

Organizacja wsparcia dla edukacji włączającej

Raport podsumowujący



EUROPEAN AGENCY
for Special Needs and Inclusive Education

ORGANIZACJA WSPARCIA DLA EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ

Raport podsumowujący

Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej



Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (Agencja; wcześniej funkcjonująca pod nazwą Europejskiej Agencji Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami) jest niezależną i samorządną organizacją wspieraną przez kraje członkowskie Agencji oraz instytucje europejskie (Komisję i Parlament Europejski).



Dokument powstał przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej. Przedstawione w niniejszej publikacji poglądy odzwierciedlają wyłącznie poglądy autora. Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za sposób wykorzystania umieszczonych w tym dokumencie informacji.

Przedstawione w tym dokumencie opinie i poglądy poszczególnych osób nie zawsze pokrywają się z oficjalnym stanowiskiem Agencji, krajów członkowskich Agencji czy też Komisji Europejskiej. Komisja Europejska nie odpowiada za wykorzystanie w jakikolwiek sposób informacji zawartych w tym dokumencie.

Redaktorzy: Verity Donnelly i Mary Kyriazopoulou, personel Agencji

Zezwala się na cytowanie fragmentów niniejszego dokumentu pod warunkiem zamieszczenia wyraźnego dokładnego adresu bibliograficznego. Prosimy o umieszczenie następującej noty bibliograficznej: Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, 2014. *Organizacja wsparcia dla edukacji włączającej – Raport podsumowujący*. Odense, Dania: Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej

Raport niniejszy dostępny jest w otwartym na zmiany formacie elektronicznym w tłumaczeniu na 22 języki; ma to na celu ułatwienie dostępu do zawartych w nim informacji. Wersje elektroniczne są dostępne na stronie internetowej Agencji: www.european-agency.org

ISBN: 978-87-7110-556-8 (Wersja elektroniczna)

© **European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2014**

Sekretariat
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C Denmark
Tel.: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Biuro w Brukseli
Rue Montoyer, 21
BE-1000 Bruksela, Belgia
Tel.: +32 2 213 62 80
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org



SPIS TREŚCI

1. STRESZCZENIE.....	5
1.1. Główne wnioski.....	6
2. WŁĄCZENIE JAKO KWESTIA JAKOŚCIOWA.....	8
2.1. Terminologia i powszechne pojmowanie pojęcia włączenia	8
2.2. Legislacja i polityka.....	9
2.3. Monitorowanie i ocena.....	10
3. WZMACNIANIE POTENCJAŁU SZKÓŁ OGÓLNODOSTĘPNYCH.....	12
3.1. Przywództwo i zarządzanie zmianą.....	12
3.2. Kształcenie nauczycieli i rozwój personelu.....	13
3.3. Rozwój centrów zasobów edukacyjnych.....	14
4. ORGANIZACJA ŚWIADCZEŃ I WSPARCIA W PLACÓWKACH OGÓLNODOSTĘPNYCH	15
4.1. Metody nauczania.....	15
4.2. Program nauczania.....	15
4.3. Ocenianie.....	16
4.4. Organizacja wsparcia.....	17
5. WSPÓŁPRACA I SIECI WSPÓŁPRACY	19
5.1. Wsparcie na poziomie społeczności	19
5.2. Zaangażowanie rodziców.....	20
6. FUNDUSZE I ZASOBY.....	21
7. WNIOSKI I ZALECENIA.....	23
7.1. Wnioski.....	23
7.2. Zalecenia.....	24
7.2.1. Prawa dziecka oraz aktywny udział.....	24
7.2.2. Przejrzystość koncepcyjna i spójność	25
7.2.3. Kontinuum wsparcia.....	25
7.3. Uwagi końcowe.....	26
8. BIBLIOGRAFIA.....	27



1. STRESZCZENIE

Projekt Organizacja wsparcia dla edukacji włączającej (OW), realizowany przez Europejską Agencję ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (zwaną dalej Agencją) w latach 2011–2013 miał na celu dać odpowiedź na kluczowe pytanie: w jaki sposób organizowane są systemy świadczeń mające na celu zaspakajanie potrzeb uczniów określanych jako osoby niepełnosprawne według Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych (UNCRPD – Organizacja Narodów Zjednoczonych, 2006 rok) w placówkach włączających w sektorze szkół objętych obowiązkiem szkolnym?

Raport ten podsumowuje główne kwestie badane w ramach projektu i przedstawia szereg zaleceń w zakresie organizacji świadczeń i praktyk zapewniających wsparcie wszystkim uczniom w szkołach ogólnodostępnych, a w szczególności uczniom niepełnosprawnym.

W ramach projektu zbadano szereg priorytetowych kwestii wyłonionych na wstępnym etapie projektu, który obejmował analizę prac badawczych i zbieranie informacji z poszczególnych państw. Kwestie te opisano poniżej:

- **Włączenie jako kwestia jakościowa.** Obecność i aktywny udział wszystkich uczniów w społeczności szkolnej poprawia jakość doświadczenia edukacyjnego.
- **Wzmacnianie potencjału szkół ogólnodostępnych w odpowiedzi na zróżnicowane potrzeby.** Kluczowe jest rozwijanie roli świadczeń specjalistycznych jako zasobów wspierających sektor edukacji powszechnej.
- **Współpraca i sieci współpracy.** Ścisła współpraca zwiększa skuteczność wsparcia edukacyjnego i międzyinstytucjonalnego w sektorze edukacji powszechnej.
- **Fundusze i zasoby.** Wsparcie należy realizować w sposób elastyczny, aby zaspokoić potrzeby wszystkich uczniów, w tym uczniów niepełnosprawnych.

Postanowiono odwiedzić następujące miejscowości: Essunga (Szwecja), Wiedeń (Austria), Flensburg (Niemcy), Lublana (Słowenia) i Valletta (Malta). Jesienią 2013 roku w powyższych miejscowościach odbyła się seria tematycznych seminariów mających na celu szczegółowe zbadanie wykrytych podczas wizyt czynników wpływających na organizację wsparcia w placówkach włączających, z uwzględnieniem różnych sytuacji poszczególnych państw.



1.1. Główne wnioski

Na podstawie wizytacji i seminariów zidentyfikowano następujące aspekty istotne dla rozwoju praktyki włączającej i organizacji efektywnego wsparcia dla uczniów w szkołach ogólnodostępnych:

- Przejrzystość koncepcyjna w zakresie edukacji włączającej.
- Legislacja i polityka, która uznaje synergii między UNCRPD a Konwencją ONZ o Prawach Dziecka (UNCRC – Organizacja Narodów Zjednoczonych, 1989 rok) poprzez priorytetowe traktowanie praw dzieci niepełnosprawnych i zapewnienie jednorodnej polityki i praktyki na wszystkich poziomach systemu.
- Systemowe podejście koncentrujące się na rozwoju „możliwości włączających” całego systemu edukacji i sprzyjające silnym powiązaniom, współpracy i wzajemnemu wsparciu na przestrzeni wszystkich poziomów (tj. między krajowymi i miejscowymi decydentami, dyrektorami szkół i placówek dydaktycznych, nauczycielami, innymi specjalistami, uczniami i rodzinami).
- Odpowiedzialność za inicjatywy włączające, która obejmuje wszystkich interesariuszy w tym uczniów i wpływa na decyzje w zakresie polityki, aby zapewnić pełny udział i jak najlepsze osiągnięcia wszystkich uczniów, szczególnie tych zagrożonych niepowodzeniem szkolnym.
- Silne dzielone przywództwo umożliwiające efektywne zarządzanie zmianą.
- Kształcenie nauczycieli i stały rozwój zawodowy w dziedzinie edukacji włączającej w celu wykształcenia u nauczycieli pozytywnego nastawienia oraz poczucia odpowiedzialności za wszystkich uczniów.
- Wyznaczenie placówkom specjalistycznym jasnego kierunku rozwoju jako centrów zasobów edukacyjnych mających na celu zwiększenie skuteczności szkół ogólnodostępnych i zapewnienie wysokiej jakości oferty edukacyjnej i profesjonalnego wsparcia dla uczniów niepełnosprawnych.
- Zasady organizacji w szkołach, metody i programy nauczania oraz sposoby oceny, które zapewniają równe możliwości uczenia się dla wszystkich uczniów.
- Efektywne wykorzystanie zasobów poprzez pracę zespołową, współdziałanie oraz rozwój elastycznego kontinuum wsparcia zamiast przydzielania funduszy określonym grupom.

Istotę wspomnianych wyżej kwestii potwierdzają prace badawcze i niedawne publikacje Agencji, takie jak *Kluczowe zasady służące promocji jakości w edukacji włączającej* (Europejska Agencja, 2011 rok) oraz działania w ramach projektu Organizacja wsparcia.



Szczegółowe informacje można znaleźć w rezultatach projektu (obejmujące przegląd literatury przedmiotu, sprawozdania z wizytacji i materiały z seminariów tematycznych), które można znaleźć na [stronie internetowej projektu](#).



2. WŁĄCZENIE JAKO KWESTIA JAKOŚCIOWA

Ramy koncepcyjne projektu OW wspierają zmianę systemu z deficytowego modelu niepełnosprawności (opartego na potrzebach), według którego problem leży po stronie ucznia, na model uznający prawa uczniów w systemie edukacji i zapewniający aktywny udział wszystkich uczniów w procesie nauczania. W tym celu należy odejść od podejścia kompensacyjnego i wsparcia indywidualnego, a zamiast tego skupić się na takiej organizacji systemów wsparcia, która ułatwi szkołom ogólnodostępnym zapewnienie wysokiej jakości kształcenia dla wszystkich uczniów, zapobiegając niepowodzeniu zamiast podejmowania środków naprawczych.

Niniejsza sekcja jest poświęcona włączeniu jako kwestii jakościowej, dotyczącej zaspokajania zróżnicowanych potrzeb wszystkich uczniów.

2.1. Terminologia i powszechne pojmowanie pojęcia włączenia

Funkcja i znaczenie terminów „włączenie” i „edukacja włączająca” różni się znacznie wśród poszczególnych państw, a także regionów danego kraju.

Podczas seminariów tematycznych specjaliści wskazali na potrzebę ujednoczenia sposobu postrzegania włączenia, z naciskiem na aspekt ludzki aniżeli merytoryczny oraz na pogląd, iż edukacja włączająca stanowi korzystniejsze rozwiązanie dla wszystkich uczniów, pomagając lepiej przygotować ich do życia. Należy zerwać ze starymi tradycjami i porzucić ściśle medyczny sposób myślenia, skupiając się na rozwijaniu szkół, w których każdy uczeń jest akceptowany. Edukacja włączająca dotyczy WSZYSTKICH uczniów.

W odwiedzonych szkołach włączających uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) i/lub uczniowie niepełnosprawni byli nie tylko obecni w klasie, ale również uczestniczyli w zajęciach i współpracowali z rówieśnikami na miarę własnych możliwości. Jak zauważyli Crawford i Porter, edukację włączającą można określić jako system edukacji, w którym poprzez legislację oraz inne formy wsparcia zachęca się nauczycieli [szkoły] do:

- *przyjmowania wszystkich miejscowych uczniów o różnorodnych cechach i umiejętnościach i umożliwiania im uczestnictwa w normalnych zajęciach wraz z uczniami w ich wieku;*
- *wspierania udziału w zajęciach i pełnego wykorzystywania potencjału wszystkich uczniów; oraz*
- *zachęcania wszystkich uczniów do uczestnictwa w społecznie wartościowych sytuacjach z udziałem różnorodnych rówieśników i osób dorosłych (2004, s. 8).*



Taka definicja wymaga nowego podejścia i uznania, iż różnorodność, a w szczególności niepełnosprawność, nie stanowi problemu lub czynnika „niepokojącego”.

Proces włączania należy rozpocząć od wczesnych lat – jeśli dzieci będą wychowywać się razem, nauczą się akceptować różnice między sobą. Jeśli dzieci będą umieszczane w oddzielnych „specjalnych” klasach w celu utrzymania jednorodności grup w szkołach ogólnodostępnych, coraz trudniej będzie zarządzać wyżej wspomnianymi świadczeniami, co odbije się na jakości wsparcia dla uczniów.

Ponadto w czasie recesji gospodarczej niezbędny jest podział zasobów w taki sposób, aby zabezpieczyć równe prawo każdego ucznia do wysokiej jakości kształcenia w szkołach ogólnodostępnych. **Włączenie nie stanowi sposobu na ograniczenie wydatków – jest to droga do większej jakości i równości kształcenia dla wszystkich uczniów.**

2.2. Legislacja i polityka

Na poziomie Unii Europejskiej (UE) artykuł 26 Karty Praw Podstawowych Unii Europejskiej (Wspólnoty Europejskie, 2000 rok) stanowi wiodącą zasadę dla unijnych praw i polityk wspierających pełne włączenie dzieci niepełnosprawnych. Odzwierciedla to Europejska Strategia w Sprawie Niepełnosprawności 2010–2020 (Komisja Europejska, 2010 rok), która wyraźnie wspiera włączenie dzieci niepełnosprawnych do edukacji w szkołach ogólnodostępnych. Ponadto w ramach wspomnianej strategii UE wspiera, poprzez program Edukacja i szkolenie 2020 (Rada Unii Europejskiej, 2009 rok), działania państw członkowskich mające na celu zniesienie barier organizacyjnych uniemożliwiających osobom niepełnosprawnym uczestnictwo w ogólnodostępnych systemach edukacji i uczenia się przez całe życie oraz zagwarantować im edukację włączającą i spersonalizowane szkolenie na wszystkich poziomach edukacji.

Ponad połowa państw członkowskich Agencji biorących udział w projekcie OW przeszła w ostatnich latach liczne zmiany. Większość państw kładzie nacisk na prawo wszystkich uczniów do uczęszczania do szkoły ogólnodostępnej, a nieliczne państwa umożliwiają rodzicom wybór szkoły dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych/dzieci niepełnosprawnych. Kolejna, nieliczna grupa państw koncentruje się na zapewnianiu edukacji w „najbardziej odpowiedniej placówce” lub kształcenia „dostosowanego do potrzeb i umiejętności ucznia”. Jednak powszechnie uznaje się, że egzekwowanie prawa do wsparcia w jakimkolwiek systemie prawnym pozostaje wyzwaniem.

Podczas wizyt studyjnych i seminariów tematycznych specjaliści podkreślili potrzebę koncentracji na jakości aniżeli zakresie wsparcia. Poniżej opisano niektóre



pozytywne działania podjęte przez państwa w celu ułatwienia realizacji tego podejścia:

- Zatrudnianie specjalistów i wspieranie szkół ogólnodostępnych poprzez centra zasobów edukacyjnych (często dawne szkoły specjalne) i centra specjalistyczne.
- Rozpoznanie potrzeby wsparcia dla wielu uczniów w szkołach ogólnodostępnych (bez koncentracji na niepełnosprawności/SPE) w celu umożliwienia wczesnej interwencji i zniesienia jakichkolwiek barier na drodze do kształcenia. Dzięki takiemu podejściu zasoby można wykorzystywać w bardziej efektywny sposób, zapewniając bieżące wsparcie dla uczniów wymagających większej pomocy.
- Kształcenie wszystkich uczniów w jednej placówce celem utworzenia otwartych społeczności edukacyjnych zdolnych do zaspokojenia różnych potrzeb w zakresie wsparcia (i współpracujących z miejscowymi służbami).
- Kształcenie nauczycieli i dyrektorów szkół pod kątem pracy w placówkach włączających.
- Prowadzenie dialogu z rodzicami w celu zapewnienia ich o jakości wsparcia w placówkach ogólnodostępnych (w odróżnieniu od szkół specjalnych) i korzyściach płynących z edukacji w szkołach ogólnodostępnych.
- Zapewnianie dalszego wsparcia podczas przejścia ze szkoły do innej placówki edukacyjnej lub instytucji szkolnictwa wyższego, na etapie odbywania szkoleń i podjęcia zatrudnienia.

Ponadto aby legislacja i polityka uwzględniała zarówno parametry wieku, jak i niepełnosprawności, należy przestrzegać zasad ustanowionych w UNCRC (artykuły 23 ust. 3, 28 i 29 ust. 1a) i UNCRPD (artykuł 24) – w ten sposób państwa odejdą od rozważań na temat definicji włączenia i **skoncentrują się na rozwoju kompleksowego systemu edukacji gwarantującego bardziej równe i sprawiedliwe traktowanie w społeczeństwie.**

2.3. Monitorowanie i ocena

Co do zasady krajowa polityka oświatowa wyznacza cele krajowego systemu edukacji, w tym te dotyczące wsparcia dla uczniów niepełnosprawnych. Regiony, gminy i szkoły są odpowiedzialne za realizację tych celów oraz opracowywanie własnych planów działań mających na celu osiągnięcie celów wyznaczonych na poziomie krajowym. Wskaźniki jakościowe wykorzystywane do monitorowania celów mogą opierać się na programach edukacyjnych i/lub danych badawczych na wielu poziomach systemu edukacji. W niektórych państwach system monitorowania



(kontroli) ocenia wysiłki podjęte przez placówki edukacyjne, aby uczniowie osiągnęli zakładane wyniki i cele rozwojowe, a także szersze skutki, w tym stopień, w jakim oferowane wsparcie jest „włączające”.

Podczas objętych projektem seminariów tematycznych eksperci podkreślili fakt, iż niektóre systemy odpowiedzialności kładą nacisk na inne aspekty wsparcia edukacyjnego, które mogą być niezgodne z ideą włączania. Przykładowo koncentracja na testowaniu lub podejście skupione na wynikach mogą nie sprzyjać praktyce włączającej. Należy zatem opracować skuteczne i włączające sposoby monitorowania i oceniania wsparcia oraz doprowadzić do porozumienia między decydentami, inspektorami, dyrektorami szkół itp. w kwestii definicji sukcesu i jakości (uwzględniając przy tym aspiracje uczniów). Wszystkie grupy interesariuszy powinny zastanowić się nad tym, jakie kwestie trzeba brać pod uwagę podczas monitorowania i oceny jakości wsparcia, aby systemy nagradzały wczesne wsparcie i środki zapobiegawcze.

Państwa coraz częściej zbierają dane i chociaż tego typu informacje mogą pomóc w planowaniu i rozwoju (szczególnie w zapewnieniu równego traktowania i znoszenia luk w osiągnięciach), nie powinny stanowić głównej podstawy działania.

Ponadto systemy kontroli i oceny muszą koncentrować się na wczesnej interwencji, zamiast niepowodzeniu lub winie, i zapewniać szkołom wsparcie, aby zwiększyć ich zdolność do zaspokajania potrzeb wszystkich uczniów.



3. WZMACNIANIE POTENCJAŁU SZKÓŁ OGÓLNODOSTĘPNYCH

Niniejsza sekcja dotyczy efektywnych sposobów na zwiększenie zdolności włączających szkół ogólnodostępnych oraz wykorzystanie potencjału placówek specjalistycznych jako zasobów.

3.1. Przywództwo i zarządzanie zmianą

Zmianę musimy zacząć od samych siebie, w naszych placówkach. Jak zauważyli pracownicy szkoły Essunga, „jedyne co możemy zmienić to sposób, w jaki pracujemy”.

Edukacja stanowi kluczowy czynnik sukcesu gospodarki narodowej, a skuteczne przywództwo jest jednym z jego najważniejszych elementów. Taipale stwierdza, że praca „... dyrektorów stanie się jeszcze trudniejsza, dlatego warto rozwijać kompleksowy system przywództwa i szkoleń w tym zakresie” (2012, s. 42). Wizytacje i seminaria wskazują w szczególności na potrzebę wspierania „samotnych dyrektorów”.

Przywództwo to kluczowy czynnik skutecznego wsparcia dla uczniów. Wszystkie wizytacje pokazały znaczenie przywództwa w kształtowaniu pozytywnej kultury szkolnej, szacunku do uczniów i elastycznego podejścia do różnorodności. Czynnikiem sukcesu okazały się być także praca zespołowa, zarządzanie rozproszone lub „dzielone”, silne relacje i bliska współpraca z rodzicami.

Do powodzenia szkół przyczyniają się także dyrektorzy wspierający rozwój zawodowy, na przykład poprzez podsumowania badawcze mające na celu doskonalenie teorii i praktyki. Ważne jest, aby nauczyciele czuli, że otrzymują wsparcie. Jak zauważył pewien austriacki nauczyciel: „Niezwykle ważne jest, abym zawsze miał świadomość, że istnieje osoba, której mogę zadać pytanie. Dzięki temu mam poczucie bezpieczeństwa.” Pracowników należy wspierać poprzez „zespół otaczający nauczyciela” dzielący się wiedzą, rozwijający kompetencje i dostarczający narzędzi do różnych celów i sytuacji.

Skuteczne świadczenia dla wszystkich uczniów wymagają ścisłej koncentracji na kształceniu, rozpoznawaniu wszystkich osiągnięć (nie tylko naukowych), a w szczególności na systemach pozwalających uczniom wyrażać poglądy i wpływać na decyzje, zarówno w zakresie szkoły, jak i ich własnej edukacji. Twórcze wykorzystanie zasobów, na przykład poprzez rozwój sieci, to kolejny element przywództwa włączającego zidentyfikowany podczas wizytacji.

Wśród innych strategii organizacji/zarządzania wsparciem można wyróżnić: wykorzystanie elastycznych i zróżnicowanych grup uczniów, wydłużenie dnia szkolnego lub semestrów, zezwolenie na elastyczność w zakresie czasu spędzonego w zwykłej klasie oraz dostosowywanie środowiska nauki do potrzeb uczniów.



Dyrektorzy muszą także poddawać się samoocenie, aby ponosić odpowiedzialność wobec rodziców, uczniów i lokalnej społeczności.

3.2. Kształcenie nauczycieli i rozwój personelu

Kształcenie nauczycieli odgrywa kluczową rolę w rozwijaniu odpowiednich postaw, wiedzy i umiejętności. **Nauczyciele muszą brać odpowiedzialność za wszystkich uczniów, zamiast powierzać obowiązki asystentom lub innym pracownikom.**

Powinni w pierwszej kolejności analizować podstawowe potrzeby wspólne dla wszystkich uczniów, a nie skupiać się wyłącznie na dodatkowych zasobach.

Nauczycieli należy zatrudniać w oparciu o założenie, iż ich praca polega na zaspokajaniu potrzeb wszystkich uczniów.

Wstępne kształcenie nauczycieli i doskonalenie zawodowe powinno odbywać się w ramach współpracy między szkołami a zewnętrznymi placówkami w celu zagwarantowania rozwoju zarówno szkoły, jak i poszczególnych nauczycieli.

Trenerzy nauczycieli oraz inni pracownicy również wymagają szkolenia i stałego wsparcia.

Należy przeprowadzić dalsze badania w celu sprawdzenia, jak kształcenie i szkolenie mogą rozwijać pewność siebie, zwiększać zdolność do zaspokajania różnorodnych potrzeb oraz pomagać wykształcić takie cechy jak zaangażowanie, zaufanie, akceptację i szacunek. Podczas objętych projektem seminariów delegaci zadali pytanie: w jaki sposób możemy zachęcić wysoce wykwalifikowany personel do „nauki”, refleksji i akceptacji niepewności? Stwierdzono, że potrzebne jest zarówno wsparcie „z dołu”, jak i „do góry” udzielone przy pomocy „obiektywnych osób z zewnątrz” (na przykład w społecznościach praktykujących nauczycieli).

Nauczyciele muszą dysponować umiejętnościami oceny i wykorzystywania narzędzi, np. do oceny formatywnej lub samooceny służącej uczeniu się. Muszą wiedzieć, co oceniają i w jakim celu oraz być bardziej świadomi różnorodnych potrzeb i wymogu dostosowania kształcenia do potrzeb uczniów – nie należy „uśredniać” poziomu nauczania. Nauczyciele muszą także potrafić korzystać z nowych technologii w celu wspierania włączenia i podnoszenia osiągnięć.

Współpraca, sieci współpracy pomiędzy specjalistami oraz dialog między zespołami personelu są niezbędne do rozwoju indywidualnych i grupowych zdolności.

Nowi nauczyciele potrzebują także modeli/mentorów. Ponadto należy ustanowić kontinuum wsparcia i doskonalenia zawodowego, aby zachęcić wszystkich pracowników szkolnych do refleksji i rozwoju osobistego.



3.3. Rozwój centrów zasobów edukacyjnych

W wielu uczestniczących państwach podjęto środki mające na celu utworzenie bliższych relacji między szkołami ogólnodostępnymi a specjalnymi lub zamienienie szkół specjalnych w centra zasobów edukacyjnych.

Podczas seminariów tematycznych specjaliści zadali pytanie: „czym będzie się różnić funkcjonowanie centrów zasobów edukacyjnych?” Jeśli takie centra mają zapewnić wsparcie na poziomie instytucji i indywidualnym, należy dbać o umiejętności i wiedzę specjalistyczną. Pracownicy centrów zasobów edukacyjnych będą wymagali silnego, ciągłego przywództwa i wsparcia, aby z powodzeniem odgrywać swoje nowe role i obowiązki. Należy zorganizować dodatkowe szkolenia, aby centra zasobów edukacyjnych i służby wspomagające były odpowiednio przygotowane do pracy z personelem szkół ogólnodostępnych i uczniami. Chociaż rozwój potencjału szkół ogólnodostępnych powinien być głównym elementem ich nowej roli, należy zaznaczyć, że w przypadku niektórych uczniów (na przykład tych z upośledzeniem sensorycznym lub złożonymi potrzebami) pomoc i wiedza specjalistów będzie zawsze potrzebna.

Podsumowując, liczba szkół specjalnych zdaje się spadać w większości państw, chociaż w niektórych coraz więcej uczniów uczęszcza do szkół specjalnych (często przeznaczonych dla określonych grup uczniów, na przykład uczniów z problemami społecznymi, emocjonalnymi lub behawioralnymi oraz bardzo złożoną niepełnosprawnością). Zaobserwowano jednak wiele przypadków uczestnictwa miejscowych szkół specjalnych w „procesie” włączania, gdzie specjaliści pracują w elastyczny sposób, pomagając tworzyć lepsze możliwości w sektorze edukacji powszechnej.

Należy jednak podkreślić, że rozwój wysokiej jakości centrów zasobów edukacyjnych i służb wspomagających wymaga stałego napływu wykwalifikowanego personelu. Chociaż szersza współpraca z organizacjami wolontariackimi oraz interesariuszami z lokalnej społeczności odgrywa ważną rolę w zapewnianiu równych świadczeń dla uczniów i ich rodzin, współpraca ta nie zastąpi doświadczenia i wiedzy specjalistycznej.



4. ORGANIZACJA ŚWIADCZEŃ I WSPARCIA W PLACÓWKACH OGÓLNODOSTĘPNYCH

Niniejsza sekcja dotyczy „świadczeń” w zakresie metod nauczania, programu nauczania i oceny oraz zapewniania wsparcia w placówkach włączających.

4.1. Metody nauczania

Metody nauczania stosowane wobec uczniów niepełnosprawnych w placówkach włączających są podobne w większości państw członkowskich. Obejmują one wydłużenie czasu zajęć, uczenie w małych grupach/uczenie indywidualne oraz nauczanie zespołowe (dobranie pary dla nauczyciela wykwalifikowanego do nauczania w szkole ogólnodostępnej w postaci nauczyciela specjalizującego się w uczeniu dzieci ze SPE). Dla nauczycieli z Essunga, z którymi przeprowadzono wywiad podczas wizytacji, metody te okazały się nieocenione w rozwoju zawodowym. Nauczyciele ci stwierdzili ponadto, że „obecność dwóch nauczycieli w klasie motywuje do rozwoju i zastanowienia nad tym, co się robi”. Metoda ta opiera się w dużej mierze na założeniu, że wszyscy uczniowie mają dostęp do nauczycieli specjalizujących się w danym przedmiocie, a nauczyciele ci otrzymują wsparcie w zakresie rozwoju metod nauczania mających na celu lepsze zaspokajanie różnorodnych potrzeb w klasie.

Również we Flensburgu szkoły stosują nauczanie zespołowe i zajęcia partnerskie z dobrym rezultatem, kładąc nacisk na refleksję, pracę zespołową i komunikację. Zespoły pracowników przyjmują odpowiedzialność za wszystkich uczniów w klasie.

W niektórych szkołach odwiedzonych w ramach projektu stosuje się programy mające na celu lepsze zarządzanie czasem i uświadomienie wszystkim uczniom, czego się od nich oczekuje. Szkoły organizują szkolenia w zakresie metod nauczania, a uczniowie są zachęceni do bardziej aktywnej nauki. Tego typu metody, w połączeniu ze wsparciem rówieśników, przynoszą korzyści wszystkim uczniom.

W przypadku uczniów wymagających wyższego poziomu wsparcia i zróżnicowanych zasobów i zadań należy pamiętać, że różnicowanie często można ukierunkować na nauczyciela, a nie ucznia, włączając uczniów do bieżącego systemu zamiast zmieniać placówki i przyzwyczajenia.

4.2. Program nauczania

W wielu państwach zezwolono na pewną **elastyczność w zakresie dostosowywania programu nauczania lub obniżania wymogów**. Dane z poszczególnych państw, a także wizytacje i seminaria, wykazały, że koncentracja na osiągnięciach naukowych i krajowych standardach może stanowić barierę na drodze do włączenia. W państwach, w których program nauczania przechodzi reformę, kładzie się nacisk na dostęp do ram programu nauczania, a ponadto uznaje się, że dla niektórych



uczniów, szczególnie uczniów niepełnosprawnych intelektualnie, trzeba będzie dostosować treść nauczania lub wręcz traktować obszary programu nauczania jako kontekst do nauki w przypadku wiedzy uznanej za niepotrzebną lub niestosowną.

W niektórych przypadkach presja czasu wywierana przez rygorystyczny program nauczania może tworzyć dodatkowe trudności w szkołach, gdyż nauczyciele mogą czuć się zobowiązani do stosowania „tradycyjnych” metod nauczania i oceniania, które mogą nie sprzyjać uczniom.

4.3. Ocenianie

Chociaż wiele państw zaczyna odchodzić od postrzegania poszczególnych niepełnosprawności w kategoriach potrzeb, praktyka ta wciąż występuje. Florian et al. (2006) zwraca uwagę, że chociaż systemy klasyfikacji różnią się znacznie między poszczególnymi państwami, zazwyczaj są one oparte na medycznym modelu niepełnosprawności. Ponadto opublikowany niedawno raport Sieci ekspertów zajmujących się aspektami społecznymi edukacji i szkoleń (NESSE) wskazuje, że państwowe systemy klasyfikacji wywodzą się z różnych sposobów postrzegania różności i normalności. Z jednej strony „etykietowanie” dziecka pozwala na przydzielenie dodatkowych zasobów i skorygowanie metod nauczania; z drugiej strony etykietowanie może prowadzić do „segregacji społecznej i powstania zranionej tożsamości” (Network of Experts in Social Sciences of Education and Training – NESSE, 2012, s. 20).

Powstaje wiele polityk mających na celu zaradzenie temu problemowi. Niektóre państwa stosują międzynarodową klasyfikację OECD – A: Niepełnosprawności, B: Trudności i C: Trudne sytuacje życiowe (Organizacja na rzecz współpracy gospodarczej i rozwoju, 2005) – lub Międzynarodową Klasyfikację Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia.

Inne państwa skupiają się na indywidualnych potrzebach w ramach kontinuum wsparcia. W celu ograniczenia biurokracji związanej z czasochłonnym, międzyinstytucjonalnym procesem oceniania, niektóre państwa wprowadzają zintegrowany proces oceniania i planowania angażujący wszystkie instytucje do opracowania skoordynowanego programu wsparcia, szczególnie dla uczniów o bardziej złożonych potrzebach.

Oceny dokonuje zazwyczaj multidyscyplinarny zespół/centrum specjalistyczne, często we współpracy ze szkołą i rodzicami. Takie centra/zespoły (często funkcjonujące na poziomie rejonowym) zapewniają wsparcie w postaci doradztwa pedagogicznego i zasobów; w niektórych państwach podejmują one również decyzje dotyczące umieszczenia uczniów w placówkach.



O ocenę często mogą wnieść szkoły lub rodzice, którzy są coraz bardziej zaangażowani w proces decyzyjny.

Na poziomie szkolnym do wsparcia praktyki włączającej najbardziej mogą przyczynić się ramy oceniania wpływające na metody nauczania i naukę oraz angażujące samych uczniów, zgodnie z zaleceniami przedstawionymi w publikacji Agencji dotyczącej oceniania włączającego (Europejska Agencja, 2009). Raport z wizytacji w szkole w Wiedniu zauważa, że nacisk kładzie się na potencjale uczniów, reagowaniu na informacje zwrotne od uczniów i komentowaniu ich pracy/osiągnięć, a nie na wystawianiu ocen. **Uczniom należy zapewnić elastyczne ramy oceniania o wspólnej strukturze i równych zasadach, zamiast opracowywania szczegółowych lub rygorystycznych ram zakładających, że wszyscy uczniowie są tacy sami.**

4.4. Organizacja wsparcia

W większości państw istnieje jakaś forma indywidualnej edukacji/zindywidualizowanego wsparcia/indywidualnego programu nauczania i chociaż mają one różne nazwy, ich funkcja pozostaje taka sama. Państwa mogą odnosić się do wsparcia pedagogicznego, personalizacji, koncentracji na środowisku nauczania oraz koordynacji wszystkich służb zaangażowanych w rozwój ucznia. Uważa się, że tego typu programy są szczególnie ważne podczas przechodzenia z jednego etapu edukacji do drugiego.

Szkoły stale doskonalą podstawową ofertę edukacyjną, kształtując określony poziom wsparcia, który uznaje się za normę dla wszystkich uczniów na poszczególnych etapach edukacji. Ponadto coraz częściej mówi się o „kontinuum wsparcia” mającym na celu zwiększenie elastyczności w zakresie zaspokajania potrzeb ucznia.

W odwiedzonych szkołach skuteczne okazały się metody oparte na współpracy, w ramach których nauczyciele i specjaliści z różnych dziedzin współpracują ze sobą. Przykładowo pedagogzy specjaliści, doradcy, szkoleniowcy, pracownicy służby zdrowia i pracownicy socjalni mogą tworzyć swoistą „sieć” wokół uczniów potrzebujących wsparcia. **Skuteczna praca zespołowa zwiększa szanse na możliwie najwcześniejsze wykrycie i zaspokojenie potrzeby wsparcia.**

Wśród innych form wsparcia dla uczniów można wyróżnić wsparcie w zakresie komunikacji (na przykład język migowy, alfabet Braille’a, symbole), często udzielane przy użyciu pomocy/urządzeń specjalistycznych oraz wkładu specjalistów i mobilnych nauczycieli. W wielu państwach korzysta się także z pomocy asystentów osoby niepełnosprawnej (AON). Wizyta na Malcie pokazała, że korzystanie z asystentów wymaga ostrożnego podejścia, aby nie uzależnić uczniów od ich pomocy. AON coraz częściej postrzegają siebie jako członków zespołu, wspierających wszystkich uczniów w klasie, nie tylko uczniów niepełnosprawnych.



Szczególnie w przypadku uczniów o bardziej złożonych potrzebach należy rozwijać wiedzę specjalistyczną w zespołach personelu, aby uczniowie mieli dostęp do odpowiednich zasobów i sprzętu specjalistycznego, a także wysokiej jakości nauczania opartego na wiedzy i doświadczeniu w zakresie określonych potrzeb.



5. WSPÓŁPRACA I SIECI WSPÓŁPRACY

Niniejsza sekcja dotyczy systemów współpracy i sieci współpracy, które zapewniają międzyinstytucjonalne wsparcie dla uczniów jako integralną część ich edukacji.

5.1. Wsparcie na poziomie społeczności

Wizytacje przeprowadzone w ramach projektu Organizacja wsparcia pokazały jak ważne jest wsparcie dla szkół ze strony miejscowych polityków i administracji oświaty. Podczas wszystkich wizytacji zaobserwowano, że kluczowi pracownicy miejscowej społeczności są prawdziwie zaangażowani w dobro uczniów. Osoby te muszą kwestionować stare metody działania i ufać decyzjom dyrektorów szkół, nawet jeśli wiążą się one z pewnym ryzykiem. Dobre relacje między poszczególnymi interesariuszami w społeczności przyczyniły się do powstania silnych sieci wsparcia skupionych wokół szkół, które odegrały kluczową rolę w reformie systemu.

Międzyinstytucjonalne służby społeczności muszą ściśle współpracować ze szkołami i rodzicami, aby zapewnić równe wsparcie w poszczególnych placówkach.

Pracownicy, którzy znają dziecko i jego rodzinę, mogą wesprzeć szkoły i placówki danej społeczności. W celu odejścia od modelu „medycznego”, świadczenia, które tradycyjnie realizuje się w placówkach służby zdrowia, można przenieść do szkół lub lokalnych ośrodków społeczności, co ułatwi dostęp do takich świadczeń i usprawni komunikację między specjalistami różnych dziedzin. W każdym modelu dziecko musi znajdować się w „centrum” działania skoordynowanych służb, które powinny wspierać zarówno szkoły, jak i rodziny. Takie stanowisko zajął inspektor gminny w oświadczeniu wydanym podczas wizyty we Flensburgu:

... dziecko niepełnosprawne znajduje się w centrum systemu wsparcia, a służby stanowią obiekty satelitarne krążące wokół ucznia. Wszyscy członkowie społeczności współpracują w ramach kontinuum i spotykają się regularnie, aby zapewnić najlepsze wsparcie dla dzieci niepełnosprawnych.

Uczestnicy seminariów zauważyli, że koordynacja między agencjami i innymi podmiotami, na przykład grupami wolontariackimi, ma kluczowe znaczenie i może pomóc szkołom/uczniom w realizacji holistycznego podejścia do rozwoju dziecka. Służby powinny wspierać zmianę środowiska, a nie tylko indywidualnych osób.

Proces jednoczenia koordynacji wymaga okresu konsolidacji, w którym można będzie opracować wspólne ramy (np. wspólne metody oceniania, wspólne priorytety w zakresie funduszy, wspólne programy rozwoju zawodowego) i programy ewaluacji. **Należy ustanowić kulturę, praktykę zawodową i oczekiwania wspólne dla wszystkich agencji, a także łączyć metody pedagogiczne w celu najlepszego wykorzystania zasobów.**



5.2. Zaangażowanie rodziców

Zaangażowanie rodziców w proces edukacji dzieci ma kluczowe znaczenie dla rozwoju zaufania między szkołami a rodzinami. Podczas wizytacji stwierdzono, że współpraca z rodzicami stanowi kluczowy aspekt wsparcia dla uczniów, ponieważ to rodzice są w stanie zapewnić najlepsze wsparcie swoim dzieciom.

W wywiadach przeprowadzonych podczas wizytacji rodzice podkreślili, że lubią angażować się w pracę szkoły, być informowani o postępach dziecka i uczestniczyć w procesie edukacji. Podoba im się, gdy nauczyciele kładą nacisk na potencjale uczniów, a nie na trudnościach, z jakimi się borykają.

Uczestnicy seminariów zaznaczyli, że rodzice mają prawo do uczestniczenia w procesie edukacji dziecka, jednak aby mogli podejmować świadome decyzje, wymagają uczciwych wskazówek, nie zaś sprzecznych porad specjalistów. Rodziny powinny być zaangażowane w proces oceniania i móc śledzić postępy dziecka. Rodzice najlepiej znają potrzeby swoich dzieci, jednak mogą także wpływać na politykę oraz decyzje dotyczące tego, w jakiej placówce należy umieścić ich własne dziecko.

Na koniec należy zaznaczyć, że chociaż w szkołach w całej Europie występuje coraz większa presja na wyniki, badania wykazują, że włączanie nie prowadzi do gorszych wyników, a edukacja włączająca przynosi liczne korzyści.



6. FUNDUSZE I ZASOBY

Niniejsza sekcja dotyczy efektywnego i skutecznego wykorzystania zasobów w celu identyfikacji potrzeb i ukierunkowania wsparcia.

Booth i Ainscow twierdzą, że zasoby należy postrzegać w kategorii szerszej niż pieniądze, wyposażenie czy personel. Przyjmując szerszą definicję tego pojęcia, szkoły mogą nauczyć się identyfikować zasoby, które są dostępne w szkole, a które nie są wykorzystywane. Booth i Ainscow zwracają uwagę, że zasoby można znaleźć w „każdym aspekcie szkoły; wśród uczniów, rodziców/opiekunów, społeczności i nauczycieli; w zmianach w zakresie kultury, polityki czy praktyk” (2002, s. 5). Jak spostrzegli Kesälahti i Väyrynen:

W szkołach włączających powinniśmy dopełnić starań, aby identyfikować zasoby uczniów poprzez wiarę w ich zdolność do zarządzania własnym procesem edukacji i okazywania wsparcia innym. To samo dotyczy pracowników szkoły. Mogą oni mieć teorie, umiejętności lub wiedzę dotyczącą źródeł powstawania barier na drodze do uczenia się i udziału w zajęciach (2013, s. 81).

W większości państw rząd państwa przeznacza fundusze na edukację uczniów niepełnosprawnych. W niektórych państwach fundusze pochodzą od miejscowych organów lub gmin. Jeszcze inne wykorzystują do tego celu zarówno fundusze rządowe, jak i lokalne. W zakresie edukacji specjalnej większość państw przeznacza rządowe fundusze na dodatkowy personel, wyposażenie specjalistyczne i transport.

W przypadku uczniów niepełnosprawnych fundusze są często powiązane z ocenianiem uczniów. W wielu państwach specjalista/międzyinstytucjonalny zespół lub centrum zasobów edukacyjnych wydaje zaświadczenie lub oficjalną decyzję w celu zapewnienia dodatkowych funduszy.

Po dokonaniu oceny w większości państw przydziela się określoną liczbę dodatkowych „godzin SPE” lub godzin pracy AON.

W niektórych państwach określona liczba dodatkowego wsparcia stanowi teraz część zwykłych świadczeń. Ocenianie i wsparcie pedagogiczne stanowi część standardowego systemu. W wielu państwach gmina może dostarczyć dodatkowych funduszy na pomoce, wyposażenie lub dodatkowych pracowników (AON). Aby wspierać włączanie, kilka państw ogranicza liczbę uczniów w klasach, w których znajdują się uczniowie niepełnosprawni.

Niektóre państwa wdrożyły gminny system „tornistrowy” lub system „koszyka ucznia”, w ramach których wysokość funduszy jest uzależniona od uczniów. Jednak tego typu systemy powiązane z osobą ucznia zapewniają dodatkowe zasoby tylko



tym uczniom, u których stwierdzono trudności spełniające kryteria SPE, podczas gdy inni uczniowie w potrzebie nie mają dostępu do pomocy.

Przeprowadzone niedawno w Austrii badanie wykazało, że wsparcie bazujące na wkładzie, w ramach którego szkoły otrzymują określoną, stałą ilość zasobów zależnie od liczby uczniów ze SPE, nie jest wystarczające, gdyż potrzeby uczniów są różnorodne i z czasem ulegają zmianie. Model bazujący na wynikach jest również problematyczny, gdyż w przypadku powodzenia programu zasoby zostają wycofane.

Należy odejść od systemu nagradzającego brak powodzenia i przyjąć model wczesnego wsparcia i zapobiegania.

Należy również wziąć pod uwagę fakt, iż **wsparcie okazane indywidualnym uczniom nie musi przyczynić się do rozwoju potencjału systemu szkolnego.** Jeśli szkoły będą kłaść nacisk na ilość, a nie jakość zasobów, szanse na wprowadzenie niezbędnych zmian w zakresie dostosowania systemów edukacji powszechnej i personelu szkolnego do potrzeb uczniów są bardzo niskie (Frattura i Capper, 2007).

Zamiast walczyć o ograniczone „dodatkowe” zasoby, szkoły mogą tworzyć efektywne kosztowo sieci wsparcia i rozwoju zawodowego obejmujące współpracę miejscowych interesariuszy z miejscowymi szkołami/centrami wsparcia (Ainscow et al., 2006; Benoit, 2012; Ebersold, 2012). Podczas wizytacji zaobserwowano przykłady takiej praktyki, co ilustrują następujące cytaty:

„Możemy zmienić szkołę przy użyciu dostępnych zasobów” (Dyrektor zarządzający i kierownik działu edukacji i świadczeń socjalnych, Essunga).

„... problem nie leżał w pozyskaniu dodatkowych zasobów dla szkoły, ale wykorzystaniu bieżących zasobów w inny sposób” (Dyrektor szkoły, Flensburg).



7. WNIOSKI I ZALECENIA

7.1. Wnioski

Ramy koncepcyjne projektu Organizacja wsparcia (OW) zakładają, że aby poczynić postępy w rozwoju metody nauczania osób niepełnosprawnych opartej na prawach, państwa muszą odejść od organizacji wsparcia indywidualnego (często opartego na diagnozie lekarskiej) i skupić się na analizie sposobu działania systemów pomagających szkołom ogólnodostępnym zaspokajać potrzeby i realizować prawa wszystkich uczniów. Proces włączania powinien zatem koncentrować się na rozwoju zdolności szkół ogólnodostępnych do spełniania potrzeb różnorodnych uczniów, a nie na przydzielaniu dodatkowych zasobów w celu zaspokojenia potrzeb wybranych grup.

W celu zmiany systemu należy kształtować wspólne rozumienie włączenia oraz powiązanych pojęć i wartości wśród interesariuszy na wszystkich poziomach, ustanawiając wspólne standardy jakości i metody ewaluacji wspierające praktykę włączającą.

Uczestnicy projektu podkreślali potrzebę opracowania legislacji państwowej uznającej prawa wszystkich dzieci, w tym dzieci niepełnosprawnych, do wczesnego wsparcia, wysokiej jakości kształcenia (bez dyskryminacji) i pełnego udziału we wszystkich zajęciach dydaktycznych. Chociaż należy mieć na uwadze prawa wszystkich interesariuszy, uczniowie powinni znajdować się w centrum uwagi. Podczas opracowywania legislacji państwowej i polityki oświatowej należy kierować się publikacjami UNCRC i UNCRPD i zwrócić uwagę na podobieństwa między nimi.

Należy utworzyć sieci mające na celu wspierać dyrektorów szkół jako inicjatorów zmian i zadbać o to, aby stosowali „zespołowe” podejście i opracowali pozytywną politykę i kulturę obejmującą wszystkich pracowników i uczniów. Sieci te powinny współpracować z miejscowymi liderami i członkami społeczności w celu analizy sytuacji szkół i planowania rozwoju „potencjału strategicznego”, koncentrując się na nauczaniu, budowaniu silnych relacji, otwartej komunikacji, pracy zespołowej, praktyce opartej na refleksji i twórczym rozwiązywaniu problemów.

Jak zauważa Peters, zindywidualizowane nauczanie stanowi „powszechne prawo, a nie wymóg edukacji specjalnej” (2004, s. 42). Wszyscy uczniowie mają prawo do stosownego i angażującego programu nauczania (w tym zajęć pozaszkolnych), dopasowanego do potrzeb systemu oceniania, „ekwiwalentnych” możliwości edukacyjnych i metod pedagogicznych, które „z góry” rozpoznają i wykorzystują zróżnicowane zdolności (projektowanie uniwersalne). Wysokiej jakości kształcenie należy zatem dopasować do uczniów, a nie do struktur administracyjnych szkoły.



Ponadto należy wyeliminować następujące problemy, które mogą służyć jako bariery na drodze do większej sprawiedliwości: myślenie oparte na potrzebach, brak szacunku dla różnorodności, racjonalizacja niesłusznego postępowania (zrzucanie winy na innych), podtrzymywanie nieskutecznych praktyk i akceptacja negatywnych podejść w społeczności szkolnej. Kształcenie nauczycieli i doskonalenie zawodowe odgrywa tu kluczową rolę.

Uczestniczący w projekcie specjaliści stwierdzili także, że aby zapewnić efektywne wsparcie dla wszystkich uczniów, w szczególności uczniów niepełnosprawnych, należy przyjąć systemowe podejście, które kładzie nacisk na rozwój potencjału na wszystkich poziomach systemu. W celu utrzymania spójności należy kształtować silne powiązania między wszystkimi poziomami systemu (tj. między krajowymi i miejscowymi decydentami, dyrektorami szkół, nauczycielami, innymi pracownikami, uczniami i rodzinami).

Kolejna kwestia, na którą zwrócili uwagę specjaliści, to potrzeba określenia nowej roli szkół specjalnych i personelu wspierającego (np. AON) jako zasobów usprawniających świadczenia dla wszystkich uczniów w szkołach ogólnodostępnych. Specjaliści wskazują na potrzebę zatrudniania specjalistów oraz ich twórczego wykorzystywania w celu wspierania praktyk w obrębie całej szkoły, a także indywidualnych uczniów i kształtowania elastycznego systemu wsparcia w sektorze edukacji powszechnej jako „normy”. Należy mieć na uwadze, że w pewnych okresach wszyscy uczniowie będą wymagali „dodatkowej” pomocy, a specjaliści będą dalej potrzebni, szczególnie w przypadku rzadkich typów niepełnosprawności.

Co się tyczy funduszy i zasobów, zamiast walczyć o ograniczone „dodatkowe” zasoby, szkoły powinny tworzyć efektywne kosztowo sieci wsparcia i rozwoju zawodowego obejmujące współpracę miejscowych interesariuszy z miejscowymi szkołami/centrami wsparcia (Ainscow et al., 2006; Benoit, 2012; Ebersold, 2012).

7.2. Zalecenia

Poniższe zalecenia, oparte na głównych wynikach projektu, są skierowane do decydentów i mają na celu usprawnienie systemów wsparcia dla uczniów niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych.

7.2.1. Prawa dziecka oraz aktywny udział

Decydenci powinni:

- Upewnić się, że krajowa legislacja i polityka oświatowa jest spójna z dokumentami UNCRC i UNCPRD i aktywnie wspiera wyznaczone w nich zasady, a ponadto chroni prawo wszystkich uczniów do pełnego udziału w zajęciach szkolnych wraz z miejscową grupą rówieśniczą. Prawo to obejmuje w szczególności:



- prawo do edukacji i włączenia;
- wolność od dyskryminacji na tle niepełnosprawności;
- prawo dziecka do wyrażania poglądów; oraz
- dostęp do pomocy.

7.2.2. Przejrzystość koncepcyjna i spójność


Decydenci powinni:

- Jasno zdefiniować pojęcie włączenia na wszystkich poziomach systemu jako programu zwiększającego jakość i sprawiedliwość dla wszystkich uczniów poprzez pomoc wszystkim grupom narażonym na niepowodzenie szkolne, w tym uczniom niepełnosprawnym. Wszyscy decydenci powinni przyjąć na siebie odpowiedzialność za **wszystkich** uczniów.
- Zbadać powiązania między poszczególnymi poziomami systemu (tj. między krajowym/miejscowymi decydentami, dyrektorami miejscowych placówek dydaktycznych i szkół, nauczycielami, innymi pracownikami oraz uczniami i rodzinami) i wzmocnić je poprzez współpracę i spójne partnerstwa między ministerstwami i miejscowymi placówkami. Działanie takie powinno poszerzyć perspektywy, zwiększyć wzajemne zrozumienie i rozwinąć „zdolności włączające” całego systemu edukacji.
- Zachęcić szkoły do przyjmowania wszystkich uczniów ze społeczności lokalnej zadbać o to, aby metody oceny, kontrole i inne środki odpowiedzialności wspierały praktykę włączającą i sprzyjały dalszemu rozwojowi świadczeń dla wszystkich uczniów.

7.2.3. Kontinuum wsparcia

Decydenci powinni:

- Opracować „kontinuum wsparcia” dla nauczycieli, personelu wspierającego i w szczególności dyrektorów szkół, wykorzystując badania naukowe, sieci współpracy i powiązania z uniwersytetami i placówkami wstępnego kształcenia nauczycieli w celu zapewnienia możliwości uczenia się przez całe życie dla wszystkich grup.
- Rozwijać szkoły specjalne jako narzędzie pozwalające zwiększyć skuteczność szkół powszechnych i poszerzyć wsparcie dla uczniów. Należy utrzymywać i rozwijać wiedzę i umiejętności specjalistyczne pracowników centrum zasobów edukacyjnych, aby umożliwić im wspieranie personelu szkół (na przykład poprzez poradnictwo i współpracę), a także tworzenie specjalistycznej sieci,



która poszerzy wsparcie dla uczniów, w tym uczniów z rzadkimi formami niepełnosprawności.

- Opracować programy nauczania i systemy oceny o większej dostępności oraz wspierać większą elastyczność w zakresie pedagogiki, organizacji szkolnej i podziału zasobów, aby szkoły mogły stosować innowacyjne rozwiązania mające na celu zapewnienie kontinuum wsparcia dla uczniów zamiast wdrażania ich do istniejącego systemu.

7.3. Uwagi końcowe

Ramy koncepcyjne projektu Organizacja wsparcia wspierają zmianę systemu z deficytowego modelu niepełnosprawności (opartego na potrzebach), według którego problem leży po stronie ucznia, na model uznający prawa uczniów w systemie edukacji i zapewniający aktywny udział wszystkich uczniów w procesie nauczania. W tym celu należy odejść od wsparcia indywidualnego, a zamiast tego skupić się na takiej organizacji systemów wsparcia, która ułatwi szkołom ogólnodostępnym zaspokojenie potrzeb wszystkich uczniów i zapewnienie im wysokiej jakości kształcenia.

Cytując Ebersold et al.: „Praktyki włączające w placówkach ogólnodostępnych są skierowane głównie do osób, które 'pasują' do bieżącego systemu” (2011, s. 10). Grupa docelowa niniejszego projektu – uczniowie niepełnosprawni – może wymagać znacznego wsparcia, aby „wpasować się” w bieżące systemy. Jednak, jak pokazują przykłady analizowane w ramach niniejszego projektu, systemy edukacji i szkoły ogólnodostępne można „przekształcić” tak, aby zapewnić tej grupie wymagane wsparcie w sposób korzystny dla wszystkich uczniów.

Uczestniczący w projekcie specjaliści zwracają uwagę, iż w celu organizacji efektywnego wsparcia dla wszystkich uczniów, w tym uczniów niepełnosprawnych, należy wykształcić spójne podejście systemowe, które kładzie nacisk na tworzenie silnych powiązań i wzajemne wsparcie w obrębie wszystkich poziomów systemu.

Analizowane w ramach projektu modele świadczeń koncentrowały się na edukacji dla wszystkich uczniów i pokazały, że w szkołach, które dają wszystkim uczniom równe możliwości udziału w zajęciach, uczniowie niepełnosprawni mogą „uczyć się bez ograniczeń” (Hart et al., 2004). Jak tłumaczy pedagog specjalny ze Słowenii: „Nasz praca dotyczy całego życia, a nie tylko jednej lekcji”.

8. BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M., Muijs, D. i West, M., 2006. „Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances” [Współpraca jako strategia rozwoju szkół o trudnych uwarunkowaniach] *Improving Schools*, 9, 192–202
- Benoit, H., 2012. „Pluralité des acteurs et pratiques inclusives: les paradoxes de la collaboration” *La nouvelle revue de l’adaptation et de la scolarisation*, 57, Mars 2012, INS HEA, 65–79
- Booth, T. i Ainscow, M., 2002. *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* [Przewodnik po edukacji włączającej. Rozwijanie kształcenia i uczestnictwa w życiu szkolnym]. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education
- Crawford, C. i Porter, G.L., 2004. *Supporting Teachers: A Foundation for Advancing Inclusive Education* [Nauczyciele wspomagający: podstawa rozwoju edukacji włączającej]. Toronto: L’Institut Roeher Institute
- Ebersold, S., 2012. „Parcours de scolarisation et cooperation: enjeux conceptuels et méthodologiques” *La nouvelle revue de l’adaptation et de la scolarisation*, 57, Mars 2012, INS HEA, 45–55
- Ebersold, S., Schmitt, M.J. i Priestley, M., 2011. *Inclusive Education for Young Disabled People in Europe: Trends, Issues and Challenges. A Synthesis of Evidence from ANED Country Reports and Additional Sources* [Edukacja włączająca dla młodych osób niepełnosprawnych w Europie: tendencje, problemy i wyzwania. Synteza materiałów dowodowych ze sprawozdań krajowych ANED i dodatkowych źródeł]. Raport dla Academic Network of European Disability Experts. Opublikowany przez Human European Consultancy i University of Leeds
- Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2009. *Jak wprowadzić w życie ocenianie włączające*. Odense, Dania: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami
- Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2011. [Kluczowe zasady służące promocji jakości w edukacji włączającej – zalecenia praktyczne](#). Odense, Dania: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami (Ostatnio odwiedzone w listopad 2014 r.)
- Florian, L., Hollenweger, J., Simeonsson, R.J., Wedell, K., Riddell, S., Terzi, L. i Holland, A., 2006. „Cross-Cultural Perspectives on the Classification of Children with Disabilities: Part I. Issues in the Classification of Children with Disabilities” [Międzykulturowe spojrzenie na klasyfikację dzieci niepełnosprawnych: Część I. Problemy z klasyfikacją dzieci niepełnosprawnych] *Journal of Special Education*, Maj 2006, 40 (1), 36–45



- Frattura, E.M. i Capper, C.A., 2007. *Leading for Social Justice: Transforming Schools for All Learners* [Walka o sprawiedliwość społeczną: reformy szkół dla wszystkich uczniów]. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. i McIntyre, D., 2004. *Learning without Limits* [Nauka bez limitów]. Maidenhead: Open University Press
- Kesälahti, E. and Väyrynen, S., 2013. *Learning from our Neighbours: Inclusive Education in the Making* [Nauka od naszych sąsiadów: rozwój edukacji włączającej]. Raport opracowany w ramach projektu Szkoła dla wszystkich – Rozwój edukacji włączającej z funduszy UE (Kolartic ENPI CBC). Rovaniemi: Uniwersytet Laponii
- Komisja Europejska, 2010. [Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów. Europejska strategia w sprawie niepełnosprawności 2010-2020: Odnowione zobowiązanie do budowania Europy bez barier.](#) /* COM/2010/0636 końcowy */ (Ostatnio odwiedzono w listopad 2014 r.)
- Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (NESSE), 2012. *Education and Disability/Special Needs. Policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU* [Edukacja i niepełnosprawność/specjalne potrzeby. Polityki i praktyki w zakresie edukacji, kształcenia i zatrudniania uczniów niepełnosprawnych i uczniów ze specjalnymi potrzebami w UE]. Raport opracowany dla Komisji Europejskiej. Bruksela: Komisja Europejska
- Organizacja na rzecz współpracy gospodarczej i rozwoju (OECD), 2005. *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Statistics and Indicators* [Studenci niepełnosprawni, problemy w nauce i trudne sytuacje życiowe: statystyki i wskaźniki]. Paryż: OECD
- Organizacja Narodów Zjednoczonych, 1989. *Konwencja o prawach dziecka*. Nowy Jork: Organizacja Narodów Zjednoczonych
- Organizacja Narodów Zjednoczonych, 2006. *Konwencja praw osób niepełnosprawnych*. Nowy Jork: Organizacja Narodów Zjednoczonych
- Peters, S., 2004. *Inclusive Education: An EFA Strategy for all Children* [Edukacja włączająca: strategia EFA dla wszystkich dzieci]. Washington, D.C.: Bank Światowy
- Rada Unii Europejskiej, 2009. „[Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia \(ET 2020\)](#)” *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej*, C 119, 28.5.2009, 2–10 (Ostatnio odwiedzono w listopad 2014 r.)
- Taipale, A., 2012. *International Survey on Educational Leadership. A survey on school leader's work and continuing education* [Międzynarodowe badanie dot.



przywództwa w szkolnictwie. Badanie dot. pracy dyrektorów szkół i dalszego kształcenia]. Helsinki: Fińska Narodowa Rada Edukacji

Wspólnoty Europejskie, 2000. „[Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej](#)” (2000/C 364/01) *Dziennik Urzędowy Wspólnot Europejskich*, C 364, 18 grudnia 2000 r. (Ostatnio odwiedzone w listopada 2014 r.)

PL

Sekretariat:

Østre Stationsvej 33
DK-5000
Odense C
Denmark
Tel: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Biuro w Brukseli:

Rue Montoyer, 21
BE-1000
Bruksela
Belgia
Tel: +32 2 213 62 80
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org

