zlecenie Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej oraz Biura Rzecznika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych) publikacji *Access Resources*, *Disability etiquete. Tips on interacting with people with disabilities* autorstwa Judy Cohen, z adaptacją Biura i wstępem Rzecznika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych – Jarosława Dudy. Forma poradnika jest w tym przypadku wyjątkowo celna i trafna, a zarazem wolna od mentorskiego, pouczającego tonu. W poradniku sformułowano kilka podstawowych zasad zachowania wobec osób z niepełnosprawnością, wskazując jednocześnie ich uzasadnienie:

1. **Zanim pomożesz – zapytaj**. Sam fakt bycia niepełnosprawnym nie oznacza, że osoba potrzebuje pomocy. Jeżeli znajduje się ona w przyjaznym otoczeniu, zwykle sama da sobie świetnie radę. Dorośli niepełnosprawni chcą być traktowani tak, jak niezależni ludzie. Pomoc należy oferować jedynie wówczas, gdy wydaje się, że dana osoba

[185] United Spinal Association, *Praktyczny poradnik savoir-vivre wobec osób niepełnosprawnych*, tłum. na zlecenie Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej i Biura Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych, http://www.niepelnosprawni.gov.pl/dobre-praktyki/.

może jej potrzebować. Jeżeli tak jest w istocie, zapytaj zanim zaczniesz jej udzielać.

2. Bądź taktowny, inicjując kontakt fizyczny. Niektóre osoby niepełnosprawne utrzymują równowagę dzięki swoim kończynom, dlatego chwytanie ich za nie – nawet w celu udzielenia pomocy – może tę równowagę zakłócić. Unikaj klepania takiej osoby po głowie, a także dotykania jej wózka, skutera czy laski. Osoby niepełnosprawne uważają je za część ich przestrzeni osobistej.
3. Pomyśl – zanim coś powiesz. Zawsze zwracaj się bezpośrednio do osoby niepełnosprawnej, a nie do jej towarzysza, pomocnika czy tłumacza języka migowego. Prowadzenie zwykłej rozmowy z osobą niepełnosprawną jest fajne, po prostu zwracaj się do niej, jak do każdej innej osoby. Szanuj jej prywatność. Jeżeli będziesz wypytywał ją o jej przypadłość, może się ona poczuć jakbyś sprowadzał ją wyłącznie do jej niepełnosprawności i nie widział w niej człowieka (jednak wiele osób niepełnosprawnych, nie ma nic przeciwko naturalnej ciekawości dzieci i nie krępuje się odpowiadać na zadane przez nie pytania).
4. Nie rób żadnych założeń. Osoby niepełnosprawne same najlepiej wiedzą, co mogą zrobić, a czego nie. Nie podejmuj za nie decyzji, co do uczestnictwa w jakiejkolwiek czynności. W zależności od sytuacji wykluczanie osób niepełnosprawnych z jakiegokolwiek działania na podstawie założeń o ich ograniczeniach może stanowić pogwałcenie ich praw.
5. Reaguj uprzejmie na prośby niepełnosprawnych. Jeżeli osoby niepełnosprawne proszą cię o dokonanie pewnych przystosowań w twojej działalności, to nie jest to skarga. Świadczy to o tym, że czują się w twoim lokalu na tyle swobodnie, aby mówić o swoich potrzebach. Jeżeli twoja reakcja będzie pozytywna, na pewno będą do ciebie wracać i powiedzą swoim znajomym, jak dobrze zostali obsłużeni.

W dalszej kolejności opisano szesnaście najczęściej występujących niepełnosprawności, łącząc czytelną i krótką charakterystykę osoby nią dotkniętej z informacją o tym, czego należy się spodziewać w kontakcie i jak ułatwić tej osobie bycie w przestrzeni. Czytając wskazania, ma się wrażenie, że ich Autorka stara się uchronić nas przed popełnieniem gaf. Dba oczywiście o interesy osób niepełnosprawnych, ale również o nasze

samopoczucie, jako „potrafiących się zachować" w trudnej, przecież, sytuacji[186].

2.6. Formalno-prawne uwarunkowania kształcenia, w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i z niepełnosprawnością, w polskim systemie edukacji[187]

Od 2017 roku zmieniła się rzeczywistość edukacji w Polsce. Zgodnie z treścią nowej ustawy o oświacie z dnia 14 grudnia 2016 roku dokonano zmiany ustroju szkolnego i tak w myśl jej art. 2 obecnie obowiązujący system oświatowy obejmuje:

1) przedszkola, w tym: z oddziałami integracyjnymi lub specjalnymi, przedszkola integracyjne i specjalne oraz inne formy wychowania przedszkolnego;
2) szkoły:
   a) podstawowe, w tym: specjalne, integracyjne, z oddziałami – przedszkolnymi, integracyjnymi, specjalnymi, przysposabiającymi do pracy, dwujęzycznymi, sportowymi i mistrzostwa sportowego, sportowe i mistrzostwa sportowego;
   b) ponadpodstawowe, w tym: specjalne, integracyjne, dwujęzyczne, z oddziałami – integracyjnymi, specjalnymi, dwujęzycznymi, sportowymi i mistrzostwa sportowego, sportowe, mistrzostwa sportowego, rolnicze, leśne, morskie, żeglugi śródlądowej oraz rybołówstwa;
   c) artystyczne;
3) placówki oświatowo-wychowawcze, w tym szkolne schroniska młodzieżowe umożliwiające rozwijanie zainteresowań i uzdolnień oraz korzystanie z różnych form wypoczynku i organizacji czasu wolnego;
4) placówki kształcenia ustawicznego, placówki kształcenia praktycznego oraz ośrodki dokształcania i doskonalenia zawodowego umożliwiające uzyskanie i uzupełnienie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych;

[186] I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna…*, *op. cit.*

[187] Autorstwo: Iwona Chrzanowska

5) placówki artystyczne – ogniska artystyczne umożliwiające rozwijanie zainteresowań i uzdolnień artystycznych;
6) poradnie psychologiczno-pedagogiczne, w tym poradnie specjalistyczne udzielające dzieciom, młodzieży, rodzicom i nauczycielom pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a także pomocy uczniom w wyborze kierunku kształcenia i zawodu;
7) młodzieżowe ośrodki wychowawcze, młodzieżowe ośrodki socjoterapii, specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze oraz specjalne ośrodki wychowawcze dla dzieci i młodzieży wymagających stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy i wychowania, a także ośrodki rewalidacyjno-wychowawcze umożliwiające dzieciom i młodzieży, o których mowa w art. 36 ust. 17 (a także dzieciom i młodzieży z niepełnosprawnościami sprzężonymi, u których jedną z niepełnosprawności jest niepełnosprawność intelektualna) realizację odpowiednio obowiązku, o którym mowa w art. 31 ust. 4, tj. obowiązku szkolnego i obowiązku nauki;
8) placówki zapewniające opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania;
9) placówki doskonalenia nauczycieli;
10) biblioteki pedagogiczne;
11) kolegia pracowników służb społecznych[188].

Obecny system kształcenia obejmuje ośmioklasową szkołę podstawową i szkoły ponadpodstawowe. Od 2017 roku rozpoczęło się wygaszanie gimnazjów, co oznacza, iż w roku szkolnym 2017/2018 nie będzie naboru do I klasy. Podobnie jak dawniej, obowiązek szkolny i obowiązek nauki rozpoczyna się na rok przed rozpoczęciem kształcenia w szkole podstawowej. Realizowany on jest w przedszkolu, oddziale przedszkolnym w szkole podstawowej lub w innej formie wychowania przedszkolnego (art. 31 pkt 4). Momentem rozpoczęcia edukacji w szkole podstawowej jest rok kalendarzowy, w którym dziecko kończy 7. rok życia. W przypadku dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wychowaniem przedszkolnym może być objęte dziecko w wieku powyżej 7 lat, nie dłużej jednak niż do końca roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym kończy ono 9 lat (art. 31 pkt 2). Zgodnie z zapisami ustawy wychowanie przedszkolne obejmuje dzieci w wie-

[188] *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe*, Dz.U. z 2017 r., poz. 59.

ku 3−7 lat, w szczególnie uzasadnionych przypadkach do przedszkola może zostać przyjęte dziecko, które ma 2,5 roku (art. 31 pkt 1 i 2). Nauka w polskim systemie kształcenia jest obowiązkowa do ukończenia 18. roku życia (art. 35 pkt 1).

Zgodnie z art. 36 pkt 1 ustawy na wniosek rodziców naukę w szkole podstawowej może rozpocząć dziecko w wieku 6 lat. Warunkiem przyjęcia dziecka sześcioletniego do I klasy szkoły podstawowej jest fakt uczęszczania w roku poprzedzającym do przedszkola lub opinia o możliwości rozpoczęcia nauki w szkole podstawowej wydana przez publiczną poradnię psychologiczno-pedagogiczną albo niepubliczną poradnię psychologiczno-pedagogiczną zatrudniającą pracowników posiadających kwalifikacje określone dla pracowników publicznych poradni tego typu.

Istnieje również możliwość odroczenia, na wniosek rodziców, obowiązku szkolnego. Podstawą odroczenia jest opinia wydana przez publiczną lub niepubliczną poradnię psychologiczno-pedagogiczną. W czasie odroczenia rozpoczęcia edukacji w szkole podstawowej dziecko kontynuuje kształcenie w jednej z możliwych form wychowania przedszkolnego (art. 36 pkt 4−7).

Zachowana została możliwość realizacji obowiązku szkolnego poza placówką edukacyjną, czyli realizacja kształcenia w systemie edukacji domowej. Szczegółowe wymagania zawarte są w art. 37 pkt 1−7.

W przypadku dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, rozpoczęcie obowiązku szkolnego może zostać odroczone maksymalnie o 2 lata, czyli najpóźniej w wieku 9 lat dziecko musi rozpocząć kształcenie w szkole podstawowej. Przepisy szczegółowe dotyczące warunków uzyskania odroczenia zawarte są w art. 38 pkt 1−5.

Art. 127 ustawy odnosi się do warunków i trybu kształcenia specjalnego. Zgodnie z postanowieniem kształcenie obejmuje dzieci i młodzież z niepełnosprawnością, niedostosowaniem społecznym i zagrożeniem niedostosowaniem wymagające stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy. Prowadzone jest na każdym poziomie kształcenia od przedszkola, przez szkołę: ogólnodostępną, integracyjną i specjalną. Zgodnie z treścią art. 127 pkt 3 uczniowi objętemu kształceniem specjalnym dostosowuje się program kształcenia (wychowania, nauczania). Następuje to poprzez przygotowanie indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego uwzględniającego zalecenia orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. W nowej ustawie odniesiono się również do pro-

blemu wczesnego wspomagania rozwoju. Minister określa, że we wszystkich rodzajach placówek edukacyjnych, a także w poradniach psychologiczno-pedagogicznych i specjalistycznych mogą być tworzone zespoły wczesnego wspomagania rozwoju.

Wciąż obowiązujące *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia* 30 *kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*[189] definiuje, w pewnym sensie, grupę osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Zgodnie z §3.1 pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana jest uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce. Polega ona na rozpoznaniu i zaspokojeniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia, rozpoznaniu jego psychofizycznych możliwości, zwłaszcza tych, które są wynikiem:

- niepełnosprawności;
- niedostosowania społecznego;
- zagrożenia niedostosowaniem społecznym;
- uzdolnień;
- trudności w uczeniu się;
- zaburzeń komunikacji językowej;
- choroby przewlekłej;
- zakłóconego rozwój z uwagi na przeżytą/przeżywaną sytuację kryzysową lub traumatyczną;
- niepowodzeń edukacyjnych;
- zaniedbań środowiskowych, które związane są 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 granicą.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana jest z inicjatywy:

- ucznia;
- rodziców ucznia;

[189] *Rozporządzenie Ministra* Edukacji *Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych*, *przedszkolach, szkołach i placówkach*, Dz.U. z 2013 r., poz. 532.

- dyrektora przedszkola, szkoły lub placówki;
- nauczyciela, wychowawcy grupy wychowawczej lub specjalisty prowadzącego zajęcia z uczniem;
- pielęgniarki środowiska nauczania i wychowania lub higienistki szkolnej;
- poradni;
- asystenta edukacji romskiej;
- pomocy nauczyciela;
- pracownika socjalnego;
- asystenta rodziny;
- kuratora sądowego (§6).

Zgodnie z treścią rozporządzenia w polskim systemie kształcenia istnieje możliwość tworzenia klas terapeutycznych. Klasy terapeutyczne organizuje się dla uczniów wykazujących jednorodne lub sprzężone zaburzenia, wymagających dostosowania organizacji i procesu nauczania do ich specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz długotrwałej pomocy specjalistycznej. Są one organizowane w szkołach ogólnodostępnych zgodnie z obowiązującym w danej szkole programem nauczania, ale z dostosowaniem metod i form jego realizacji do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia. Liczba uczniów w klasie nie może przekraczać 15. Objęcie ucznia nauką w klasie terapeutycznej wymaga opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej lub specjalistycznej (§8 pkt 1−8). Rozporządzenie określa liczebność grupy uczniów w sytuacji, gdy realizowane są dodatkowe zajęcia:

- zajęcia dla uczniów uzdolnionych – liczba uczestników nie może być większa niż 8 osób;
- zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla uczniów mających trudności w nauce lub spełnieniu wymagań programowych – 8 osób;
- zajęcia korekcyjno-kompensacyjne dla uczniów z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi lub specyficznymi trudnościami w uczeniu się – 5 osób;
- zajęcia logopedyczne dla uczniów z zaburzeniami mowy, zaburzeniami komunikacji – 4 osoby;
- zajęcia socjoterapeutyczne oraz inne o charakterze terapeutycznym dla uczniów z dysfunkcjami i zaburzeniami utrudniającymi funkcjonowanie społeczne – 10 osób (§9−13).

Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów uwzględniane są również w procesie ich oceniania, klasyfikowania oraz promowania. Szczegółowe zasady w tym zakresie określa Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 roku w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych[190]. Wskazuje ono na konieczność dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia. Podstawą dostosowania wymogów edukacyjnych jest opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, wskazująca na potrzebę takiego dostosowania, a także rozpoznanie potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia dokonane przez nauczycieli i specjalistów oraz opinia lekarza o ograniczonych możliwościach wykonywania przez ucznia określonych ćwiczeń fizycznych na zajęciach wychowania fizycznego (§3). Istnieje również możliwość zwolnienia ucznia, przez dyrektora szkoły, z nauki drugiego języka nowożytnego w przypadku, gdy posiada on wadę słuchu, głęboką dysleksję rozwojową, afazję, niepełnosprawności sprzężone, autyzm, zespół Aspergera. O zwolnienie takie mogą wnioskować rodzice, prawni opiekunowie, sam uczeń (o ile jest pełnoletni). Dodatkowym wymogiem jest opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej lub też poradni specjalistycznej (§7 pkt 1). Nauczyciel ma obowiązek uwzględniać specjalne potrzeby edukacyjne, przeprowadzając sprawdziany. Można je znaleźć na stronie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej nie później niż do 10 września tego roku szkolnego, w którym sprawdzian lub egzamin jest przeprowadzany. Zgodnie z nowym systemem szkolnym dotyczyć to będzie, o ile nie zostaną wprowadzone zmiany, dwóch egzaminów: ośmioklasisty i maturalnego.

Od 1 stycznia 2016 roku obowiązują, na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem[191], przepisy wprowadzające obowiązek zatrudniania dodatkowych nauczycieli posiadających kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej w celu współorganizowania kształcenia uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. W rozporządzeniu

[190] Dz.U. z 2015 r., poz. 843.
[191] Dz.U. z 2015 r., poz. 1113.

(§7 pkt 2 i pkt 3) wskazano, iż w przedszkolach ogólnodostępnych, innych formach wychowania przedszkolnego i w szkołach ogólnodostępnych, w których kształceniem objęte są dzieci i uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebnie kształcenia specjalnego wydane ze względu na autyzm, w tym zespół Aspergera lub niepełnosprawności sprzężone, zatrudnia się dodatkowo:

- nauczycieli posiadających kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej w celu współorganizowania kształcenia uczniów z niepełnosprawnością lub specjalistów lub też,
- w przypadku klas I−III szkoły podstawowej – asystenta lub też,
- pomoc nauczyciela

z uwzględnieniem realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego (§7 pkt 2).

W przedszkolach ogólnodostępnych, innych formach wychowania przedszkolnego i szkołach ogólnodostępnych, w których kształceniem specjalnym są objęci uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na inne niż wymienione w rozporządzeniu w ust. 2 niepełnosprawności, niedostosowanie społeczne lub zagrożenie niedostosowaniem społecznym, za zgodą organu prowadzącego można zatrudnić dodatkowo:

- nauczycieli posiadających kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej w celu współorganizowania kształcenia odpowiednio: uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym lub specjalistów lub
- w przypadku klas I−III szkoły podstawowej – asystenta lub też
- pomoc nauczyciela;

z uwzględnieniem realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego (§7 pkt 3).

Nauczyciele, zgodnie z treścią zapisów zawartych w rozporządzeniu, mają:

- wspólnie prowadzić zajęcia edukacyjne oraz wspólnie z innymi nauczycielami oraz specjalistami realizować zintegrowane działania i zajęcia określone w programie;
- wspólnie prowadzić pracę wychowawczą z uczniami z niepełnosprawnością, niedostosowaniem społecznym oraz z zagrożeniem niedostosowaniem społecznym;

- uczestniczyć, w miarę potrzeb, w zajęciach edukacyjnych prowadzonych przez nauczycieli oraz w zintegrowanych działaniach i zajęciach określonych w programie realizowanych przez nauczycieli i specjalistów;
- udzielać pomocy nauczycielom prowadzącym zajęcia edukacyjne oraz nauczycielom i specjalistom realizującym zintegrowane działania i zajęcia, określone w programie, w doborze form oraz metod pracy z uczniem z niepełnosprawnością, a także z uczniem z niedostosowaniem społecznym i z zagrożeniem niedostosowaniem społecznym (§7 pkt 4).

Zmiany wprowadzone rozporządzeniem MEN są realizacją postanowień zawartych w przywoływanej już Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych, ratyfikowanej przez Polskę w październiku 2012 roku[192], i znajdującym się w jej art. 24 wskazaniu, iż w celu realizacji prawa osób z niepełnosprawnością do edukacji państwa zapewniać mają im dostęp do włączającego, bezpłatnego nauczania obowiązkowego o wysokiej jakości. Na mocy Konwencji… państwa odpowiadają również za zapewnienie racjonalnych, zgodnych z indywidualnymi potrzebami usprawnień, tak aby osoby z niepełnosprawnością otrzymały niezbędne wsparcie w ramach powszechnego systemu edukacji. W systemie oświatowym powinno się to, jak wskazuje Grzegorz Ciura i Justyna Osiecka-Chojnacka[193], dążyć do odejścia od modelu segregacyjnego kształcenia, w którym bardzo duży odsetek dzieci z niepełnosprawnością (nie tylko z najcięższymi dysfunkcjami) uczy się w szkołach specjalnych, ale także od nauczania integracyjnego prowadzonego wprawdzie razem ze zdrowymi rówieśnikami, jednak przy grupowaniu dzieci ze specjalnymi potrzebami w wydzielonych klasach. Promowana powinna być edukacja włączająca prowadzona w klasach ogólnodostępnych, w szkołach rejonowych najbliższych środowisku życia ucznia. Wymaga to przygotowania szkół do przyjęcia uczniów z niepełnosprawnością (niezależnie od typu ich niepełnosprawności), w tym zapewnienie specjalistycznego wsparcia dla nauczycieli i dyrektorów szkół. Wprowadzona, po niemal czterech latach od przyjęcia Konwencji…, rozporządzeniem MEN konieczność

[192] *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, *promotion and protection of human rights: human rights questions*, *including alternative approaches for improving the effective enjoyment of human rights and fundamental freedoms,* United Nations 2006, http://www2.ohchr.org/english/law/disabilities-convention.htm.

[192] Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych…, *op. cit.*

[193] G. Ciura, J. Osiecka-Chojnacka, *Edukacja włączająca w szkolnictwie obowiązkowym w Polsce*, infos 2013, nr 9(146), Biuro Analiz Sejmowych, Warszawa, s. 1.

zatrudniania pedagogów specjalnych i specjalistów w szkołach ogólnodostępnych, w których kształcą się uczniowie z niepełnosprawnością, jest właściwym krokiem w stronę realizacji praw osób z niepełnosprawnością w zakresie edukacji.

Rozdział 3.
PROGRAM PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH NA WYDZIAŁACH PEDAGOGICZNYCH WYŻSZYCH UCZELNI W KONTEKŚCIE WŁASNYCH DZIAŁAŃ

3.1. Kompetencje zawodowe i kluczowe studentów ukształtowane w trakcie praktyk pedagogicznych[194]

W społeczeństwie wiedzy edukację uważa się za jeden z podstawowych czynników decydujących o rozwoju człowieka. Efektem szeroko rozumianej edukacji jest wykształcenie osoby kompetentnej, czyli takiej, która jest dobrze przygotowana do wykonywania zawodu i gotowa do skutecznego działania. W *Słowniku języka polskiego* pojęcie „kompetencji" określone jest jako: „zakres pełnomocnictw i uprawnień, zakres działania organu władzy lub jednostki organizacyjnej; zakres czyjejś władzy, umiejętności i odpowiedzialności"[195].

Zdaniem Wacława Strykowskiego tylko ludzie o określonych i wysokich kompetencjach mogą być profesjonalistami. Podejście takie odnosi się również do kwalifikacji współczesnego nauczyciela[196]. Dla prowadzonych rozważań istotnym zagadnieniem są rodzaje kompetencji zawodowych nauczycieli, które odnoszą się do ich funkcji oraz zadań. W. Strykowski identyfikuje szereg kompetencji nauczycieli, wśród których można wyróżnić:

[194] Autorstwo porozdziału 3.1.: Bożena Zając.

[195] *Słownik języka polskiego*, Warszawa 2005, s. 348.

[196] W. Strykowski, *Kompetencje współczesnego nauczyciela*. „Neodidagmata"2005, 27/28, Poznań 2005, s. 16.

1. Kompetencje merytoryczne (rzeczowe) – zdobywa je nauczyciel w trakcie studiów danego przedmiotu (bloku przedmiotów), a także poprzez ustawiczne samokształcenie w tym zakresie.
2. Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne – profesjonalny nauczyciel powinien mieć wysoki poziom wiedzy z zakresu psychologii rozwojowej i wychowawczej, a także posiadać umiejętność wykorzystania tej wiedzy w procesie organizowania procesu kształcenia i wychowania.
3. Kompetencje diagnozowania – te bardzo ważne kompetencje związane są z niezbędnym elementem pracy nauczyciela jakim jest diagnoza, która stanowi podstawę dalszej jego pracy.
4. Kompetencje planistyczne i projektowe – dla nauczyciela szczególnie ważne jest planowanie i projektowanie zajęć szkolnych. Wydaje się, że sprawne projektowanie dydaktyczne ma wpływ na efektywność pracy szkoły.
5. Kompetencje dydaktyczno-metodyczne – stosowane przez nauczyciela rozwiązania metodyczne zależą od jego kompetencji dydaktyczno-metodycznych, które zdobywa on w trakcie procesu kształcenia.
6. Kompetencje komunikacyjne – komunikowanie w procesach edukacyjnych to porozumiewanie się nauczyciela z uczniami, ale także z ich rodzicami, z innymi nauczycielami i osobami, dlatego zachodzi potrzeba wysokiego poziomu tych kompetencji.
7. Kompetencje medialne – związane są z organizowaniem warsztatu pracy nauczyciela i ucznia. Zdaniem W. Strykowskiego szczególnie ważnym składnikiem warsztatu nauczyciela XXI wieku są kompetencje dotyczące technologii informatycznych.
8. Kompetencje kontrolne i ewaluacyjne – mając na uwadze fakt, że ten obszar kompetencji jest jednym z najbardziej krytycznych momentów procesu nauczania – uczenia się, nauczyciele powinni prezentować wysoki poziom tych kompetencji.
9. Kompetencje oceniania programów i podręczników szkolnych – reforma systemu edukacji stwarza nauczycielom nowe szanse i daje nowe uprawnienia w zakresie projektowania oraz oceny programów szkolnych, podręczników i środków dydaktycznych, dlatego też powinni mieć w tym zakresie wysoki poziom kompetencji.

10. Kompetencje autoedukacyjne – ten rodzaj kompetencji buduje prestiż nauczyciela, pozwala skuteczniej realizować zadania dydaktyczne i wychowawcze[197].

Ze względu na istotę prowadzonych rozważań chciałabym podjąć się próby udzielenia odpowiedzi na pytanie, jakiego rodzaju kompetencje zawodowe powinny być ukształtowane w ramach prowadzonej praktyki pedagogicznej. Są one, w dużym zakresie, egzemplifikacją wyżej wymienionych rodzajów kompetencji. Opracowanie Alicji Frankiewicz i Lidii Zielkowskiej oraz doświadczenia własne pozwalają na ustalenie katalogu najistotniejszych kompetencji zawodowych, jakie w trakcie praktyk pedagogicznych powinni ukształtować studenci pedagogiki zdobywający kwalifikacje pedagogiczne w zakresie wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej.

Po zakończeniu praktyk pedagogicznych studenci powinni umieć:

1. **Projektować twórcze zintegrowane jednostki tematyczne** (scenariusze zajęć) – wskaźniki ukształtowanych umiejętności to m.in.: poprawnie sformułowane cele operacyjne, właściwa struktura scenariusza, zachowanie proporcji między poszczególnymi etapami zajęć, dostosowanie metod nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, zastosowanie odpowiednich środków dydaktycznych i form pracy uczniów, sposób monitorowania postępów uczniów.
2. **Prowadzić zajęcia dydaktyczne z dziećmi z wykorzystaniem aktywizujących metod nauczania i uczenia się** – wskaźniki ukształtowanych umiejętności to m.in.: zgodność prowadzonych zajęć ze scenariuszem, dostosowanie działań dydaktycznych nauczyciela do powstałej w czasie zajęć sytuacji (elastyczność), przestrzeganie równości płci.
3. **Podejmować właściwe działania dydaktyczne w pracy z dzieckiem o specjalnych i specyficznych potrzebach edukacyjnych** – wskaźniki ukształtowanych umiejętności to m.in. indywidualizowanie pracy z dzieckiem z uwzględnieniem specjalnych i specyficznych jego potrzeb, podejmowanie działań z uczniem zdolnym.
4. **Skutecznie komunikować się z uczniami nauczycielami, rodzicami i innymi pracownikami szkoły** – wskaźniki ukształtowanych umiejętności to m.in. nawiązanie prawidłowych kontaktów z dziećmi, nauczycielami, opiekunem praktyk studenckich, innymi nauczycielami

[197] *Ibidem*, ss. 18−27.

i pracownikami szkoły, komunikowanie się z dziećmi zgodnie z ich możliwościami (styl, język, słownictwo).

5. **Samodzielnie podejmować decyzje i ponosić odpowiedzialność za wykonywane zadania** – wskaźniki ukształtowanych umiejętności to m.in.: zapewnienie bezpieczeństwa dzieciom, dotrzymywanie terminów zleconych zadań, sumienne wykonywanie zadań.
6. **Sprawnie korzystać z nowoczesnych źródeł informacji** – wskaźniki ukształtowanych umiejętności to m.in.: korzystanie z dostępnych w placówce multimediów.
7. **Podejmować właściwe działania dydaktyczno-wychowawczo i opiekuńcze** – wskaźniki ukształtowanych umiejętności to m.in.: reagowanie na niepowodzenia dydaktyczne uczniów, motywowanie dzieci do podejmowania działań, różnicowanie wymagań zależnie od możliwości dziecka.
8. **Dokonać autorefleksji i oceny swoich działań pedagogiczno-wychowawczych i opiekuńczych, weryfikować własne opinie** – wskaźniki ukształtowanych umiejętności to m.in.: świadomość swoich słabych i mocnych stron w działaniu dydaktycznym, wychowawczym i opiekuńczym, przyjmowanie uwag nauczycieli i wykorzystanie ich w dalszej pracy, opracowywanie programów naprawczych.
9. **Dokonywać oceny wiedzy i umiejętności uczniów** – wskaźniki ukształtowanych umiejętności to m.in.: praktyczne korzystanie ze szkolnego systemu oceniania, formułowanie oceny opisowej, bieżąca ocena wiedzy i umiejętności uczniów.
10. **Korzystać z dokumentów szkolnych i oświatowych** – wskaźniki ukształtowanych umiejętności to m.in. znajomość dokumentów szkoły (statut, program wychowawczy itp.)[198].

W procesie kształtowania kompetencji zawodowych ważna jest świadomość, że o profesjonalnym i skutecznym działaniu nauczyciela decydują jego różnorodne kompetencje, które powinny mieć charakter dynamiczny, a więc być ciągle rozwijane i doskonalone. Obecnie coraz częściej mówi się o potrzebie rozwijania kompetencji kluczowych. Jak to już zostało powiedziane, kompetencja jest kombinacją wiedzy, umiejętności i przyjmowanej postawy, natomiast kompetencje kluczowe to kompetencje, które wspierają rozwój osobisty, włączają osobę w życie społeczne, aktywne obywatelstwo i dają możliwość znalezienia zatrudnienia. Proces

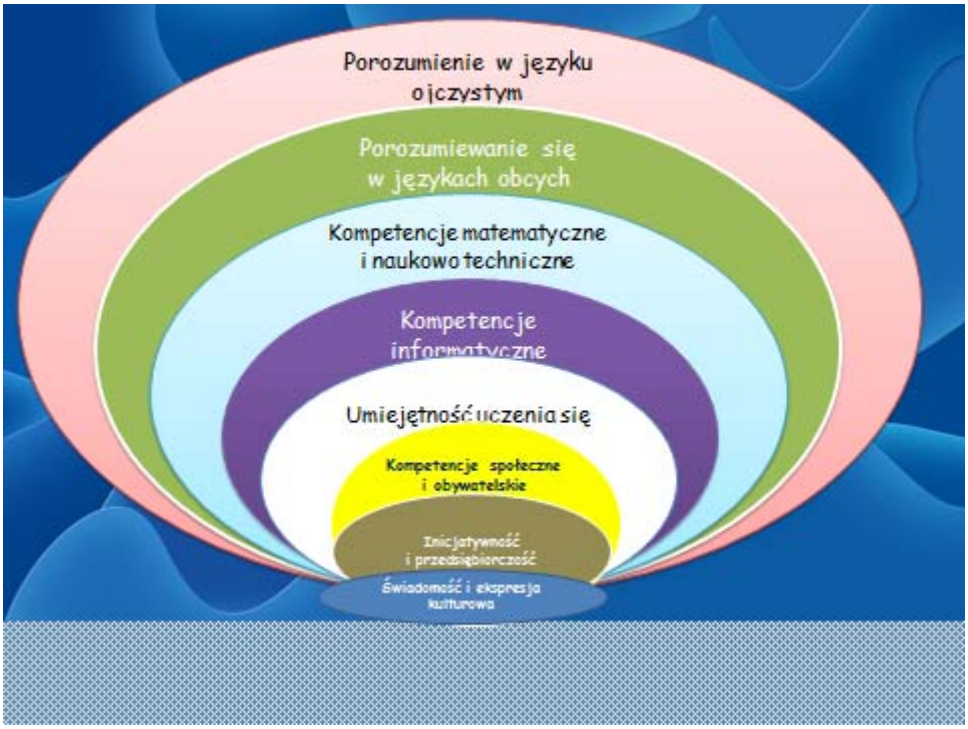
[198] A. Frankiewicz i L. Zielkowska, *Nowy program praktyk pedagogicznych*, B. Zając (red.), Skierniewice 2014, ss. 7−8.

kształtowania i rozwijania w sobie kompetencji kluczowych trwa przez całe życie i nigdy się nie kończy.

Unia Europejska próbuje wspierać rozwój wszystkich swoich obywateli poprzez zdefiniowanie najważniejszych i najbardziej podstawowych kompetencji, które człowiek powinien rozwijać w trakcie swojego życia, aby osiągnąć sukces w życiu zawodowym i prywatnym.

Organizowane praktyki pedagogiczne w dużej mierze powinny przyczynić się do kształtowania również tych kompetencji, tak istotnych z punktu widzenia rozwoju zawodowego przyszłych profesjonalnych nauczycieli. Ostatecznie kompetencje zdefiniowano w dokumencie z dnia 18 grudnia 2006 roku dotyczącym kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE) jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji.

Rysunek 4. Kompetencje kluczowe



Źródło: opracowanie własne na podstawie *Zaleceń Parlamentu Europejskiego i Rady 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, Dz.U. L 394, 30.12.2006 r.

Określono w nim, że: „kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia". W ramach zalecenia ustanowiono osiem kompetencji kluczowych:

1. Porozumiewanie się w języku ojczystym.
2. Porozumiewanie się w językach obcych.
3. Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne.
4. Kompetencje informatyczne.
5. Umiejętność uczenia się.
6. Kompetencje społeczne i obywatelskie.
7. Inicjatywność i przedsiębiorczość.
8. Świadomość i ekspresja kulturalna.

Dla potrzeb niniejszego opracowania prezentuję krótką charakterystykę kompetencji kluczowych, gdyż – moim zdaniem – wszystkie te kompetencje powinny być kształtowane w trakcie realizacji praktyk pedagogicznych.

Kompetencja porozumiewania się w języku ojczystym – jest związana z umiejętnością porozumiewania się w mowie i piśmie w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Obejmuje umiejętności: rozróżniania i wykorzystywania różnych typów tekstów, poszukiwania, gromadzenia i przetwarzania informacji oraz zainteresowania kontaktami z innymi ludźmi. Autorefleksja studentów związana z ww. kompetencją powinna sprowadzić się do zadania wielu pytań, np.

- Jakie trudności zauważam w procesie komunikacji z dziećmi, opiekunem praktyk, innymi nauczycielami i pracownikami szkoły?
- Czy moje komunikaty werbalne są prawidłowo odbierane?
- Czy potrafię dostosować swój poziom prezentacji do poziomu dzieci?
- Czy mam wysoki poziom stresu podczas prezentacji/spotkań z rodzicami?
- Czy potrafię odczytywać przekazy niewerbalne?

Kompetencja porozumiewania się w językach obcych – jest związana z kształtowaniem umiejętności w zakresie komunikacji w językach obcych, a zwłaszcza w zakresie zdolności rozumienia komunikatów słownych, inicjowania, podtrzymywania rozmowy, czytania, rozumienia i pisania tekstów, odpowiednio do potrzeb danej osoby. Człowiek powi-

nien być również przygotowany do uczenia się języków w kształceniu nieformalnym, w ramach uczenia się przez całe życie. Kompetencja ta w trakcie realizacji praktyk studenckich jest kształtowana w ograniczonym zakresie. Autorefleksja studentów związana z tą kompetencją może sprowadzić się np. do podwyższenia motywacji do nauki języka obcego.

Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne – są one nakierowane na kształtowanie umiejętności w zakresie rozwoju i wykorzystania myślenia matematycznego w celu rozwiązywania problemów występujących w codziennych sytuacjach w życiu prywatnym i zawodowym. Kompetencje matematyczne obejmują, oczywiście w różnym zakresie, zdolność i chęć wykorzystywania matematycznych sposobów myślenia (myślenie logiczne i przestrzenne) oraz prezentacji (wzory, modele, wykresy, tabele). Podstawowe kompetencje naukowo-techniczne to również znajomość podstawowych procesów zachodzących w przyrodzie.

Autorefleksja studentów związana z ww. kompetencją powinna sprowadzać się do zadania wielu pytań, np.

- W jakich sytuacjach dydaktycznych wykorzystuję moje kompetencje matematyczne?
- W jakich sytuacjach dydaktycznych wykorzystuję moją wiedzę dotyczącą funkcjonowania świata przyrody?
- W jaki sposób wprowadzam wnioski ze swoich doświadczeń praktycznych do działalności dydaktycznej?
- Czy potrafię myśleć logicznie?
- W jaki sposób wykorzystuję w organizacji procesu nauczania – uczenia się wyposażenie techno-dydaktyczne stanowiska pracy nauczyciela?

Kompetencje informatyczne – obejmują one umiejętne i krytyczne wykorzystywanie technologii społeczeństwa informacyjnego w pracy, rozrywce i porozumiewaniu się. Opierają się na podstawowych umiejętnościach w zakresie wykorzystywania komputerów do pozyskiwania, oceny, przechowywania, tworzenia, prezentowania i wymiany informacji oraz do porozumiewania się i uczestnictwa w sieciach współpracy za pośrednictwem Internetu.

Autorefleksja studentów związana z ww. kompetencją powinna sprowadzać się do zadania wielu pytań, np.

- Z jakich źródeł informacji korzystam najczęściej, przygotowując się do lekcji?
- Czy w trakcie realizacji praktyk pedagogicznych komunikowałam/komunikowałem się z innymi osobami (opiekunem praktyk, innymi nauczycielami, rodzicami, dziećmi)?
- Czy korzystałam/korzystałem z narzędzi ICT w celu poszerzenia swojej wiedzy na interesujący temat, w tym związany z przyszłą pracą nauczyciela?

Umiejętność uczenia się – ta kompetencja, którą określamy jako umiejętność uczenia się nie dotyczy wiedzy encyklopedycznej. Składają się na nią głównie umiejętności związane z organizacją czasu własnego w kontekście procesu uczenia się, jego organizacji, konsekwencji w realizacji założonych celów. Kompetencja ta pozwala wykorzystywać w szerokim zakresie doświadczenia życiowe, wiedzę i umiejętności. Przekłada się na wykorzystywanie wcześniej zastosowanych rozwiązań bądź też inspirację do znalezienia nowych. Dla jej rozwinięcia bardzo ważna jest motywacja oraz wiara we własne siły. Umiejętność uczenia się to świadomość własnego stylu uczenia się, swoich mocnych i słabych stron, stanu posiadanej wiedzy i uzdolnień. Kluczowe wydaje się posiadanie obrazu samego siebie, do którego się dąży, jak i motywacji do nieustannego rozwijania się. Można uznać, że umiejętność uczenia się jest związana z planowaniem własnej kariery.

Autorefleksja studentów związana z ww. kompetencją powinna sprowadzać się do zadania szeregu pytań, np.

- Czego chciałam/chciałem nauczyć się w trakcie realizacji praktyk pedagogicznych?
- Jak oceniam swój wzrost kompetencji po zakończonych praktykach?
- Czy spełniły one moje oczekiwania?
- Czy potwierdziłam/potwierdziłem podczas praktyk swój styl uczenia się (poprzez poszukiwanie, we współpracy czy poprzez doświadczanie)?
- Jakie działania wykonywane w trakcie realizacji praktyk pedagogicznych motywowały mnie do zdobywania nowej wiedzy (dydaktycznej, pedagogicznej)?
- W jakich obszarach tematycznych moja wiedza teoretyczna stała się wiedzą praktyczną?
- W jaki sposób dokonywałam/dokonywałem samooceny moich kompetencji ukształtowanych w trakcie praktyk pedagogicznych?

- W jaki sposób wykorzystam zdobytą podczas praktyk pedagogicznych wiedzę i ukształtowane w trakcie ich trwania umiejętności w pracy zawodowej?

Kompetencje społeczne i obywatelskie – kompetencje społeczne, interpersonalne i międzykulturowe obejmują pełny zakres zachowań przygotowujących osoby do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym, zwłaszcza w społeczeństwach charakteryzujących się coraz większą różnorodnością. Podstawowe umiejętności w zakresie tych kompetencji obejmują zdolność do konstruktywnego porozumiewania się w różnych środowiskach, wykazywania się tolerancją, wyrażania i rozumienia różnych punktów widzenia, negocjowania połączonego ze zdolnością tworzenia klimatu zaufania, a także zdolność do empatii. Kompetencja ta opiera się na współpracy, asertywności i prawości.

Kompetencje obywatelskie obejmują zdolność po pierwsze do efektywnego zaangażowania wraz z innymi ludźmi w działania publiczne, po drugie zaś do wykazywania solidarności i zainteresowania rozwiązywaniem problemów stojących przed lokalnymi i szerszymi społecznościami. Do umiejętności tych należy krytyczna i twórcza refleksja oraz konstruktywne uczestnictwo w działaniach społeczności lokalnych i sąsiedzkich oraz procesach podejmowania decyzji na wszystkich poziomach, od lokalnego poprzez krajowy po europejski, szczególnie w drodze głosowania. Kompetencje społeczne i obywatelskie są bardzo istotne w pracy z dziećmi. Mogą być kształtowane poprzez aktywne zaangażowanie się studenta w każdy rodzaj pracy z dziećmi lub bardzo cenioną pracę w wolontariacie.

Autorefleksja studentów związana z ww. kompetencją powinna sprowadzić się do zadania wielu pytań, np.

- Czy podejmowałam/podejmowałem inicjatywy na rzecz innych i czy je wspierałam/wspierałem?
- Jakie kompetencje społeczne udoskonaliłam/udoskonaliłem w trakcie realizacji praktyk pedagogicznych?
- Czy udoskonaliłam/udoskonaliłem pracę w grupie?

Inicjatywność i przedsiębiorczość wyodrębnione jako osobna kompetencja – oznaczają one zdolność osoby do wcielania pomysłów w czyn. Obejmują kreatywność, innowacyjność i podejmowanie ryzyka,

a także zdolność do planowania przedsięwzięć i prowadzenia ich w taki sposób, aby osiągnąć zamierzone cele.

Irena Adamek i Józefa Bałachowicz w intersującej pozycji *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*, powołując się na wielu Autorów zajmujących się szeroko rozumianą problematyką twórczości (K.J. Szmidt, E. Nęcka, B. Śliwerski, Z. Kwieciński, J. Uszyńska-Jarmoc, M.S. Szymański, D. Klus-Stańska, A. Góralski, R. Fisher, M. Stasiakiewicz i inni) wskazują na fakt, że: „wiedza o twórczości jest kluczowym składnikiem kompetencji nauczycielskich i stanowi podstawę poznawczą interpretacji i rozumienia sensu rzeczywistości edukacyjnej oraz działania praktycznego nauczyciela”[199]. W pozycji tej wymienione są trzy cechy kreatywności:

- „wewnętrzna motywacja do tworzenia,
- osobisty stosunek do wykonywania czynności,
- odkrywanie, osiąganie czegoś nowego dla siebie”[200].

W kontekście zaprezentowanego stanowiska należy uznać, że w trakcie odbywania praktyk pedagogicznych istnieje konieczność kształtowania tej kompetencji. Tylko kreatywny nauczyciel może wykształcić kreatywnego człowieka.

Autorefleksja studentów związana z ww. kompetencją powinna sprowadzać się do zadania wielu pytań, np.

- Które z podejmowanych działań w trakcie realizacji praktyk pedagogicznych mogę uznać za kreatywne?
- Czy w trakcie praktyk proponowałam/proponowałem nowe zadania, nowe rozwiązania?
- Jak zamierzam wykorzystać swoją postawę kreatywną w pracy z dziećmi?

Świadomość i ekspresja kulturalna – kompetencja ta oznacza docenianie sztuki, czyli twórczego wyrażania idei, doświadczeń i uczuć. Umiejętności obejmują nie tylko pozytywne podejście do odbioru sztuki, ale także ekspresję własnej osoby z wykorzystaniem wrodzonych zdolności. Kompetencja ta obejmuje również zdolność do refleksyjnej krytyki oraz odniesienia własnych opinii do poglądów szerszej społeczności.

[199] I. Adamek, J. Bałachowicz (red.), *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*, Kraków 2014, s. 11.

[200] *Ibidem*, s. 17.

Autorefleksja studentów związana z ww. kompetencją powinna sprowadzać się do zadania wielu pytań, np.

- Czy w trakcie realizacji praktyk stosowałam/stosowałem różne środki i formy wyrażania siebie (np. muzyka, malowanie)?
- Czy rozwinęły się moje zainteresowania kulturą i sztuką regionu, z którego pochodzę lub innych krajów?

Olbrzymie znaczenie rozwoju kompetencji kluczowych wymaga, aby studenci w procesie kształcenia na uczelni oraz w trakcie realizacji wysokiej jakości praktyk pedagogicznych byli stawiani w wielu sytuacjach problemowych o różnym poziomie trudności, w których samodzielnie rozwiązywaliby problemy, stosując różne rodzaje postępowania dydaktycznego. Kształtowanie kompetencji kluczowych jest znakomitym sposobem pomocy studentowi w jego osobistym rozwoju, środkiem do budowania w nim przekonania o swojej wartości w oparciu o to, co wie, co umie, jak się zachowuje wobec innych osób, jak prezentuje swoje osiągnięcia w codziennym życiu.

3.2. Kompetencje zawodowe i kluczowe studentów ukształtowane w trakcie praktyk pedagogicznych w zakresie pracy w zespole zróżnicowanym[201]

Zmieniający[202] się w szybkim tempie świat coraz bardziej wymusza zmiany w edukacji, a co za tym idzie zmiany w sposobie przygotowywania nowych kadr do pracy w oświacie. Pojęcia, takie jak „globalizacja", „wielokulturowość", „integracja społeczna" coraz częściej wyznaczają nowe spojrzenie na problemy kształcenia tak w obrębie pojedynczych społeczeństw, jak i w kontekście całej ludzkości. Pojawiają się nowe wyzwania, dotąd nie występujące lub − częściej! − dotąd niedostrzegane. Otwarcie się świata wymusza nowe spojrzenie na uczniów w odniesieniu do ich różnych potrzeb, możliwości i oczekiwań. Jeszcze do niedawna praca z grupą dzieci opierała się na stosowaniu tych samych metod i tre-

[201] Autorstwo podrozdziału 3.2: Beata Jachimczak.

[202] Fragment tekstu: B. Jachimczak, *Grupy zróżnicowane – wyzwanie dla współczesnej edukacji,* [w:] J. Balvin (red.), *Interkulturalita a národnostné menšiny: v sociálnych, filozofických, pedagogických, kultúrnych, historických a prírodovedných súvislostiach*, Nitra 2008.

ści w tym samym czasie dla wszystkich. Oczywiście od lat uznawało się występowanie indywidualnych różnic w rozwoju każdego dziecka, ale zarazem funkcjonowały przede wszystkim grupy jednorodne uwzględniające poziom i specyfikę funkcjonowania jednostki. W myśl tych założeń powstawały klasy i szkoły specjalne, klasy dla dzieci mniejszości, a także młodzieżowe ośrodki wychowawcze lub socjoterapii, w których tworzono grupy uczniów charakteryzujących się podobnym profilem psychospołecznym. Już dużo wcześniej Michel Vandenbroeck[203] podkreślał, że różnorodność nie jest zjawiskiem nowym – po prostu wcześniej w działaniach społeczno-pedagogicznych nie poświęcano jej wiele uwagi. Dopiero na przełomie lat 70. i 80. XX wieku różnorodność zaczęto traktować jako zjawisko społeczne i naukowe związane z zachodzącymi wówczas zmianami w społeczeństwie. Stąd w ostatnich latach widoczny jest szybszy i wielopłaszczyznowy zwrot ku „edukacji różnic". Jest on związany z zaakcentowaniem problemów kształcenia między innymi trzech grup osób:

- grupy mniejszości etnicznych lub kulturowych;
- osób zagrożonych wykluczeniem ze względu na niski status społeczny, w szczególności uczniów biednych, którzy mają utrudniony dostęp do kultury;
- osób z niepełnosprawnością i niedostosowanych społecznie lub z zaburzeniami zachowania.

I właśnie ta nowa sytuacja spowodowała konieczność dopełnienia obszarów w zakresie kompetencji przyszłych pedagogów, którzy poza byciem nauczycielem edukacji przedszkolnej czy wczesnoszkolnej stają się diagnostami, specjalistami subdyscyplin pedagogiki specjalnej, organizatorami sieci wsparcia dla uczniów z SPE.

Nawiązując do podziału kompetencji pedagogów, który zaprezentował Robert Kwaśnica[204], można stwierdzić, że da się je podzielić na dwie główne grupy: kompetencje techniczne i praktyczno-moralne. Do kompetencji technicznych zaliczyć należy:

[203] M. Vandenbroeck , *Aspekty różnorodności*, „Dzieci w Europie" 2008, nr 1, Fundacja Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego, http://docplayer.pl/8376943-Dzieciweuropie-integracjaspoleczna.html [dostęp: 15.03.2016].

[204] R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu,* [w:] Z. Kwieciński, B Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, Warszawa 2003, ss. 298−305.

- kompetencje postulacyjne (normatywne), które odpowiadają za umiejętność opowiadania się za takimi czy innymi, ale zawsze instrumentalnie pojętymi celami, umiejętność identyfikowania się z nimi;
- kompetencje realizacyjne, które warunkują umiejętność doboru środków i tworzenia warunków sprzyjających osiąganiu celów;
- kompetencje metodyczne odpowiadające za umiejętność działania według reguł określających optymalny porządek czynności.

Szukając sposobu na to, jak nauczyć przyszłego nauczyciela skutecznie radzić sobie z pracą w grupie zróżnicowanej, trzeba rozpocząć od wyposażenia go w zbiór gotowych, sprawdzonych rozwiązań porządkujących podejmowany przez niego proces dydaktyczny. Dorośli odpowiedzialni za kształcenie i wychowanie dzieci często nie dostrzegają zagrożeń związanych z nowymi problemami, jakie pojawiają się wraz z wejściem do klasy ucznia z SPE. Sami starają się odnaleźć w coraz szybciej zmieniającej się rzeczywistości i nie wystarcza im już czasu na wnikliwe i refleksyjne rozważania dotyczące funkcjonowania ich podopiecznych oraz osób pozostających w stałej współpracy. Jeśli nauczyciel będzie niedostatecznie przygotowany do realizacji zadań, często może sam (ale również szkoła jako środowisko szersze) powodować pojawianie się sytuacji trudnych zarówno z punktu widzenia prawidłowego funkcjonowania w zespole pojedynczych uczniów, jak i całego zespołu. Do najczęstszych „grzechów" popełnianych w placówkach oświatowych, a związanych z efektywnością procesów dydaktyczno-wychowawczych, zaliczyć można**:** brak podmiotowego podejścia do ucznia, przewagę działań dydaktycznych nad wychowawczymi, zaburzenia komunikacji w relacjach interpersonalnych, brak uznania dla odmiennych wartości, potrzeb oraz możliwości uczniów. Wskazane wydaje się być realizowanie postulatu podejmowania działań mających na celu włączenie w programy kształcenia zawodowego pedagogów możliwie dużego bloku treści związanych z pedagogiką specjalną. Mając na uwadze różnorodność grupy dzieci z SPE, należy wyposażyć nauczycieli w wiadomości i umiejętności z zakresu wsparcia udzielanego dziecku oraz wsparcia udzielanego dorosłym uczestnikom procesu ich kształcenia, a zwłaszcza:

- wsparcia edukacyjnego (metody, środki, formy zindywidualizowane z uwzględnieniem potrzeb jednostkowych);
- wsparcia psychospołecznego (np. pomoc asystenta przy wykonywaniu czynności lub zaspokajaniu potrzeb fizjologicznych przez osobę wspieraną);

- wsparcia technicznego (oprzyrządowanie, zniesienie barier)[205];
- wsparcia merytorycznego (zespoły wspierające, superwizje nauczycielskie, system doskonalenia specjalistycznego),
- wsparcia zewnętrznego (budowanie koalicji na rzecz dzieci niepełnosprawnych w środowisku lokalnym).

Konieczne jest również przygotowanie do pracy indywidualnej z uczniem będącym podmiotem oddziaływań pedagogicznych. Do najważniejszych strategii w grupie zróżnicowanej, za Anną Firkowską-Mankiewicz[206], zaliczyć można:

- indywidualne negocjowanie celów, czyli uwzględnianie w określaniu celu indywidualnych potrzeb i zainteresowań dziecka;
- zaangażowanie, czyli szukanie takich strategii, które zachęcą każdego z osobna do aktywnego i świadomego włączenia się w proces uczenia;
- dostarczanie oparcia, czyli podejmowanie działań wspierających jednostkę w podejmowaniu ryzyka bez narażania jej na ciągłe niepowodzenia;
- odniesienie do praktyki i informacji zwrotnej dotyczącej podejmowanych działań;
- stałe ocenianie jako refleksyjne odniesienie do stawianych celów, określanie własnych postępów i możliwości.

Stosunkowo łatwo wyobrazić sobie, że w czasie zajęć warsztatowych, metodycznych uda się przygotować nauczyciela do poprawnego wykorzystania metod pracy oraz projektowania procesu dydaktyczno-wychowawczego, natomiast większą trudność może sprawić wyposażenie go w kompetencje praktyczno-moralne, na które składają się:

- kompetencje moralne, czyli zdolność prowadzenia refleksji moralnej; wyrażają się one w pytaniach o prawomocność moralną naszego postępowania;
- kompetencje interpretacyjne, czyli zdolność rozumiejącego odnoszenia się do świata;
- kompetencje komunikacyjne, czyli zdolność do dialogowego sposobu bycia, zdolność bycia „w dialogu" z innymi osobami i ze sobą.

[205] A. Olechowska, *Wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa 2001.

[206] A. Firkowska-Mankiewicz, *Potrzeby specjalne w klasie. Materiały szkoleniowe dla nauczycieli (UNESCO)*, Warszawa 1995.

Pojawienie się „Innego”[207] w edukacji ogólnodostępnej ma związek z otwieraniem się różnych grup społecznych (bardzo często jednak przy akcentowaniu swoistej odrębności danej grupy) na siebie. Wszystkich „Innych” łączy wspólna cecha, jaką jest ich odmienność[208] od reszty „normalnego”, czyli wyznaczanego przez większość, społeczeństwa. Ta „odmienność” decyduje właśnie o pojawianiu się trudności w adaptacji jednostki do środowiska oraz o pojawianiu się trudności adaptacyjnych środowiska do potrzeb tej jednostki (w naszych rozważaniach odnosi się to do kontekstu organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego). I w tej nowej sytuacji muszą się odnaleźć pedagodzy ogólni, którzy w szczególny sposób są obarczeni zawodową odpowiedzialnością za kształtowanie przyszłych pokoleń. W związku z powyższym, rozważając problem prawidłowego wspomagania rozwoju dzieci i młodzieży, trzeba uwzględnić wielość i różnorodność środowisk, w których oni funkcjonują. Najwyższy czas, aby rozpocząć myślenie i działanie ukierunkowane na łączenie oraz współdziałanie środowisk wychowawczych w zakresie wspierania rozwoju społecznego i emocjonalnego dzieci, oparte na zaufaniu, zrozumieniu oraz wspólnych założeniach, a nie – jak do tej pory – na różnicowaniu, etykietowaniu. Współczesne tendencje oświatowe zmierzają w kierunku łączenia różnych podmiotów we wspólnym nurcie kształcenia, dotyczy to zarówno grupy uczniów niepełnosprawnych, jak i tych zaliczanych do grup odmiennych kulturowo oraz zaniedbanych społecznie. W związku z tym należy spodziewać się coraz większego zróżnicowania w tworzonych zespołach klasowych, w których pojawiać się będą obok siebie uczniowie postrzegani jako „odmienni” od większości stanowiącej grupę. I tylko odnajdując w sobie zasoby umożliwiające odpowiedzialne i refleksyjne działania, uda się stworzyć przestrzeń edukacyjną, która stanie się, jak twierdzi Dorota Podgórska-Jachnik[209], miejscem dla „inności” mogącej być w takich warunkach czynnikiem wzbogacającym.

Nawet w tak rozumianej przestrzeni mogą pojawiać się zagrożenia związane z rozumieniem siebie samego i osób, z którymi budujemy relacje

[207] Innego nie w znaczeniu gorszego, ale odmiennego, wymagającego namysłu nad jego oczekiwaniami, potrzebami i możliwościami.

[208] Postrzegana w sposób subiektywny przez innych.

[209] D. Podgórska-Jachnik, *Pedagogika specjalna jako pedagogika wielokulturowa – pedagogika wielokulturowa jako pedagogika specjalna,* [w:] T. Żółkowska (red.), *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość*. *Konteksty pedagogiki specjalnej*, t. 2, Szczecin 2007.

w procesie edukacyjnym. Wprowadzane reformy systemu szkolnego powinny zakładać między innymi poszukiwanie koncepcji kultury edukacyjnej, która wpisywałaby się w potrzeby jej uczestników związane z funkcjonowaniem w „nowej rzeczywistości". Stanislav Bendl, analizując problem funkcjonowania współczesnego społeczeństwa, zwrócił uwagę na poszukiwania dotyczące równowagi pomiędzy absolutnym reżimem autorytarnym a absolutnym reżimem liberalnym. Wskazując na usytuowanie szkoły, stwierdził, że: „w związku z tym, że szkoła jest powiązana ze społeczeństwem, wydaje się całkiem logiczne, że te postawy dotyczące autorytetu i dyscypliny przeniosły się na szkolne sytuacje"[210].

Takie podejście można odnaleźć również w teorii systemów ekologicznych Urie Bronfenbrennera[211], w której podkreśla się znaczenie zależności pomiędzy jednostką i środowiskiem dla jakości funkcjonowania i możliwości skutecznego rozwoju człowieka. Teoria ta opiera się na przekonaniu, że tylko analiza złożonych interakcji zachodzących między cechami indywidualnymi dziecka i otoczeniem pozwoli w pełni zrozumieć jego rozwój. Zgodnie z teorią ekosystemów, rozwój odbywa się w „kontekście", jaki tworzy jednostka ze swoim środowiskiem. Ów związek ma charakter interakcyjny, a wskaźnikami rozwoju są: podejmowane przez dziecko nowe role, zajmowanie przez nie nowych pozycji, poszerzanie i różnicowanie się środowiska czy angażowanie się dziecka w aktywność utrzymującą, zmieniającą i przekształcającą środowisko. Im szerszy będzie krąg wpływających na dziecko systemów, tym większa będzie liczba interakcji, w które będzie ono wchodzić. To sprawi, że w procesie wymiany dziecko będzie miało możliwość zdobywania bogatych doświadczeń, poszerzania wiedzy, zakresu i poziomu swoich kompetencji, a proces uczenia się ulegnie zdynamizowaniu. W kontekście analizowanego tu problemu rodzi się zatem pytanie o to, czy współczesna szkoła jest miejscem sprzyjającym pojawianiu się interakcji wspomagających rozwój społeczny młodego człowieka. Takie postulatywne myślenie o szkole przejawia się w większości rozpraw pedagogicznych. Bogusław Śliwerski podkreśla, że: „edukacja szkolna zgodnie ze swoimi założeniami powinna służyć maksymalizowaniu potencjału rozwojowego wszystkich uczniów, sprzyjać osiąganiu przez nich sukcesów na miarę ich aspiracji

[210] S. Bendl, *Autorytet nauczyciela – wielki temat dla dzisiejszej pedagogiki,* [w:] *Studia z Teorii Wychowania*, t. 2, nr 1(2), s. 80.

[211] Zob. B. Jachimczak, *Proces inklúzie v poľskom školskom systéme – požiadavky a realita,* [w:] V. Lechta (red.), *Transdisciplinarne aspekty inkluzivnej pedagogiky*, Trnava 2010, ss. 93−97.

i możliwości, powiększać kulturowy kapitał, by procentował w ich dalszym życiu"[212].

Jednak, jak wskazuje praktyka edukacyjna, dość często w szkole mamy do czynienia z sytuacjami, w których uczeń narażony jest raczej na wiele negatywnych interakcji związanych np. z brakiem specjalistycznej pomocy, postawami nauczycieli wobec niego, postawami rówieśniczymi, które mogą przekładać się na nieadekwatne oceny własnych możliwości, nierealne wizje własnej przyszłości, zbyt wysokie lub zbyt niskie oczekiwania społeczne czy samoograniczenie z wizją automarginalizacji w tle.

Będąc nauczycielem, stajemy przed próbą zbudowania wspólnoty edukacyjnej. Warto zatem zadbać o dostarczenie studentom katalogu naukowych koncepcji, z których będą oni mogli skompilować własną ścieżkę dydaktyczno-wychowawczą (jedną z nich może być np. koncepcja Jeromea Brunera zakładająca sprawstwo, współpracę i refleksję). Trzeba uzmysłowić młodemu nauczycielowi, że osobami odpowiedzialnymi za tworzenie atmosfery sprzyjającej edukacji, oprócz dzieci i nauczycieli, są również rodzice. Uznanie rodziców za współodpowiedzialnych za proces edukacyjny oraz zaangażowanie ich do różnych inicjatyw, takich jak zajęcia pozalekcyjne, współtworzenie planów działań szkolnych i pozaszkolnych, planów rozwojowych własnych dzieci, wpływa dobrze na proces kształcenia oraz na ich pozytywny stosunek do szkoły. Chociaż praca w oparciu o założenia wspólnoty edukacyjnej może być wyzwaniem dla nauczycieli, dla ich zdolności i umiejętności wspierania więzi nie tylko pomiędzy uczniami, ale także ich rodzicami, to warto przygotować do niej przyszłych nauczycieli, którzy być może oddolnie będą zmieniać jakość edukacji wczesnoszkolnej.

3.3. Praktyka pedagogiczna realizowana w przedszkolu i szkole podstawowej kl. (I–III) – podstawowe zadania[213]

Praktyki pedagogiczne są integralną częścią kształcenia przyszłych nauczycieli. Celem praktyk pedagogicznych jest nabywanie przez studenta

[212] B. Śliwerski, *Szkoła jako czynnik sprzyjający agresji,* [w:] J. Pyżalski, E. Roland (red.), *Bulling and special needs, (Bulling a specjalne potrzeby edukacyjne)*, Moduł 10, Łódź 2011, s. 2.

[213] Autorstwo podrozdziału 3.3.: Bożena Zając.

doświadczeń związanych z pracą dydaktyczno-wychowawczą nauczyciela oraz stworzenie możliwości konfrontowania nabytej wiedzy pedagogicznej z rzeczywistością szkolną.

Głównym celem praktyk pedagogicznych jest podniesienie jakości umiejętności pedagogicznych. Doświadczenia własne wskazują na potrzebę tworzenia koncepcji programu praktyk pedagogicznych według następującej struktury:

1. Ustalenie katalogu umiejętności, którymi studenci powinni wykazać się po zakończeniu praktyk.
2. Opracowanie programu praktyk pedagogicznych.
3. Realizacja praktyk zgodnie z programem.
4. Poddawanie ocenie skategoryzowanych umiejętności za pomocą różnego rodzaju narzędzi pomiaru dydaktycznego.
5. Opracowanie dzienniczka praktyk pedagogicznych uwzględniającego uzyskanie przez studentów opinii oraz oceny opiekuna praktyk.
6. Prezentacja teczki portfolio.
7. Certyfikowanie umiejętności studentów.
8. Wydłużenie czasu trwania praktyk pedagogicznych i zorganizowanie praktyki pedagogicznej (min. 10 godz.) w poradniach psychologiczno-pedagogicznych.

Podstawowe zadnia praktyki pedagogicznej.

Praktyki pedagogiczne powinny być nakierowane na:

- rozpoznawanie organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego i opiekuńczego;
- kształtowanie praktycznych umiejętności (działań) pedagogicznych;
- budowanie własnych doświadczeń zawodowych w pracy z dziećmi, rodzicami oraz we współpracy z innymi nauczycielami.

Podstawowe zadania praktyki pedagogicznej organizowanej w przedszkolu. Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego praktyka w przedszkolu trwa 60 godzin[214]. Praktyka w przedszkolu polega na zrealizowaniu przez studentów następujących zadań:

[214] *Rozporządzenie Ministra do Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonania zawodu nauczyciela*, Dz.U. z 2012 r., poz. 131.

1. **Hospitowanie zajęć prowadzonych przez nauczyciela-opiekuna – proponowana liczba godzin – 20 godz.**
   Wyznaczniki skuteczności:
   - przed hospitowanymi zajęciami prowadzący-opiekun studentki/studenta powinien podać cele i tematykę prowadzonych zajęć;
   - po obserwowanych zajęciach opiekun praktyk powinien odbyć rozmowy pohospitacyjne;
   - w celu podwyższenia skuteczności tego procesu studentka/student powinni dokonywać obserwacji za pomocą skategoryzowanego arkusza hospitacji zajęć.
2. **Wykonywanie zadań współtowarzyszących procesowi dydaktyczno-wychowawczemu – proponowana liczba godzin – 20 godz.**
   Wyznaczniki skuteczności:
   - włączanie studentów do przeprowadzania fragmentów zajęć zleconych przez nauczyciela-opiekuna praktyk, np. przeprowadzenie zabaw, pogadanki itp.;
   - po cyklu obserwowanych zajęć należy przeprowadzić dyskusję na temat zaobserwowanych działań nauczyciela, podczas której można rozważyć np. co się udało osiągnąć, jakie były trudności i jak je można przezwyciężać.
3. **Samodzielne prowadzenie zajęć przez studentkę/studenta – proponowana liczba godzin – 20 godz.**
   Wyznaczniki skuteczności:
   - studenci samodzielnie prowadzą zajęcia według scenariusza. Scenariusz powinien być dostosowany do możliwości dzieci i zawierać (w niektórych fragmentach) własne rozwiązania metodyczne wprowadzone przez studentkę/studenta. Studenci powinni wykazać się kreatywnością i inwencją;
   - scenariusz powinien być zaakceptowany przez nauczyciela-opiekuna;.
   - po cyklu prowadzonych zajęć nauczyciel-opiekun powinien odbyć rozmowę pohospitacyjną, podczas której studenci dokonają samooceny prowadzonych przez siebie zajęć oraz razem z nauczycielem przeprowadzą analizę swoich działań w zakresie:
     - wyznaczonych celów zajęć;
     - doboru środków dydaktycznych;
     - metod nauczania i uczenia się;

- doboru form organizacyjnych;
- sposobu dokonywania oceny pracy dzieci;
- indywidualizowania procesu;
- metod pobudzających aktywność dzieci.

Podstawowe zadania praktyki pedagogicznej organizowanej w szkole

Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego praktyka w szkole trwa 90 godzin[215]. Praktyka w szkole w klasach I−III polega na realizowaniu przez studentkę/studenta następujących zadań:

1. **Hospitowanie zajęć prowadzonych przez nauczyciela-opiekuna – proponowana liczba godzin – 30 godz.**

   Wyznaczniki skuteczności:

   – przed hospitowanymi zajęciami prowadzący-opiekun studentki/studenta powinien podać cele i tematykę prowadzonych zajęć.
   – Po obserwowanych zajęciach opiekun praktyk powinien odbyć rozmowy pohospitacyjne;
   – w celu podwyższenia skuteczności tego procesu studentka/student powinni dokonywać obserwacji za pomocą skategoryzowanego arkusza hospitacji zajęć.

2. **Wykonywanie zadań współtowarzyszących procesowi dydaktyczno-wychowawczemu – proponowana liczba godzin – 20 godz.**

   Wyznaczniki skuteczności:

   – włączanie studentów do przeprowadzania fragmentów zajęć zleconych przez opiekuna praktyk, np. sprawdzanie pracy domowej, prowadzenie zabaw integracyjnych, sprawdzenie rachunku pamięciowego itp.
   – sprawdzanie i ocenianie wiedzy i umiejętności uczniów (sprawdziany, testy, pisanie z pamięci i ze słuchu, techniki czytania).

3. **Samodzielne prowadzenie zajęć przez studentkę/studenta – proponowana liczba godzin – 20 godz.**

   Wyznaczniki skuteczności:

   – studenci samodzielnie prowadzą zajęcia według scenariusza. Scenariusz powinien być dostosowany do możliwości i poziomu uczniów danej klasy i zawierać (w niektórych fragmentach) własne rozwiązania metodyczne wprowadzone przez student-

[215] Tamże.

kę/studenta. Studenci powinni wykazać się kreatywnością i inwencją;
- scenariusz powinien być uzgodniony i zaakceptowany przez opiekuna praktyk pedagogicznych;
- po cyklu prowadzonych zajęć powinna być przeprowadzona rozmowa pohospitacyjna polegająca na dokonaniu samooceny prowadzonych zajęć przez studentów oraz dokonaniu razem ze studentami analizy w zakresie:
  - wyznaczonych celów zajęć;
  - doboru środków dydaktycznych;
  - metod nauczania i uczenia się;
  - doboru form organizacyjnych;
  - indywidualizowania procesu;
  - sposobu dokonywania oceny pracy uczniów;
  - metod pobudzających aktywność uczniów.

Organizacja praktyk na terenie szkoły podstawowej powinna przebiegać tak, aby studenci mogli przeprowadzić obserwację zajęć w klasie pierwszej, drugiej i trzeciej.

4. Inne działania podejmowane przez studentów w trakcie praktyki – proponowana liczba godzin – 20 godz.

Wyznaczniki skuteczności:

- poznanie dokumentów obowiązujących w placówce (statut, program wychowawczy, pogram profilaktyki itp.);
- poznanie dokumentów związanych z realizowaniem obowiązków nauczyciela (dziennik lekcyjny, arkusze ocen itp.);
- zapoznanie się studentów z pracą poszczególnych jednostek funkcjonujących w szkole np. biblioteki szkolnej, pedagoga, świetlicy;
- udział w zespole samokształceniowym, radzie pedagogicznej, spotkaniach warsztatowych;
- przeprowadzenie zadań zleconych przez nauczyciela typu: dekoracja klasy, gazetka klasowa, szkolna, przygotowanie środków dydaktycznych na zajęcia;
- przeprowadzenie, w uzgodnieniu z nauczycielem, badań wybranych umiejętności (np. techniki czytania) za pomocą standardowych narzędzi;
- udział w imprezach klasowych, szkolnych, środowiskowych;
- udział w zebraniu z rodzicami;

- pełnienie dyżurów w przerwach międzylekcyjnych, udział w apelach, wycieczkach itp.

Wydaje się, że bardzo ważną częścią praktyk pedagogicznych powinny być zajęcia w poradni psychologiczno-pedagogicznej. W trakcie praktyki pedagogicznej realizowanej w poradni psychologiczno-pedagogicznej studenci powinni poszerzyć swoją wiedzę i umiejętności w zakresie następujących zagadnień:

1. Specyfika pracy z dzieckiem w poradni: rodzaje zajęć, sposoby pracy, dokumentowanie działań.
2. Interpretowanie orzeczeń i opinii wydawanych przez poradnię psychologiczno--pedagogiczną z analizą i wyjaśnieniem terminów używanych w opiniach i orzeczeniach typu: lateralizacja, deficyty rozwojowe, dostosowanie wymagań.
3. Diagnoza ryzyka dysleksji u uczniów w młodszym wieku szkolnym.
4. Opracowanie symptomów ryzyka dysleksji u ucznia 7−9-letniego (praca w grupach).
5. Ochrona danych osobowych. We wszystkich analizowanych przez studentów dokumentach dane osobowe powinny być utajnione[216].

Praktyki powinny być tak zaprojektowane, aby wiedza teoretyczna była podstawą do kształtowania przez studentów umiejętności praktycznych niezbędnych do wykonywania zawodu nauczyciela.

3.4. Monitoring i ewaluacja praktyk pedagogicznych[217]

Analiza literatury dotyczącej procesu monitorowania pozwala na uznanie, że monitoring to proces systematycznego zbierania i analizowania ilościowych i jakościowych informacji, obserwowanie zjawiska w celu poznania jego dynamiki. W przypadku praktyk pedagogicznych to proces zbierania obiektywnych dowodów potwierdzających i dokumentujących poprawność ich realizacji. Proces monitoringu powinien być procesem ciągłym i towarzyszyć realizacji praktyk pedagogicznych, pozwalając na wykrywanie potencjalnych nieprawidłowości i ich korygowanie. Jest on szczególnie istotny, gdyż ukształtowane, w trakcie trwania praktyk peda-

[216] A. Frankiewicz, L. Zielkowska, *Nowy program…*, *op. cit.*, ss. 9−12.

[217] Autorstwo podrozdziału 3.4.: Bożena Zając.

gogicznych, umiejętności i postawy często przekładają się na kompetencje zawodowe przyszłych nauczycieli.

Podstawowe zasady monitoringu:

- obserwujemy tylko te zjawiska, które interesują nas ze względu na realizację celów praktyk;
- obserwacja prowadzona jest w oparciu o wcześniej ustalone kryteria;
- sposób zbierania danych zapewnia obiektywność i możliwość porównania ich w czasie.

Patrząc bardziej szczegółowo na proces monitorowania, można uznać, że monitoring to systematyczne badanie, które poszukuje odpowiedzi na następujące pytania:

- Czy praktyki pedagogiczne przebiegają zgodnie z planem?
- Czy udaje się osiągać zamierzone cele?
- W jaki sposób realizowane są zdania zapisane w programie praktyk?

Prawidłowo prowadzony proces monitorowania pozwala na:

- ocenę postępów studentów odbywających praktykę,
- bieżącą modyfikację działań oraz harmonogramu ich wdrażania,
- wczesną reakcję na pojawiające się problemy, co umożliwia dokonanie zmian w toku realizacji praktyk.

Monitoring prowadzony w trakcie realizacji pedagogicznych praktyk studenckich powinien być procesem ciągłym, systematycznym i stałym. W wyniku prowadzenia procesu monitoringu opiekun praktyk powinien znaleźć odpowiedź między innymi na następujące pytania:

1) Jak jest? – Czy studenci odbywający praktyki pedagogiczne mają ukształtowane umiejętności niezbędne do pełnienia funkcji nauczyciela wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej? Jaki jest poziom tych umiejętności?
2) Co zostało zrobione? – Czy praktyka pedagogiczna przebiega zgodnie z przyjętym programem?
3) W jakim czasie? – Czy praktyka jest realizowana zgodnie z przewidywanym harmonogramem?
4) Czy praktyka przebiega terminowo? – Czy studenci zlecane prace wykonywali w założonych terminach?

5) Czy wprowadzano zmiany? Czym te zmiany były powodowane? Czy studenci radzili sobie ze zmianami?[218]

Do podstawowych narzędzi przydatnych w procesie monitorowania praktyk pedagogicznych należą między innymi:

- Arkusz oceny zajęć hospitowanych przez opiekuna praktyk pedagogicznych (załącznik nr 1).
- Arkusz obserwacji zajęć dydaktycznych (załącznik nr 2).
- Karta samooceny studentki/studenta (załącznik nr 3)[219].

Studenci odbywający praktyki powinni być poinformowani o ciągłym monitorowaniu i ocenianiu ich pracy podczas realizacji projektu. Formalne oceny za proces wykonywania projektu powinny zostać wystawione po ustalonym na początku praktyk czasie, np.

- po upływie jednej trzeciej wyznaczonego czasu,
- po upływie dwóch trzecich wyznaczonego czasu,
- po zakończeniu projektu.

Doświadczenia wskazują, że świadomość ciągłego monitorowania praktyk wpływa na studentów mobilizująco. Konsultacje z opiekunem praktyk, umożliwiają szybkie reagowanie na pojawiające się trudności oraz rozwiązywanie powstających problemów na bieżąco.

Stałe monitorowanie pracy studentów, okresowe konsultacje z opiekunem oraz bieżąca ocena pracy podczas trwania praktyk umożliwiają różnicowanie ocen w zależności od wkładu pracy i zaangażowania. Informacje o ocenach studentów powinny być im przekazywane przez cały czas realizacji praktyk tak, aby mieli oni jasny obraz własnych postępów i mogli podjąć decyzję o sposobach planowania swoich dalszych działań. Studenci powinni być również świadomi tego, co w trakcie trwania praktyk będzie ocenianie oraz jak opinia o poszczególnych elementach będzie ważyła na końcowej ocenie praktyk.

Praktyki pedagogiczne powinny być oceniane zgodnie z określoną strukturą i oceny te, w miarę możliwości, powinny mieć wymiar analityczny. W załączniku znajdującym się na końcu niniejszego podrozdziału znaleźć można przykład punktowej oceny praktyk pedagogicznych wystawianej przez opiekuna praktyk (załącznik nr 4).

---

[218] M. Marcinkowska-Bachlińska, *Istota ewaluacji,* [w:] *Zaproszenie do ewaluacji. Zaproszenie do rozwoju*, Warszawa 2014, s. 20.

[219] A. Frankiewicz i L. Zielkowska, *op. cit.*, ss. 17−18.

Ponadto wydaje się, że każdy student kończący praktykę pedagogiczną powinien napisać raport stanowiący podsumowanie podejmowanych działań. Raport ten powinien zawierać opis:

- poznanych dokumentów obowiązujących w placówce, w której prowadzona była praktyka;
- poznanej dokumentacji pracy nauczyciela;
- rodzajów zajęć podejmowanych w czasie odbywanej praktyki pedagogicznej;
- stosowanych metod wykorzystywanych w pracy z dziećmi;
- najczęściej stosowanych metod wykorzystywanych w pracy z dziećmi;
- trudności napotkanych w czasie realizacji praktyk i związanych z procesem dydaktycznym oraz podejmowanych środków zaradczych, a także sposobów ich niwelowania;
- sukcesów i osiągnięć.

Należy pamiętać, że monitoring nie realizuje tylko funkcji kontrolnych, ale jest też punktem wyjścia do uruchomienia procedury ewaluacji. **Ewaluacja** nie jest oderwanym procesem czy jego etapem w realizacji praktyk pedagogicznych. Jest ona ściśle związana z przyjętymi procedurami monitoringu i powinna być związana bezpośrednio z analizą i diagnozą procesu wdrażania praktyk pedagogicznych w przedszkolu lub szkole. Chcąc osiągnąć zmiany jakościowe związane z prowadzeniem praktyk pedagogicznych, powinniśmy na bieżąco i okresowo dokonywać ewaluacji podejmowanych działań, tak aby eliminować te, które charakteryzują się małą efektywnością dydaktyczną.

Monika Marcinkowska-Bachlińska uznaje, że ewaluacja powinna odpowiadać na następujące pytania:

- Dlaczego tak jest?
- Dlaczego właśnie tak?
- Czy zmiany wprowadzono poprawnie?[220]

David Nevo zauważa, że w zależności od celu wykorzystania uzyskanych informacji, ewaluacja może mieć charakter:

- formatywny/kształtujący – jest wówczas nastawiona na poprawę i usprawnienie wdrażania praktyk, wspomaga bieżącą ich realizację poprzez analizę danych,

[220] M. Marcinkowska-Bachlińska, *op. cit.*, s. 20.

- podsumowujący/konkluzywny – w tym przypadku jest nastawiona na podsumowanie zakończonych działań, a wypracowane wnioski mają pomóc w realizacji podobnych przedsięwzięć w przyszłości[221].

Należy zastanowić się więc nad tym, czym jest ewaluacja i czemu służy. Z punktu widzenia uczelni wyższej kształcącej nauczycieli, ewaluacja to proces:

- ciągły, systematycznie badający wybrane elementy praktyk;
- odpowiadający na pytanie: czy i jak udało się osiągnąć zamierzone cele oraz w jaki sposób udało nam się je osiągnąć;
- pomagający w planowaniu kolejnych praktyk pedagogicznych;
- wskazujący, jakie elementy praktyk trzeba usprawnić i jak to zrobić;
- dostarczający informacji niezbędnych do podjęcia decyzji;
- wskazujący, czy i w jaki sposób udało się osiągnąć zakładany cel.

Ważne jest też, aby wiedzieć, jakie narzędzia możemy wykorzystywać w procesie ewaluacji. Do podstawowych narzędzi stosowanych w procesie ewaluacji praktyk pedagogicznych można zaliczyć:

- ankiety ewaluacyjne dla studentów i opiekunów praktyk pedagogicznych konsultacji;
- testy kompetencyjne, w tym testy kompetencyjne deklaratywne;
- wywiady grupowe i indywidualne ze studentami;
- wywiady grupowe i indywidualne z opiekunami;
- raporty studentów i opiekunów praktyk.

Praktyka pedagogiczna dla każdego studenta powinna zakończyć się wydaniem certyfikatu potwierdzającego ukształtowane umiejętności. Powinien on być potwierdzony przez uczelnię, przedszkole lub szkołę podstawową, w której była realizowana praktyka pedagogiczna.

Wzór 1.[222]

ARKUSZ OCENY ZAJĘĆ HOSPITOWANYCH PRZEZ OPIEKUNA PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH

Prowadzący/prowadząca …….Klasa /Grupa……..…..

Data ……

Tematyka zajęć:……

[221] D. Nevo, *Konceptualizacja ewaluacji dydaktycznej,* [w:] L. Korporowicz (red.), *Ewaluacja w edukacji*, *Wydawnictwo finansowane z funduszy programu PHARE Unii Europejskiej PROGRAM TERM*, Warszawa 1997, s. 53.

[222] A. Frankiewicz, L. Zielkowska, *op. cit.*, ss. 19−21.

Podejmowane działania	Ocena punktowa podejmowanych zadań	Punkty	Uzyskana liczba punktów
Dobór metod nauczania i uczenia się	Dobrano i zastosowano bezbłędnie	5−4	
	Dobrano i zastosowano dobrze	3−2	
	Dobrano i zastosowano częściowo dobrze	1	
Dobór środków dydaktycznych	Prawidłowo zastosowano środki dydaktyczne – szkolne i wykonane samodzielnie przez studenta	5−4	
	Prawidłowo zastosowano środki dydaktyczne – szkolne	3−2	
	Wykorzystano środki tylko częściowo	1	
Dobór form pracy ucznia/dziecka	Zastosowano i dobrano odpowiednie formy pracy z uczniem/dzieckiem (w tym pracy zróżnicowanej)	5−4	
	Zastosowano i dobrano odpowiednie formy pracy z uczniem/dzieckiem	3−2	
	Nie zawsze prawidłowo zastosowano i dobrano formy pracy z uczniem/ dzieckiem	1	
Osiągnięcie założonych celów dydaktyczno-wychowawczych.	Osiągnięto w całości założone cele zajęć	5−4	
	Osiągnięto częściowo założone cele zajęć	3−2	
	Osiągnięto tylko niektóre założone cele	1	
Zachowanie proporcji w strukturze zajęć zintegrowanych oraz zajęć z dziećmi w przedszkolu	Zachowano wszystkie określone proporcje w strukturze zajęć	5−4	
	Częściowo zachowano proporcje w strukturze zajęć	3−2	
	Stwierdzono brak płynności w strukturze prowadzonych zajęć	1	
Stosunek prowadzącego do dzieci, nawiązywanie kontaktu z dziećmi	Odnotowano szybkie i efektywne nawiązanie kontaktów z uczniami/dziećmi	5−4	
	Odnotowano pozytywne próby nawiązania kontaktów z uczniami/dziećmi	3−2	
	Odnotowano trudności w nawiązaniu kontaktu z uczniami/dziećmi	1	

Podejmowane działania	Ocena punktowa podejmowanych zadań	Punkty	Uzyskana l. punktów
Kreatywność studentki/ studenta – własne pomysły i rozwiązania w przygotowaniu i prowadzeniu zajęć	Odnotowano dostosowanie działań studentki/studenta do zaistniałej sytuacji dydaktycznej i wychowawczej	5−4	
	Odnotowano częściowe podejmowanie samodzielnych decyzji w zaistniałej sytuacji dydaktycznej i wychowawczej	3−2	
	Odnotowano nieumiejętne podejmowanie decyzji w zaistniałej sytuacji dydaktycznej i wychowawczej	1	
Bezpieczeństwo i ład podczas zajęć	Stwierdzono całkowite zabezpieczenie ładu i porządku podczas zajęć	5−4	
	Odnotowano niewielkie trudności w zapewnieniu ładu i porządku podczas zajęć	3−2	
	Odnotowano trudności w zapewnieniu ładu i porządku podczas zajęć	1	
Autorefleksja studentki/ studenta dotycząca przeprowadzonych zajęć	Rozpoznaje swoje mocne strony, potrafi ocenić podejmowane podczas zajęć działania	5−4	
	Potrafi prawidłowo scharakteryzować przeprowadzone zajęcia	3−4	
	W niewielkim stopniu jest w stanie scharakteryzować swoje działania dydaktyczne i wskazać słabe strony zajęć	1	
Indywidualizacja pracy z dzieckiem zgodnie z jego możliwościami psychofizycznymi	Potrafi prawidłowo zaplanować pracę z uczniem/dzieckiem zgodnie z jego możliwościami psychofizycznymi	5−4	
	Częściowo uwzględnia w pracy z uczniem/ dzieckiem jego możliwości psychofizyczne	4−3	
	W niewielkim stopniu uwzględnia w pracy z uczniem/dzieckiem jego możliwości psychofizyczne	1	
Bieżące ocenianie wiedzy i umiejętności dzieci/uczniów	Systematycznie ocenia wiedzę i umiejętności uczniów/dzieci	5−4	
	Nie zawsze stosuje bieżącą ocenę wiedzy i umiejętności uczniów/dzieci	3−2	
	Często pomija stosowanie bieżącej oceny wiedzy i umiejętności uczniów/dzieci	1	
Razem			

Data i podpis opiekuna praktyk

Wzór 2.[223]

ARKUSZ OBSERWACJI ZAJĘĆ (dla studentki/studenta)

<table>
<tr><td colspan="5">Nazwisko i imię opiekunki/opiekuna (nauczycielki/nauczyciela) prowadzącej/prowadzącego zajęcia dydaktyczne ……
Data……Klasa/grupa ……..</td></tr>
<tr><td colspan="5">Temat dnia:……
Tematyka zajęć:……..……</td></tr>
<tr><td colspan="5">Cele zajęć:……..</td></tr>
<tr><td colspan="5">Metody nauczania i uczenia się:</td></tr>
<tr><td colspan="5">Formy pracy:</td></tr>
<tr><td colspan="5">Środki dydaktyczne:</td></tr>
<tr><td>Etapy zajęć</td><td>Czynności nauczyciela</td><td>Działania i aktywność uczniów/dzieci</td><td>Umiejętności ukształtowane przez uczniów/dzieci</td><td>Osiągnięcie celów operacyjnych</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>

Wzór 3.[224]

KARTA SAMOOCENY STUDENTKI/STUDENTA

1. Z jakimi dokumentami obowiązującymi w placówce zapoznała się Pani/Pan?
2. Z jakimi dokumentami związanymi z pracą nauczyciela zapoznała się Pani/Pan?
3. Jakie trudności pojawiły się w czasie prowadzenia zajęć? Proszę je określić.
4. Co było Pani/Pana sukcesem podczas prowadzonych zajęć?

[223] A. Frankiewicz, L. Zielkowska, *op. cit.*, s. 14.

[224] *Ibidem*, ss. 15−16.

5. Co Panią/Pana najbardziej zaskoczyło w czasie prowadzonych zajęć?
6. Jaką ocenę wystawi sobie Pani/Pan za przeprowadzone zajęcia w skali 1−5 punktów (5 to ocena najwyższa)?
7. Jak ocenia Pani/Pan poziom aktywności dzieci w czasie prowadzonych z nimi zajęć, biorąc pod uwagę zaangażowanie własne?

Wzór 4[225]

PUNKTOWA OCENA PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH

odbytych w ……w terminie:……..……..

przez studentkę/studenta ……..……

Składowe oceny punktowej	Wymagania na ocenę	Punkty	Uzyskane punkty
Analiza teczki portfolio	Materiały metodyczne zebrane zgodnie z założoną strukturą i prezentujące wysoki poziom merytoryczny	5−4	
	Materiały zebrane zgodnie z założoną strukturą. Materiały metodyczne zawierają pewne błędy merytoryczne.	3−2	
	Struktura teczki portfolio niezgodna z założoną strukturą. Materiały metodyczne zawierają pewne błędy merytoryczne.	1	
Analiza prowadzenia zajęć dydaktyczno-wychowawczych	Minimum 70% punktów uzyskanych z hospitowanych zajęć zgodnie z zał. nr 1	5−4	
	Minimum 50% punktów uzyskanych z hospitowanych zajęć zgodnie z zał. nr 1	3−2	
	Minimum 30% punktów uzyskanych z hospitowanych zajęć − zgodnie z zał. nr 1	1	

[225] *Ibidem*, s. 24.

Analiza karty samooceny studenta	Wyczerpująca odpowiedź na wszystkie zadane pytania – zgodnie z zał. Nr 3	5−4	
	Niepełna odpowiedź na wszystkie zadane pytania – zgodnie z zał. Nr 3	3−2	
	Pobieżna odpowiedź na wszystkie zadane pytania – zgodnie z zał. Nr 3	1	
Dodatkowe zadania podejmowane w trakcie praktyk:			
Wykonanie zadań zleconych przez nauczyciela typu: dekoracja klasy, gazetka klasowa, szkolna, przygotowanie środków dydaktycznych na zajęcia	Samodzielnie, terminowo, rzetelnie wykonuje zadania powierzone przez opiekunkę/opiekuna	5−4	
	Samodzielnie, ale niezbyt terminowo wykonuje zadania powierzone przez opiekunkę/opiekuna	3−2	
	Z dużą pomocą opiekunki/opiekuna wykonuje powierzone zadania	1	
Sprawdzenie, w uzgodnieniu z nauczycielem, wybranych umiejętności u wybranych uczniów/dzieci	Samodzielnie i prawidłowo przeprowadza badanie poziomu wiedzy i umiejętności	5−4	
	Z niewielką pomocą opiekunki/opiekuna przeprowadza badanie poziomu wiedzy i umiejętności	3−2	
	Z dużą pomocą opiekunki/opiekuna przeprowadza badanie poziomu wiedzy i umiejętności uczniów/dzieci	1	
Udział w przygotowaniach do imprez klasowych, szkolnych, przedszkolnych środowiskowych i in.	Samodzielnie przygotowuje imprezę klasową/przedszkolną	5−4	
	Z częściową pomocą nauczycielki/ nauczyciela przygotowuje imprezę klasową/przedszkolną	3−2	
	Pomaga nauczycielce/nauczycielowi w przygotowaniu imprezy klasowej/ przedszkolnej	1	
Aktywne pełnienie dyżurów w przerwach międzylekcyjnych, zapewnienie bezpieczeństwa dzieciom w czasie zabaw, wycieczek, posiłków itp.	Zapewnia bezpieczeństwo uczniom/ dzieciom w czasie przerw, zabaw, wycieczek, posiłków	5−4	
	Podejmuje próby aktywnego włączenia się w opiekę nad uczniami/dziećmi w czasie przerw, zabaw, wycieczek, posiłków	3−2	
	Biernie obserwuje zachowania uczniów/ dzieci w czasie przerw, zabaw, wycieczek, posiłków	1	

Składowe oceny punktowej	Wymagania na ocenę	Punkty	Uzyskane punkty
Zadania podejmowane przez studentkę/studenta z własnej inicjatywy	Często i z własnej inicjatywy podejmuje dodatkowe zadania	5−4	
	Dość często podejmuje dodatkowe zadania	3−2	
	Sporadycznie z własnej inicjatywy podejmuje dodatkowe zadania	1	
Odpowiedzialność za jakość i terminowość wykonywanych zadań	Terminowo realizuje zadania	5−4	
	Sporadyczne nie dotrzymuje terminów realizowanych zadań	3−2	
	Często nie dotrzymuje terminów realizowanych zadań.	1	
	Razem		

Skala ocen:

Skala procentowa	Skala punktowa	Ocena słowna
100−85%	85−72pkt	Bardzo dobra
84−61%	71−52pkt	Dobra
60−37%	51−31pkt	Dostateczna
36−0%	30−0pkt	Niedostateczna

Z uwagi na to, że wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna stanowią ważne ogniwa współczesnej edukacji i nabierają szczególnego znaczenia w kontekście nowych wyzwań, jakie są przed nimi obecnie stawiane, tak istotna jest rola skutecznie przeprowadzonych praktyk pedagogicznych. Studentki/studenci wydziałów pedagogicznych powinni kształtować, rozwijać i doskonalić swoje kwalifikacje, które będą im potrzebne podczas pracy w przedszkolu czy szkole podstawowej już na etapie kształcenia. Priorytetowym działaniem w zakresie dobrego przygotowania studentek/studentów do wejścia na rynek pracy jest prowadzenie kształcenia, w szczególności kształcenia praktycznego, we współpracy z przyszłymi pracodawcami. Uczelnia, przedszkole czy też szkoła są uzupełniającymi się nawzajem miejscami zdobywania wiedzy i kształtowania kompetencji. Dzięki praktyce młodzi ludzie mogą zdobywać umiejętności i doświadczenie potrzebne im, aby z sukcesem funkcjonować w przyszłości. Współczesny pracodawca-dyrektor przedszkola lub

szkoły, szuka pracownika przygotowanego do szybkiego, samodzielnego wykonywania konkretnych zadań zawodowych, a także gotowego do ciągłych zmian. Powinnością współczesnej wyższej uczelni jest ciągła gotowość do wdrażania zmian mających na celu optymalne sprzyjanie wszechstronnemu rozwojowi studentek/studentów. Poszukiwanie skutecznych sposobów pracy jest istotne ze względu na konieczność przygotowania ich do „dorosłego życia", zgodnie z ich możliwościami i predyspozycjami osobowościowymi.

3.5. Teczka portfolio – nowy sposób dokumentowania swoich osiągnięć[226]

Doświadczenia własne wskazują, że bardzo znaczącym elementem prowadzonych praktyk pedagogicznych powinny być tworzone przez studentów teczki portfolio. Metoda portfolio stosowana jest od wielu lat w szkołach amerykańskich, skandynawskich, niemieckich i angielskich. Biorąc pod uwagę planowane zmiany w systemie polskiej edukacji dotyczące indywidualizacji procesu kształcenia, wydaje się, że portfolio może stać się bardzo skutecznym narzędziem w kształceniu nauczycieli.

Portfolio to teczka (także w sensie dosłownym, np. segregator) z przykładowymi pracami, a w szerszym znaczeniu to prezentacja dokonań danej osoby. Bolesław Niemierko uznaje teczki portfolio za pierwszy krok ku usamodzielnianiu się osoby uczącej się w ocenianiu własnych osiągnięć poprzez zapewnienie jej wpływu na dobór prac, których jakość podlega ocenie[227].

Istotne cechy właściwe tej metodzie pracy osoby uczącej się to:

- **dobrowolność –** jako zdolność do samooceniania;
- **podmiotowość –** studenci powinni decydować o zawartości i miejscu przechowywania teczki portfolio, a także o dostępie do niej osób trzecich;
- partnerstwo – studenci w trakcie prezentacji swoich materiałów stają się partnerami w ocenianiu: objaśniają, wyrażają własną ocenę;

[226] Autorstwo podrozdziału 3.5.: Bożena Zając.

[227] B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2008, s. 333.

- emocjonalność – studenci, zbierając praktyczne dowody swojej pracy, pośrednio rejestrują osiągnięcia emocjonalne, a powrót do nich przywraca pamięć ważnych przeżyć; ważnych chwil;
- autentyzm – materiały zgromadzone w teczce portfolio powinny stanowić dokumentację własnej pracy;
- rozwojowość – teczka portfolio pokazuje etapy konstruowania wiedzy;
- trwałość – teczki portfolio mogą służyć studentom przez wiele lat ich pracy zawodowej[228].

Transformując rozważania B. Niemierko na stosowanie teczki portfolio w dokumentowaniu osiągnięć studentów w trakcie praktyk pedagogicznych, można uznać, że teczka portfolio, stanowiąc swoisty zbiór dowodów osiągnięć, służy dokumentowaniu i samoocenie osiągnięć zawodowych studentów. Ponadto teczka portfolio:

- pozwala na zaobserwowanie zmian w procesie realizacji praktyk pedagogicznych;
- wymaga czasu koniecznego do zebrania doświadczeń i opisania własnych refleksji;
- jest osobistym narzędziem właściciela prezentującym świadectwa wykonanych zadań i dokumenty potwierdzające jego kompetencje;
- kształtuje umiejętność planowania doboru i selekcji materiałów, a potem ich analizy i weryfikacji oraz wykorzystywania informacji z różnych źródeł.

Celem stosowania teczki portfolio podczas praktyk pedagogicznych jest zachęcenie studentów do wnikliwej analizy i krytycznego przyjrzenia się własnym umiejętnościom. Portfolio jest narzędziem pobudzającym do aktywnego spojrzenia na swoje własne osiągnięcia, ale również wzbudzenia refleksji i udzielenia odpowiedzi na pytania: Co już umiem? Czego jeszcze powinnam/powinienem się nauczyć? Co powinnam/powinienem jeszcze zrobić, aby moje działania były skuteczniejsze i dały lepsze efekty pracy?

Aby przedsięwzięcie mogło zakończyć się sukcesem, podczas stosowania tej metody powinny być przestrzegane następujące zasady:

- Struktura portfolio powinna być jednolita dla wszystkich studentów biorących udział w praktykach pedagogicznych.

[228] *Ibidem*, ss. 333–334.

- Struktura portfolio powinna być zaprojektowana i prowadzona w taki sposób, aby wszystkie obszary tematyczne były zrozumiałe dla studentów odbywających praktyki pedagogiczne.
- Portfolio przygotowane przez studentów powinno dokumentować nie tylko efekty poszczególnych prac, ale także proces dochodzenia do efektów końcowych.
- Portfolio powinno motywować studentów do podejmowania skutecznych działań dydaktycznych.
- Zawartość teczki powinna być poddawana ciągłemu procesowi monitorowania przez opiekunów praktyk pedagogicznych i nauczycieli akademickich zajmujących się nimi ze strony uczelni.

Przeprowadzone obserwacje działań studentów w trakcie realizacji praktyk pedagogicznych pozwalają na sformułowanie, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych wniosków dotyczących pracy z wykorzystaniem teczki portfolio. Zarejestrowane pozytywne aspekty pracy studentek/ studentów z wykorzystaniem teczki portfolio:

- daje możliwość decydowania o tym, jakie materiały gromadzić przy zachowaniu założonej struktury teczki;
- umożliwia decydowanie o stopniu ważności gromadzonych informacji;
- umożliwia wykazanie się różnorodnymi formami pracy;
- daje możliwość wyeksponowania swoich zdolności oraz zademonstrowania umiejętności i zainteresowań;
- wyzwala własną aktywność twórczą;
- stymuluje do współpracy z innymi nauczycielami, nie tylko opiekunami praktyk pedagogicznych;
- daje możliwość współpracy z dyrektorami placówek.

Zarejestrowane negatywne aspekty pracy studentek/studentów (niektórych) z wykorzystaniem teczki portfolio:

- brak systematyczności w zbieraniu i gromadzeniu materiałów,
- brak systematyczności w dokumentowaniu swoich osiągnięć,
- brak motywacji do systematycznej pracy,
- mało poważne traktowanie swoich obowiązków.

Struktura teczek portfolio jest zależna w dużej mierze od obowiązującego na uczelniach wyższych regulaminu praktyk pedagogicznych. Może on i powinien podlegać ciągłym zmianom i być otwarty na nowe wyzwania placówek edukacyjnych, w tym szkół, które będą zatrudniały nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej.

Długoletnie doświadczenia w kształceniu studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej oraz współpraca z opiekunami praktyk pedagogicznych pozwalają na sformułowanie sugestii dotyczących zakresu treściowego teczki portfolio.

Realizacja praktyk pedagogicznych powinna doprowadzić do tego, by w teczce portfolio znalazły się między innymi następujące materiały:

1. Scenariusze przeprowadzonych zajęć dydaktycznych (min. 6).
2. Układy operacyjnych celów kształcenia dla wybranych działów programowych.
3. Przykładowe środki dydaktyczne wykorzystywane w procesie kształcenia.
4. Narzędzia pomiaru dydaktycznego.
5. Karty obserwacji zajęć dydaktycznych.
6. Raporty z obserwacji zajęć w przedszkolu oraz szkole podstawowej w kl. I–III.
7. Raporty samooceny dotyczące autorefleksji i analizowania własnej pracy.
8. Studia przypadków opisujące zachowania dzieci i sposoby niwelowania ewentualnych niepowodzeń dydaktycznych i wychowawczych.
9. Procedury wykonywania przez dzieci projektów edukacyjnych.
10. Raporty ze spotkań z rodzicami.
11. Inne dokumenty związane z realizacją praktyk w przedszkolu i szkole podstawowej.

Opracowane przez studentów materiały metodyczne powinny wpisywać się w program kształcenia na kierunku pedagogika i korespondować z umiejętnościami zapisanymi w Krajowych Ramach Kwalifikacji. Jeśli uznamy, że teczka portfolio jest istotnym narzędziem pracy młodego nauczyciela, to warto, aby nauczyciele akademiccy oraz opiekunowie praktyk pedagogicznych spróbowali odpowiedzieć sobie na następujące pytania:

- Jak wykorzystać potencjalne możliwości twórcze studentów?
- Jak pobudzić i rozwijać ich kreatywność?
- Co zrobić, aby studenci chętnie prowadzili dokumentację swojej pracy pedagogicznej?
- Jak zwiększyć wśród studentów poczucie odpowiedzialności za własny proces kształcenia?
- Jak zwiększyć wśród studentów systematyczność podejmowanych działań?

- Jak przekonać studentów do tego, aby uznali portfolio za skuteczne narzędzie pracy dydaktycznej?

Współczesny proces kształcenia na wszystkich jego etapach wymusza zmianę zachowań dydaktycznych nauczycieli. Zmiana ta może nastąpić wówczas, gdy nauczyciele:

- prezentują odpowiedni **zasób wiedzy**, na którym opiera się proces wychowania i proces nauczania – uczenia się dzieci/uczniów;
- dysponują **repertuarem** skutecznych sposobów postępowania wychowawczo-dydaktyczno-opiekuńczego;
- przejawiają postawy i umiejętności niezbędne do systematycznej **refleksji pedagogicznej** i rozwiązywania ww. problemów.

Jeśli studenci przygotowujący się do wykonywania zawodu nauczyciela tę zmianę zaakceptują i wezmą odpowiedzialność za własną naukę oraz odpowiedzialność za budowanie swojego wizerunku, to zapewne przyczyni się to do ich dalszego rozwoju oraz podwyższy jakość kształcenia w szkołach i placówkach, w których po zakończeniu studiów będą zatrudnieni.

Kończąc rozważania na temat roli teczek portfolio w dokumentowaniu osiągnięć studentów realizujących praktyki pedagogiczne w przedszkolach i szkołach podstawowych w klasach I−III, należy zwrócić uwagę na fakt, że teczka ta może być bardzo przydatna podczas rozmowy kwalifikacyjnej z dyrektorem przedszkola lub szkoły podstawowej. Dla wielu interesariuszy zewnętrznych może ona być również dowodem jakości pracy uczelni w zakresie kształcenia przyszłych nauczycieli.

BIBLIOGRAFIA

Adamek I., Bałachowicz J. (red.), *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*, Impuls, Kraków 2014.

Ainscow M., *Robić właściwe rzeczy. Potrzeby specjalne z perspektywy doskonalenia szkoły,* [w:] G.S. Fairbairn (red.), *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach*, CMPPP, Warszawa 2000.

Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.

Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2000.

Bąbka J., *Alternatywne aspekty edukacji integracyjnej pełnosprawnych i niepełnosprawnych w świetle badań,* [w:] Piekarski J., Śliwerski B., *Edukacja alternatywna*, Impuls, Kraków 2000.

Bendl S., *Autorytet nauczyciela – wielki temat dla dzisiejszej pedagogiki*, „Studia z Teorii Wychowania" 2011, t. 2, nr 1(2), Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa.

Beveridge S., *Special Educational Needs in Schools*, Routledge 1999.

Booth T., Ainscow M., *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, Bristol 2002.

Borys-Cupak I., Skorupska A., *Postawy społeczne wobec osób niepełnosprawnych ruchowo,* [w:] Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i integracjach społecznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2003.

Bronfenbrenner U., *The Ecology of Human Development*, Harvard University Press, Cambridge 1979.

Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki*, PWN, Warszawa 2007.

Bujnowska A., *Postawy studentów pedagogiki wobec różnych grup osób niepełnosprawnych*, [w:] *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość. Socjopedagogiczne aspekty rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, t. 3, Wydawnictwo Usz, Szczecin 2008.

Byczkowska U., Nosarzewska S*., Niepełnosprawność i osoba niepełnosprawna w osądach studentów różnych kierunków – implikacje dla koncepcji kształcenia,* [w:] *Pedagogika specjalna szansą na realizację potrzeb osób niepełnosprawnych*, Olsztyn-Poznań-Warszawa 2002.

Chodkowska M., Kazanowski Z., *Socjopedagogiczne konteksty postaw nauczycieli wobec edukacji integracyjnej*, WN UMCS, Lublin 2007.

Chodkowska M., *Socjopedagogiczne aspekty edukacji integracyjnej – nadzieje i realia w warunkach reformy systemu oświaty,* [w:] Z. Palak. (red.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001.

Ciechanowski J., i in., *Prawo do edukacji dzieci* o *specjalnych potrzebach edukacyjnych. Raport z monitoringu*, Wydawnictwo Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka, Warszawa 2010.

Ciura G., Osiecka-Chojnacka J., *Edukacja włączająca w szkolnictwie obowiązkowym w Polsce*, Infos 2013, nr 9 (146), Wydawnictwo Sejmowe dla Biura Analiz Sejmowych.

Chrzanowska I., *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.

Danilewska J., *Agresja u dzieci – Szkoła porozumienia*, WSiP, Warszawa 2002.

Delors J. (red.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1999.

Dembo M.H., *Stosowana psychologia wychowawcza*, WSiP, Warszawa 1997.

Dewey J., *Moje pedagogiczne credo*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005.

Doroszuk J., *Sytuacja rodziny dziecka niepełnosprawnego – izolacja, autonomia czy koegzystencja?,* [w:] I. Chrzanowska, B. Jachimczak, K. Pawelczak (red.), *Miejsce* Innego *we współczesnych naukach o wychowaniu. W poszukiwaniu pozytywów*, WN UAM, Poznań 2013.

Drucker P.F., *Społeczeństwo pokapitalistyczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.

Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003.

Dykcik W., *Warunki i możliwości kulturowej transmisji postaw i zachowań społecznych wobec autonomii i izonomii osób niepełnosprawnych umysłowo,* [w:] W. Dykcik (red.), *Społeczeństwo wobec autonomii osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1996.

Dylak S., Ubermanowicz S. (red.), *Strategia nauczania – uczenia się infotechniki*, Fundacja Wolnego i Otwartego Oprogramowania, Poznań 2014.

Dymara B., *Dziecko w świecie edukacji*, Impuls, Kraków 2009.

Falkowska E., Telusiewicz-Pacak A. (red.), *Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki*, Polski Komitet Narodowy UNICEF, Warszawa 2013.

Federowicz M. (red.) *Raport o stanie edukacji 2011. Kontynuacja zmian*, IBE, Warszawa 2012.

Firkowska-Mankiewicz A., *Potrzeby specjalne w klasie. Materiały szkoleniowe dla nauczycieli*, UNESCO, Warszawa 1995.

Frankiewicz A., Zielkowska L., *Nowy program praktyk pedagogicznych*, Zając B. (red.), Skierniewice, Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Humanistyczna, 2014.

Grzelak P., Kubicki P., Orłowska M., *Realizacja badania ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów*. *Raport końcowy*, IBE, Warszawa 2014.

Gutek G.L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

Hamer H., *Rozwój przez wprowadzanie zmian*, Centrum Edukacji Medycznej, Warszawa 1998.

Holliday M., *Coaching, mentoring i zarządzanie*, Wydawnictwo HELION, Gliwice 2006.

Hummel A., *Założenia strategii dwujęzycznej w edukacji dzieci niesłyszących*, „Niepełnosprawność i rehabilitacja" 2006, nr 3.

Jachimczak B., *Gotowość nauczycieli do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych,* [w:] I. Chrzanowska I., Jachimczak B. (red.), *Miejsce Innego w naukach o wychowaniu. Wyzwania praktyki*, Wyd. SATORI Druk, Łódź 2008.

Jachimczak B., *Postawy wobec niepełnosprawności – szansa na społeczną akceptację,* [w:] *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość. Konteksty pedagogiki specjalnej*, t. 2, PRINT GROUP Daniel Krzanowski, Szczecin 2007.

Jachimczak B., *Dydaktyczne i pozadydaktyczne uwarunkowania efektów nauczania indywidualnego dzieci przewlekle chorych (Z badań uczniów klas III szkół podstawowych*), Kraków, Wydawnictwo Impuls, 2011.

Jachimczak B., *Inkluzivna edukacja z perspektivy teorii ekosystemom*, [w:] V. Lechta (ed.), *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*, Bratislava, IRIS, 2012.

Jachimczak B., *Grupy zróżnicowane* – wyzwanie *dla współczesnej edukacji,* [w:] J. Balvin (red.), *Interkulturalita a národnostné menšiny: v sociálnych, filozofických*, *pedagogických*, *kultúrnych, historických a prírodovedných súvislostiach*, Nitra 2008.

Jachimczak B., *Proces inklúzie v poľskom školskom systéme – požiadavky a realita,* [w:] V. Lechta (red.), *Transdisciplinarne aspekty inkluzivnej pedagogiky*, Trnava, 2010.

Kanarski L., Rokicki B. (red.), *Teoria i praktyka przywództwa wobec wyzwań edukacyjnych*, Warszawa, Instytut Nauk Humanistycznych, 2002.

Khamisy D. Al., *Gotowość nauczycieli edukacji przedszkolnej do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, [w:] G. Dryżałowska, H. Żuraw (red.), *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, Warszawa, Wydawnictwo Żak, 2004.

Klus-Stańska D., *Konstruktywizm jako inspiracja dla edukacji – dylematy diagnozy postępów ucznia. XI Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej*, Gdańsk 2005,

Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2002.

Klus-Stańska D. (red.), *Renesans (?) nauczania czynnościowego*, Warszawa 2003.

Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2010.

Kosakowski C., *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2003.

Koźmiński A., Jemielniak D., *Zarządzanie od podstaw. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Polska Oficyna Wydawnicza „BGW", Warszawa 1996.

Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu,* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Pedagogika, t. 2, PWN, Warszawa 2003.

Łobocki M., *Wychowanie w klasie szkolnej*, WSiP, Warszawa 1985.

Maciarz A., *Stosunki społeczne między uczniami pełnosprawnymi i upośledzonymi umysłowo,* [w:] Baran J., Pilecki J., (red.) *Wychowanie, kształcenie i przygotowanie do życia dzieci upośledzonych umysłowo. Materiały z konferencji naukowej (Kraków 16−17 maja 1984 r.)*, Wydawnictwo WSP, Kraków 1985.

Marcinkowska-Bachlińska M., *Istota ewaluacji,* [w:] M. Bartosiewicz-Niziołek i in., *Zaproszenie do ewaluacji. Zaproszenie do rozwoju*, KOWEZiU, Warszawa 2014.

Matejczuk J, *Opieka i wychowanie: wiek przedszkolny,* [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, Seria 3, t. 3, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.

Melosik Z., *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Impuls, Kraków 2007.

Mikina A., Zając B., *Jak wdrażać metodę projektów? Poradnik dla nauczycieli i uczniów gimnazjum, liceum i szkoły zawodowej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.

Mittler P., *Working Towards Inclusive Education: Social Context*, Fulton, London 2000.

Mittler P., *The global context if inclusive education. The role of the United Nations* [w:] Mitchell D. (ed.) *Contextualizing Inclusive Education. Evaluating Old and New International Perspectives*, Taylor & Francis Group, Routledge 2005.

Murawska B., *Edukacja wczesnoszkolna,* [w:] A.I. Brzezińska (red.), Seria 2, t. 2, *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.

Nevo D., *Konceptualizacja ewaluacji dydaktycznej,* [w:] L. Korporowicz (red.), *Ewaluacja w edukacji*, *Wydawnictwo finansowane z funduszy Programu PHARE Unii Europejskiej PROGRAM TERM*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.

Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

NIK, *Informacja o wynikach kontroli. Kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, KNO-4101-01-00/2012, NIK, Warszawa 2012.

Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 czerwca 2013 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli, Dz.U. z 2013 r., poz. 1207.

Olechowska A., *Wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, APS, Warszawa 2001.

Ostrowska A., *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Postawy społeczeństwa polskiego wobec ludzi niepełnosprawnych (Raport z badań)*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1994.

Ostrowska A., Sikorska J., Gąciarz B., *Osoby niepełnosprawne w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwo ISP, Warszawa 2001.

Oszustowicz B., *Obraz osoby niepełnosprawnej w świadomości dzieci sześcioletnich z przedszkolnej grupy integracyjnej,* [w:] G. Dryżałowska, H. Żuraw (red.), *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2004.

Palak Z., *Z badań nad integracyjnym kształceniem dzieci niewidomych,* [w:] R. Ossowski (red.), *Sytuacja życiowa dziecka niepełnosprawnego w rodzinie. Materiały z konferencji naukowej w Bydgoszczy, w dniach 27–28*.11.1992, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz 1993.

Pilecka W., *Pedagogika osób* z *trudnościami w uczeniu się,* [w:] W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, wydanie II poszerzone i uaktualnione, WN UAM, Poznań 2001.

Pilecka W., *Perspektywa systemowo-ekologiczna,* [w:] W. Pilecka, M. Rutkowski (red.), *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w drodze ku dorosłości*, Impuls, Kraków 2009.

Pielecki A., Kazanowski Z., *Przygotowanie nauczycieli do realizacji założeń integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych,* [w:] Z. Palak (red.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001.

Podgórska-Jachnik D., *Pedagogika specjalna jako pedagogika wielokulturowa – pedagogika wielokulturowa jako pedagogika specjalna,* [w:] T. Żółkowska (red.), *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość. Konteksty pedagogiki specjalnej*, t. 2, Szczecin 2007.

Rocznik Statystyczny GUS 2012, Warszawa, GUS, 2012.

Rozporządzenie MENiS z dn. 18 stycznia 2005 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych, Dz.U. z 2005 r. Nr 19, poz. 167.

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

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. z 2013 r., poz. 532.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, Dz.U. z 2015 r., poz. 843.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepeł-

nosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem, Dz.U. z 2015 r., poz. 1113.

Sekułowicz M., *Integracja przedszkolna dzieci a postawy rodziców wobec osób niepełnosprawnych,* [w:] W. Dykcik, C. Kosakowski, J. Kuczyńska-Kwapisz (red.), *Pedagogika specjalna szansą na realizację potrzeb osób niepełnosprawnych*, PTP Oddział w Poznaniu, Olsztyn-Poznań-Warszawa 2002.

Sędek G., *Psychologia kształcenia,* [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia*, t. 3: *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, GWP, Gdańsk 2000.

Słownik języka polskiego, PWN, Warszawa 2005.

Sochańska-Kawiecka M., Makowska-Belta E., Milczarek D., Morysińska A., Zielińska D.A., *Włączający system edukacji i rynku pracy – rekomendacje dla polityki publicznej. Raport końcowy*, IBE, Warszawa, 2015.

Stankowski A., *Niepełnosprawni w opinii społecznej (charakterystyka porównawcza 1977–1997)*, „Auxilium Sociale. Wsparcie Społeczne" 1997, 3–4.

Strykowski W., *Kompetencje współczesnego nauczyciela,* [w:] idem (red.), „Neodidagmata" 2005, nr 27/28, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań.

Szumski G., *Edukacja inkluzyjna – geneza, istota, perspektywy*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 2006, nr 1.

Szumski G., *Teoretyczne implikacje edukacji włączającej,* [w:] Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas", Sosnowiec 2011.

Szumski G., Firkowska-Mankiewicz A. (współpraca), *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2010.

Szymański M., *Wyrównanie szans edukacyjnych – atut* czy *miraż reformy oświaty*, „Edukacja" 1999, nr 1.

Śliwerski B., *Szkoła jako czynnik sprzyjający agresji,* [w:] J. Pyżalski, E. Roland (red.), *Bulling and special needs, (Bulling a specjalne potrzeby edukacyjne)*, Moduł 10, WSP, Łódź, 2011.

Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 1996.

The Warnock Report, *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, Her Majesty's Stationery Office, London 1978.

Twardowski A., *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami w środowisku rodzinnym*, WN UAM, Poznań 2012.

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, Dz.U. z 2017 r., poz. 59.

Witaszek Z., *Osobowościowe uwarunkowania sukcesu w przedsiębiorczości*, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej" 2006, nr 3 (166).

Zalewska E., *Kształcenie zintegrowane jako koncepcja zmiany w polskiej edukacji początkowej,* [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, WAiP, Warszawa 2009.

Zalewska E., *Pedagogika wczesnoszkolna,* [w:] Śliwerski B. (red.), *Pedagogika, subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, t. 4, GWP, Gdańsk 2010.

Zamkowska A., *Bariery i uwarunkowania edukacji włączającej,* [w:] Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas", Sosnowiec 2011.

Zarządzenie nr 29 MEN z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach organizacji kształcenia specjalnego, Dz. Urz. MEN z 1993 r. Nr 9, poz. 36.

Zimbardo P.G., przy współudziale Rucha F.L., *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 1998.

Żuraw H., *Obraz osób upośledzonych umysłowo w opiniach ludzi pełnosprawnych*, „Psychologia Wychowawcza" 1998, nr 4

Netografia

Convention on the Rights of Persons with Disabilities, *promotion and protection of human rights: human rights questions*, *including alternative approaches for improving the effective enjoyment of human rights and fundamental freedoms*, United Nations: 2006, http://www2.ohchr.org/english/law/disabilities-convention.htm.

Dylak S., *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, Centrum Edukacji Nauczycieli Uniwersytetu Wrocławskiego, http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf [dostęp: 02.11.2015].

Europejska konwencja p*raw człowieka (po nowelizacji przez Protokół nr 11 i 14 z Protokołem nr 1 oraz Protokołami nr 4,* 6, *7, 12 i 13)*, Europejski Trybunał Praw Człowieka Council of Europe, Strasbourg, www.conventions.coe.int [dostęp: 15.11.2015].

GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2015/2016*, GUS, Warszawa 2016, s. 148, https://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0ahUKEwjvneq057rSAhUF6CwKHUO5BiwQFggqMAI&url=http%3A%2F%2Fstat.gov.pl%2Fdownload%2Fgfx%2Fportalinformacyjny%2Fpl%2Fdefaultaktualnosci%2F5488%2F1%2F11%2F1%2Foswiata_i_wychowanie.pdf&usg=AFQjCNHQoP8QrdgLtG8FjUb_b7Was1CftQ&sig2=Lc7L9JsZy01hvz9F1bmFTQ [dostęp: 30.10.2016].

Klus-Stańska D. (red.) *Opinia ekspertów KNP PAN*, 28 sierpnia 2014 r., http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2014/08/komitet-nauk-pedagogicznych-pan.html [dostęp: 12.02. 2016].

Klus-Stańska D. (oprac.) *Opinia Zespołu Problemowego ds*. *Polityki Oświatowej KNP PAN*, 17 maja 2013, http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2013/05/komitet-nauk-pedagogicznych-pan-o.html [dostęp: 10.02. 2016].

Kołodzieczyk W., *Co to znaczy dobrze uczyć? Kto to jest dobry nauczyciel*?, www.edunews.pl [dostęp: 15.12.2016].

Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r., Dz.U. z dnia 25 października 2012 r., poz. 1169, www.isap.sejm.gov.pl [dostęp: 17.10.2015].

Kossewska J., *Współczesne modele integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, www.up.krakow.pl/biblio/pliki/kossewska_02.html [dostęp: 26.10.2015].

Lepper M. R., Woolverton M., *The Wisdome of Practice: Lessons Learned from Study of Highly Effective Tutor,* [w:] Ch. 7, J. Aronson (ed.), *Improving academic achivemen; Impact of Psychological Factors on Education*, Academic Press, San Diego, CA, US, 2002, ss. 135–158; C.P. Niemiec, R.M. Ryan, *Autonomy, competence and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice*, „Theory and Research in Education", 7, ss. 133–144, www.edukowisko.pl [dostęp: 15.12.2016].

Matczak A., Knopp K.A., *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*, Warszawa, Wydawnictwo Stowarzyszenia Filomatów Liberi Libri, 2013, www.liberilibri.pl [dostęp: 15.12.2016].

Praktyczny poradnik savoir-vivre wobec osób niepełnosprawnych, United Spinal Association, tłum. na zlecenie Ministra Pracy i Pomocy Społecznej i Biura Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych http://www.niepelnosprawni.gov.pl/dobre-praktyki/.

SIO, *Uczniowie wg wieku w roku szkolnym 2014/2015*, 30.09.2015, https://cie.men.gov.pl/images/stories/sio_dane_statystyczne/Uczniowie_wg_wieku_wg_wojewodztw_30092014_v6.xls [dostęp: 15.03.2017].

SIO, *Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wg województw w roku szkolnym 2014/2015*, 30.09.2015., https://cie.men.gov.pl/images/stories/sio_dane_statystyczne/Uczniowie_ze_specjalnymi_potrzebami_edukacyjnymi_wg_woj_IX2014.xls [dostęp: 15.03.2017].

SIO, *Uczniowie wg wieku w roku szkolnym 2015/2016*, 30.09.2015), https://cie.men.gov.pl/images/stories/sio_dane_statystyczne/Uczniowie_wg_wieku_wg_wojewodztw_30092015_v5.xls [dostęp: 15.03.2017].

SIO, *Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wg województw w roku szkolnym*, *2015/2016*, 30.09.2015, https://cie.men.gov.pl/images/stories/sio_dane_statystyczne/Uczniowie_ze_specjalnymi_potrzebami_edukacyjnymi_IX2015.xls [dostęp: 15.03.2017].

Śniadek B., *Konstruktywistyczny model kształcenia nauczycieli przyrody*, Polskie

Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, http://www.ptde.org/file.php /1/Archiwum/XIV_KDE/sniadek.pdf [dostęp: 08.03.2011].

Vandenbroeck M., *Aspekty różnorodności*, „Dzieci w Europie" 2008, nr 1, Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego, http://docplayer.pl/8376943-Dzieciweuropie-integracjaspoleczna.html [dostęp: 15.03.2016].

ZAŁĄCZNIK

Wykaz aktów prawnych przydatnych w pracy nauczyciela

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r., poz. 59).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego i egzaminu maturalnego (Dz.U. z 2015 r., poz. 959).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. z 2015 r., poz. 843).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z 2015 r., poz. 1113).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2013 r., poz. 532).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 października 2013 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci (Dz.U. z 2013 r., poz. 1257).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 października 2012 r. w sprawie warunków tworzenia, organizacji oraz działania oddziałów sportowych, szkół sportowych oraz szkół mistrzostwa sportowego (Dz.U. z 2012 r., poz. 1129).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. Nr 228, poz. 1490).

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Dz.U. z 2014 r., poz. 760).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli mniemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz.U. z 2013 r., poz. 1207).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 r., w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. Nr 173, poz. 1072).

Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej z dnia 22 września 2005 r. w sprawie specjalistycznych usług opiekuńczych (Dz.U. Nr 189, poz. 1598 z późn. zm.).

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 14 czerwca 2005 r. w sprawie stypendiów Prezesa Rady Ministrów, ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania oraz ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego (Dz.U. z 2005 r. Nr 106, poz. 890).

Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 listopada 2004 r. w sprawie szczegółowych warunków i trybu przyznawania i wypłacania stypendium ministra za osiągnięcia w nauce oraz stypendium ministra za wybitne osiągnięcia sportowe Dz.U. z 2004 r. Nr 245, poz. 2458).