

**(NIE)NOWE PROBLEMY EDUKACJI I REHABILITACJI OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI
I O ZRÓŻNICOWANYCH POTRZEBACH****KONTROWERSJE – WYZWANIA – KONSEKWENCJE ZANIECHAŃ****Maria Flanczewska-Wolny**

Zespół Szkół Specjalnych nr 4 w Sosnowcu

Jakub Wolny

Akademia Humanitas w Sosnowcu

DOI: <https://doi.org/10.59444/2024MONredJanr2>**EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA Z PERSPEKTYWY
SZKOŁY SPECJALNEJ NA PRZYKŁADZIE DOŚWIADCZEŃ
SPECJALISTYCZNYCH CENTRÓW
WSPIERAJĄCYCH EDUKACJĘ WŁĄCZAJĄCĄ (SCWEW)****Inclusive education from the perspective
of a special school on the example of the experience
of Specialized Support Centers for Inclusive Education (SCWEW)**

Abstract: The idea of inclusive education, which development we have been observing since the turn of the 20th and 21st centuries in the world, is commonly perceived as „the most serious way of progress in special pedagogy and special education today, as well as an important vision of school reform” (Szumski 2014: 127). However, this is not a simple process, it requires long-term and comprehensive activities aimed at building readiness for mutual coexistence both on the part of the environment of people with disabilities and the community of fully able people, „the need to prepare able-bodied people and people with disabilities to establish, develop and maintain mutual relations” (Dyrżałowska 2018: 15), which are the essence of inclusion. However, are Polish schools ready for such a change? Are they ready to provide individualized support for each student who needs it, as well as to implement practical inclusive solutions? Are teachers themselves ready to verify their own attitudes and ways of thinking, change their teaching strategies or assessments methodologies of their students? The research conducted in this area, most often referring to the community of teachers in mainstream schools, clearly indicates the need for deep reflection on the real possibilities of implementing inclusive education in generally accessible educational institutions. Skeptical about the idea of inclusion, according to Iwona Chrzanowska, are also „opinions of special school teachers, regardless of the educational stage at which they work” (Chrzanowska 2016: 65). The research presented in this study also concerns teachers of special education institutions, however, in this case, the research group consisted of teachers participating in a pilot project aimed at supporting pro-inclusion activities, who consciously decided to support such processes. Of course, this limited the size of this group, but at the same time it created the opportunity to analyze to what extent the involvement of the surveyed special educators in joint activities together with the staff of mainstream facilities translated into their perception and real assessment of the assumptions of inclusive education. The above-mentioned project in the form of the Specialized Center Supporting Inclusive Education (SCWEW) model, based on the use of the resources of special education institutions to provide support to selected mainstream educational institutions, is a proposal for a solution that meets the needs of mainstream institutions in the process of implementing the idea of inclusive education. The assessment of the effectiveness of the activities carried out over a period of two years under this model, as well as the level of readi-

ness of the supported schools to introduce inclusive education from the perspective of the special institutions participating in the project, is the subject of this study.

Keywords: inclusion, inclusive education, special school, Specialized Center Supporting Inclusive Education (SCWEW)

Wprowadzenie

Idea edukacji włączającej (inkluzyjnej), której rozwój obserwujemy od przełomu XX i XXI wieku na świecie, postrzegana jest powszechnie jako „najpoważniejsza dziś droga postępu pedagogiki specjalnej i kształcenia specjalnego, a także ważna wizja reformy szkoły jako takiej” (Szumski 2014: 127).

Odejście od uznawanego wcześniej medycznego modelu ujmowania niepełnosprawności ogniskującego działania na rzecz integracji osób z niepełnosprawnością wokół procesów rehabilitacji i usprawniania wykreowało przestrzeń dla nowych możliwości przeciwdziałania marginalizacji i wykluczenia społecznego tej grupy osób. Przeźnaczenie pojęcia niepełnosprawności i zwrócenie uwagi na znaczenie jej środowiskowych determinantów zaowocowało ukonstytuowaniem się społecznego podejścia zarówno na gruncie rozstrzygnięć teoretycznych, jak i wdrażanych w tym zakresie praktyk. Niepełnosprawność w ramach tak rozumianego modelu społecznego staje się zatem swoistego rodzaju „[...] efektem interakcji osób z niepełnosprawnością z normami, oczekiwaniami i postawami społecznymi, a także kulturą obowiązującą w danym społeczeństwie” (Dryżałowska 2018: 28) i to środowisko właśnie może stanowić istotne źródło barier ograniczających realne szanse na włączenie osoby z niepełnosprawnością do głównego nurtu życia społecznego.

Takie podejście obliguje rzecz jasna do projektowania działań zapobiegających wykluczaniu osób z niepełnosprawnością uwzględniających zarówno wymiar indywidualny w postaci specyfiki potrzeb tych osób, jak również wymiar społeczny odnoszący się do szeroko rozumianej zmiany postaw i modelowania ich w kierunku akceptacji oraz poszanowania praw mniejszości. Znalazło to także swoje przełożenie na tworzone na poziomie makrospołecznym międzynarodowe akty prawne wyznaczające zasadnicze kierunki polityki włączającej i uznające prawa osób z niepełnosprawnością do podmiotowego i autonomicznego życia, takie jak:

- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka ONZ z 1948 r.
- Światowy Program Działań na Rzecz Osób Niepełnosprawnych z 1982 r.
- Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych ONZ z 1993 r.
- Deklaracja z Salamanki z 1994 r.
- Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych z 2006 r. (w Polsce podpisana w 2007 r., ratyfikowana w 2012 r.).

Państwa ratyfikujące powyższe dokumenty zobowiązały się zatem tym samym do weryfikacji własnych rozstrzygnięć prawnych i kształtowania założeń polityki społecznej oraz systemu edukacji w duchu idei inkluzyjnych wpisujących się w szeroką formułę uznawaną współcześnie na świecie koncepcji „Edukacji dla Wszystkich” (Education for All).

Nie jest to jednak prosty proces, wymaga długotrwałych i kompleksowych działań zmierzających do budowania gotowości do wzajemnego współistnienia zarówno ze strony środowiska osób z niepełnosprawnością, jak i społeczności osób w pełni sprawnych, „[...] konieczności przygotowania osób pełnosprawnych i z niepełnosprawnością do nawiązywania, rozwijania i podtrzymywania wzajemnych relacji” (Dyrżałowska 2018: 15) stanowiących przecież istotę inkluzyj. Szczególnie znaczącą rolę odgrywać będzie w tak definiowanym procesie właśnie edukacja włączająca rozumiana jako „celowe kształtowanie wspierających kontaktów społecznych, postaw i gotowości osób pełnosprawnych do zmiany kryteriów społecznej selekcji i alokacji, sprzyjających poszerzaniu obszarów społecznej integracji z osobami z niepełnosprawnością” (Dyrżałowska 2018: 24 za Speck 2005). Podkreślenia wymaga jednakże w tym kontekście fakt, że inkluzyjny charakter procesów edukacyjnych nie może ograniczać się „[...] jedynie do umieszczenia dzieci z potrzebami specjalnymi w placówkach ogólnodostępnych, ale zakłada konieczność takich zmian w szkołach, aby ich oferta lepiej odpowiadała potrzebom wszystkich uczniów i umożliwiała budowanie systemu wsparcia, który pozwoli im na funkcjonowanie w środowisku naturalnym” (Żółkowska 2009: 46).

To właśnie uznanie jako wiodącej wartości różnorodności podmiotów uczestniczących w procesie kształcenia, ich potrzeb i potencjału, a co za tym idzie odwoływanie się do niej we wszystkich projektowanych działaniach dydaktycznych i pomocowych, przesądzać będzie o dobrze pojmowanym budowaniu wspólnoty o charakterze włączającym. W edukacji włączającej każdy uczeń ma swoje indywidualne potrzeby, każdy ma swój potencjał i każdy ma prawo współuczestniczyć w tworzeniu wspólnoty, do której przynależy.

Można rzecz jasna uznać, że takie podejście to wizja idealnej, wręcz utopijnej w swych założeniach koncepcji szkoły, a jej urzeczywistnienie w pełni nie jest realne, ale to właśnie do ideału powinniśmy przecież dążyć tak daleko, jak tylko to jest możliwe. Inkluzyjna szkoła to szkoła, która świadomie przyjmuje formułę organizacji uczącej się, otwartej na zmianę, akceptującej fakt, że „jest to niekończący się proces uczenia się i partycypacji wszystkich uczniów w edukacji” (Booth i Ainscow 2011: 3).

Czy jednak polskie szkoły są gotowe na taką zmianę?

Czy są gotowe na gruntowną przebudowę formuły swojego dotychczasowego funkcjonowania?

Czy są na tyle kompetentne, aby podjąć działania we wskazywanych jako istotne z punktu widzenia wprowadzania edukacji włączającej obszarach tworzenia kultury równych szans edukacyjnych, wypracowywania strategii zindywidualizowanego wsparcia dla każdego ucznia, który go potrzebuje, jak również wdrażania praktycznych rozwiązań inkluzyjnych?

Czy wreszcie sami nauczyciele są gotowi do zweryfikowania własnych postaw i sposobów myślenia, zmiany stosowanych strategii uczenia czy też oceniania swoich uczniów?

Wyniki badań, jakie zostały podjęte na gruncie pedagogiki specjalnej w poszukiwaniu odpowiedzi na tak postawione pytania, nie przedstawiają się przesadnie optymistycznie.

Grzegorz Szumski i Anna Firkowska-Mankiewicz (2010) na przykład, wskazują m.in. na niedostatek przygotowania metodycznego nauczycieli szkół ogólnodostępnych do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Badani przez Danutę Al-Khamisy (2013) nauczyciele szkół ogólnodostępnych pod kątem swojej gotowości do pracy z uczniami ze SPE tylko w 33% rozważaliby możliwość pracy w takim zespole, a znaczna większość z nich, bo aż do 84,7% dostrzega przestrzeń do integracji w szkole ogólnodostępnej tylko w postaci okazjonalnych kontaktów uczniów pełno- i niepełnosprawnych. Również Joanna Skibska (2020) wskazuje w swoich badaniach, że

[...] podejście badanych nauczycieli do edukacji uczniów ze SPE w szkole ogólnodostępnej można określić jako dwubiegunowe, rozumiane przez pryzmat „specjalnego” lub „równego” traktowania. Postawa specjalnego traktowania jest postawą powszechniejszą, bowiem dotyczy 72% badanych nauczycieli, natomiast postawa równego traktowania reprezentowana jest tylko przez 28% badanych. Badani nauczyciele podkreślali, że konieczne jest wprowadzenie zmian w obszarze edukacji włączającej, które przede wszystkim powinny dotyczyć przygotowania nauczycieli do pracy w placówkach realizujących edukację włączającą oraz podejmowania działań adaptacyjnych, służących przygotowaniu środowiska edukacyjnego oraz wszystkich uczestników edukacji włączającej (Skibska 2020: 4).

Już te zaprezentowane powyżej wyniki badań, niewyczerpujące przecież listy podejmowanych poszukiwań i odnoszące się jedynie do środowiska nauczycieli szkół masowych, wskazują jednoznacznie na potrzebę dokonania głębokiego namysłu nad realnymi możliwościami wdrażania edukacji włączającej w ogólnodostępnych placówkach oświatowych.

Równie sceptycznie wobec idei włączania jawią się według Iwony Chrzanowskiej „[...] opinie nauczycieli szkół specjalnych, niezależnie od etapu edukacyjnego, na którym pracują, w odniesieniu do wszystkich grup uczniów sprawnych, uzdolnionych, z niepełnosprawnością, ale również wybranych grup uczniów z zaburzeniami w rozwoju” (Chrzanowska 2016: 65).

Trzeba jednak brać pod uwagę, że zaobserwowana nieufność wobec założeń inkluzji tej grupy zawodowej może wiązać się z obawami o przyszłość szkół specjalnych, a co za tym idzie utratą własnych miejsc pracy.

Badania własne

Badania zaprezentowane w niniejszym opracowaniu także dotyczą nauczycieli placówek specjalnych, jednakże w tym przypadku grupa badawcza nie została dobrana losowo, w badaniach uczestniczyli bowiem nauczyciele biorący udział w pilotażowym projekcie mającym na celu wspieranie działań proinkluzyjnych, świadomie podejmujący decyzję o wspieraniu takich procesów. Ograniczyło to rzecz jasna liczebność tej grupy, ale jednocześnie stworzyło możliwość przeprowadzenia analizy, na ile zaangażowanie badanych pedagogów specjalnych we wspólne działania razem z kadrami placówek ogólnodostępnych przełożyło się na postrzeganie przez nich, a także realną ocenę założeń edukacji włączającej.

Wspomniany wyżej projekt, zaproponowany do przetestowania przez Ośrodek Rozwoju Edukacji MEiN model Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW), oparty na wykorzystaniu zasobów placówek edukacji specjalnych do udzielania wsparcia wybranym oświatowym placówkom ogólnodostępnym, można z pewnością uznać za propozycję rozwiązania wychodzącego naprzeciw potrzebom placówek ogólnodostępnych w procesie wdrażania idei edukacji włączającej.

Ocena skuteczności realizowanych przez okres dwóch lat działań w ramach tego modelu, jak również poziomu gotowości obejmowanych wsparciem szkół do wprowadzania założeń inkluzyjnych z perspektywy uczestniczących w projekcie placówek specjalnych stanowi właśnie przedmiot niniejszego opracowania. Żeby jednak przeprowadzić analizę zgromadzonych w wyniku przeprowadzonych badań opinii, należy w naszym przekonaniu przede wszystkim przybliżyć założenia samego projektu, bo tylko w takim przypadku uwzględniony zostanie w toku podjętej analizy istotny przecież, specyficzny kontekst, w jakim funkcjonowali badani nauczyciele i w jakim kształtowały się ich opinie.

Założenia projektu „Opracowanie modelu funkcjonowania SCWEW”

Wspomniane wyżej działania projektowe mające na celu wspomaganie wdrażania edukacji włączającej stanowią próbę odpowiedzi na przebiegające obecnie procesy inkluzyjne w przestrzeni placówek ogólnodostępnych. Z danych przekazanych przez MEiN w trakcie spotkania liderów SCWEW w 2022 r. wynika, że populacja uczniów

wymagających kształcenia specjalnego w liczącej 4,7 mln grupie uczniów wynosi ponad 5%. Z tej grupy 65% uczniów w wieku szkolnym objętych kształceniem specjalnym kształci się w szkołach ogólnodostępnych, a 85% dzieci w wieku przedszkolnym w ogólnodostępnych placówkach wychowania przedszkolnego. Ponadto ponad 1/3 uczniów w szkolnictwie ogólnodostępnym obejmowana jest pomocą psychologiczno-pedagogiczną. W tym kontekście zróżnicowanie potrzeb w przestrzeni szkoły ogólnodostępnej, a więc i edukacja włączająca jest raczej faktem, a nie proponowaną do wdrożenia ścieżką czy koncepcją kształcenia. Jednakże mnogość trudności i problemów z realizacją zadań edukacyjno-terapeutycznych zgłaszanych przez uczniów, rodziców i nauczycieli wielu ogólnodostępnych placówek oświatowych wskazuje jednoznacznie na potrzebę wspomaganie tego już dziejącego się procesu. Jedną z prób systemowego wsparcia edukacji włączającej są dwa duże projekty realizowane przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w ramach m.in. Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój – „Opracowanie modelu funkcjonowania Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą” oraz w następstwie jego skonstruowania „Pilotażowe wdrożenie modelu Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW)”.

Projekt „Opracowanie modelu funkcjonowania SCWEW” realizowany jest w trzech kluczowych etapach:

- przygotowanie centrum koordynacyjnego;
- opracowanie modelu SCWEW, przetestowanie go w drodze pilotażu;
- ewaluacja i opracowanie ostatecznej wersji modelu wraz z rekomendacjami do wprowadzenia SCWEW do systemu oświaty.

Naturalną konsekwencją, a co za tym idzie integralną część tak rozumianego modelu stanowi rzecz jasna projekt jego pilotażowego wdrożenia. Po opracowaniu przez zespół ORE założeń koncepcyjnych Modelu Funkcjonowania SCWEW rozpoczęto nabór do realizacji projektu wdrożeniowego. W tym celu ogłoszono konkurs ofert projektowych skierowany do publicznych i niepublicznych organów prowadzących placówki specjalne i ogólnodostępne. Organ prowadzący w drodze wniosku aplikacyjnego miał za zadanie wskazać placówkę do pełnienia roli SCWEW, którą zgodnie z modelem mogły być:

- szkoła/przedszkole specjalne;
- specjalny ośrodek szkolno-wychowawczy;
- młodzieżowy ośrodek wychowawczy lub młodzieżowy ośrodek socjoterapii.

We wniosku aplikacyjnym uszczegółowiano także zakres udzielanego przez przyszły SCWEW wsparcia. Minimalnym wymaganiem było objęcie wsparciem co najmniej pięciu placówek ogólnodostępnych z jednego powiatu, w tym co najmniej:

- jednego przedszkola,
- jednej szkoły podstawowej,
- jednego liceum ogólnokształcącego,

- jednej szkoły prowadzącej kształcenie w zawodzie, szkoły policealnej lub szkoły dla dorosłych,
- jednej dowolnie wybranej z powyższych (ORE, 2021, Regulamin Konkursu Grantowego).

W założeniach konkursowych zaplanowano wyłonienie 16 podmiotów do pilotażowej realizacji zadań SCWEW określonych w modelu, po jednym w każdym województwie oraz po min. dwa SCWEW-y zajmujące się jednym ze wskazanych zakresów specjalnych potrzeb:

- dysfunkcje wzroku,
- dysfunkcje słuchu,
- zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD),
- komunikacja wspomagająca i alternatywna (AAC),
- trudności w zachowaniu i funkcjonowaniu społecznym,
- niepełnosprawność ruchowa,
- zaburzenia psychiczne (dotyczy przedszkoli i szkół specjalnych, zorganizowanych w podmiotach leczniczych w szpitalach z oddziałami psychiatrii dla dzieci i młodzieży) (ORE, 2021, Regulamin Konkursu Grantowego).

W wyniku przeprowadzonego w dwóch turach naboru wyłoniono w konsekwencji 23 ośrodki do realizacji przedsięwzięcia grantowego. Nie dysponujemy na chwilę obecną informacją na ile założenie dotyczące wyżej wymienionych zakresów/specjalizacji SCWEW zostało spełnione i/lub czy było kontynuowane w dalszych postępowaniach.

Wypracowany przez ORE Model SCWEW zakładał utworzenie na bazie placówek szkolnictwa specjalnego (szkół, przedszkoli oraz młodzieżowych ośrodków wychowawczych) odrębnych i nowych jakościowo podmiotów mających na celu wspomaganie szkół i przedszkoli ogólnodostępnych w prowadzeniu edukacji włączającej, czyli Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW). Każdy z nich był rozumiany jako „[...] specjalistyczny zespół działający w przedszkolu specjalnym/szkole specjalnej/placówce specjalnej prowadzącej działalność edukacyjną oraz korzystający z jej zasobów kadrowych i merytorycznych, a także zasobów zewnętrznych, tj. innych podmiotów” (ORE, 2021: 45). Jak wynika z przytoczonej definicji, w modelu przyjęto założenie utworzenia zespołów eksperckich w ramach i na bazie zasobów placówek specjalnych, a nie, jak planowano we wstępnej fazie projektu oddzielnych, samodzielnie funkcjonujących podmiotów. Jednak doświadczenia pozyskane w ramach wdrażania modelu wskazują, że jest to wyzwanie, któremu trudno sprostać pojedynczej jednostce oświatowej zobowiązanej przecież do prowadzenia na co dzień swojej podstawowej statutowej działalności, właściwa zatem realizacja założonych zadań wymaga rozszerzenia o dodatkowe zaplecze instytucjonalne. Wynika to w dużej mierze z rozległości celów i zadań stawianych SCWEW-om, jak również

ogromnego zróżnicowania potrzeb i zasobów odbiorców działań SCWEW, czyli szkół i przedszkoli ogólnodostępnych. Celem SCWEW bowiem, zgodnie z założeniami zapisów modelowych, jest

[...] udzielanie wsparcia przedszkolom i szkołom ogólnodostępnym w zakresie doskonalenia kompetencji kadry i zapewnienia wszystkim dzieciom/uczniom możliwości pełnego rozwoju, z wykorzystaniem oferty edukacyjnej na każdym etapie kształcenia, uwzględniającej ich indywidualne potrzeby i możliwości. Podejmowane działania w perspektywie długofalowej mają służyć wspieraniu przedszkola/szkoły w celu zapewnienia wysokiej jakości edukacji dla wszystkich, a w szerszej – budować zasady społeczeństwa włączającego (ORE, 2021: 45).

Szeroko zakrojony i długofalowy charakter tak pojmowanych celów generuje potrzebę tworzenia wielospecjalistycznych zespołów koordynujących działania zmierzające do ich osiągnięcia. Zgodnie z założeniami modelu miały one być realizowane przez zespoły składające się co najmniej z:

- lidera SCWEW,
- eksperta ds. edukacji włączającej,
- eksperta ds. informacji i ewaluacji,
- eksperta ds. technologii wspomagających,
- specjalistów i nauczycieli z zakresu diagnozowanych w szkołach i przedszkolach potrzeb.

W zależności od swojej specyfiki każdy z utworzonych SCWEW-ów kompletował własny skład zespołu, zróżnicowany pod względem zarówno liczebności, jak i rodzaju personelu. Oprócz podstawowego składu członków SCWEW określonego w modelu tworzono zatem dodatkowe stanowiska, np. lidera sieci współpracy, eksperta ds. badań naukowych, kontaktów z uczelniami wyższymi i ewaluacji czy też ekspertów w zakresie konkretnej specjalności (logopedii, fizjoterapii, psychologii i in.).

Dodatkowo do realizacji zadań SCWEW na terenie placówek objętych wsparciem zostali powołani koordynatorzy ds. edukacji włączającej i współpracy z zespołem SCWEW, którzy w praktyce byli odpowiedzialni za koordynację działań SCWEW w placówkach ogólnodostępnych i de facto stanowili integralną część Zespołu SCWEW. Funkcję tę pełnili zarówno nauczyciele, jak i dyrektorzy współpracujących szkół.

Podstawowe zadania SCWEW zostały dookreślone w modelu i koncentrowały się wokół czterech głównych obszarów aktywności:

1. Działalności szkoleniowo-doradczej dla nauczycieli objętych wsparciem SCWEW placówek ogólnodostępnych stanowiącej główne zadanie zespołu SCWEW.
2. Działalności związanej z funkcjonowaniem wypożyczalni sprzętu specjalistycznego i wspomaganego, której celem było wyposażenie dzieci/uczniów oraz osób uczestniczących w kształceniu ustawicznym w sprzęt specjalistyczny, materiały edukacyjne i ćwiczeniowe itp.

3. Działalności informacyjnej i promocyjnej związanej z wdrażaniem edukacji włączającej.
4. Współpracy z szerokim otoczeniem społecznym, zwłaszcza z innymi podmiotami związanymi z edukacją i terapią, takimi jak poradnie psychologiczno-pedagogiczne, centra doskonalenia nauczycieli, biblioteki, Kuratoria Oświaty, uczelnie wyższe, NGO itp.

Działalność szkoleniowo-doradcza adresowana do nauczycieli, jako wiodące zadanie SCWEW, obejmowała różnorodne formy udzielanego wsparcia, w tym przede wszystkim:

- a) konsultacje indywidualne i zbiorowe,
- b) obserwacje wspierające/superwizje edukacyjne,
- c) zajęcia otwarte prowadzone w placówkach ogólnodostępnych oraz specjalnych,
- d) warsztaty i szkolenia, prowadzone we współpracy z placówkami doskonalenia nauczycieli, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi i uczelniami,
- e) mentoring,
- f) sieci współpracy i samokształcenia, prowadzone we współpracy z placówkami doskonalenia nauczycieli, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, bibliotekami pedagogicznymi, uczelniami wyższymi, organizacjami pozarządowymi,
- g) wymianę doświadczeń i dobrych praktyk, prowadzoną we współpracy z placówkami doskonalenia nauczycieli, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, bibliotekami pedagogicznymi, uczelniami,
- h) rozwijanie kompetencji pracowników przedszkoli i szkół ogólnodostępnych w zakresie doradztwa i konsultacji dla rodziców, a także działań interwencyjnych,
- i) przygotowanie materiałów edukacyjnych, stanowiących opisy dobrych praktyk, działań innowacyjnych, interesujących rozwiązań organizacyjnych i metodycznych w zakresie edukacji włączającej,
- j) wsparcie szkół ogólnodostępnych w prowadzeniu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na odległość (forma hybrydowa, zdalna).

Do szczególnie pozytywnie postrzeganych przez wspierane placówki zadań podejmowanych przez SCWEW-y należała z pewnością działalność związana z wyposażeniem dzieci/uczniów oraz osób uczestniczących w kształceniu ustawicznym w sprzęt specjalistyczny, materiały edukacyjne i ćwiczeniowe oraz dostosowane podręczniki, realizowana poprzez:

- a) gromadzenie informacji o potrzebie doposażenia i możliwościach wymiany dostosowanych podręczników i materiałów edukacyjnych i ćwiczeniowych – w porozumieniu z Centrum Koordynującym (CK);

- b) dostosowywanie przez zespół SCWEW materiałów edukacyjnych i ćwiczeniowych do potrzeb konkretnych dzieci/uczniów oraz instruktaż w tym zakresie dla nauczycieli przedszkoli i szkół ogólnodostępnych;
- c) dobór, wypożyczanie sprzętu specjalistycznego oraz instruktaż w zakresie jego użytkowania.

Istotne znaczenie dla tworzenia pozytywnego klimatu dla wdrażania idei inkluzyjnych spełniała ponadto podejmowana w ramach modelu działalność informacyjna i promocyjna związana z budowaniem przyjaznego środowiska dla edukacji włączającej, realizowana m.in. poprzez:

- a) przygotowanie materiałów stanowiących opisy dobrych praktyk, działań innowacyjnych, interesujących rozwiązań organizacyjnych, metodycznych i promocyjnych,
- b) organizacja konferencji,
- c) organizacja sesji naukowych,
- d) urządzenie dni otwartych,
- e) prowadzenie strony internetowej, działania w mediach społecznościowych.

Wdrażanie modelu funkcjonowania SCWEW zaplanowane zostało w trzech etapach:

- etap diagnozy pogłębionej;
- etap planowania i realizacji,
- etap ewaluacji, monitorowania i zapewniania jakości.

Na każdym z tych etapów realizowane były zadania (efekty) zaplanowane we wnioskach grantowych złożonych przez zainteresowane podmioty kształcenia specjalnego. Dodatkowo zespoły SCWEW przez cały okres realizacji przedsięwzięcia grantowego objęte były działaniami wspierającymi, szkoleniowymi oraz monitorowaniem i ewaluacją w ramach projektu „Opracowania Modelu SCWEW”. Należały do nich przede wszystkim:

- opracowanie programów oraz przeprowadzenie szkoleń dla lidera i kadry SCWEW,
- opracowanie pakietów szkoleniowych dla nauczycieli i kadry SCWEW,
- organizacja spotkań informacyjno-konsultacyjnych na temat roli i zadań Centrów Wsparcia w systemie oświaty dla kadry SCWEW, szkół i Jednostek Samorządu Terytorialnego,
- realizacja wsparcia dla 14 SCWEW, w których przeprowadzone zostanie pilotażowe wdrożenie modelu,
- wypracowanie procedur i narzędzi do monitorowania oceny stopnia realizacji i efektywności działań podejmowanych przez SCWEW,
- podjęcie działań służących monitorowaniu i ewaluacji działań.

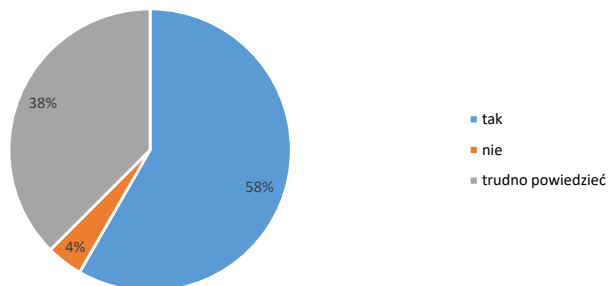
Przyjęty Model Funkcjonowania SCWEW, a więc docelowo systemowego wspomagania edukacji włączającej, zakładał zespolenie dwóch procesów: wspomagania placówek ogólnodostępnych we wdrażaniu edukacji włączającej oraz procesów zmian w placówkach specjalnych podejmujących zadania SCWEW. Kierunki zmian w szkolnictwie specjalnym nie zostały jednak bezpośrednio wyodrębnione w modelu i można jedynie domniemywać o potencjalnym ich ukierunkowaniu na zwiększanie zakresu działań związanych z realizacją zadań SCWEW, przy jednoczesnej realizacji kształcenia specjalnego dla uczniów i wychowanków uczących się w tych placówkach. Projekt koncentrował się na wspomaganiu edukacji włączającej i choć w modelu wskazano na powyższe zespolenie się procesów przemian w obu typach placówek, to w toku realizacji ograniczało się ono głównie do obszaru szkoleń dla kadry SCWEW pod kątem realizacji zadań związanych z celami projektu.

Ocena realizacji pilotażowego wdrożenia modelu SCWEW

Nie sposób jednak zakwestionować faktu, że realizacja pilotażowego wdrożenia modelu SCWEW „odcisnęła swój ślad” w świadomości i rozumieniu idei inkluzji zarówno wśród nauczycieli placówek obejmowanych wsparciem, jak również pedagogów specjalnych zaangażowanych w działania SCWEW. Jak zatem zainicjowany w ten sposób proces zmian, mogący prowadzić do poszukiwania nowej tożsamości szkół specjalnych w obliczu rozpowszechniania się edukacji włączającej, był odbierany przez dyrektorów i nauczycieli szkół oraz ośrodków specjalnych?

Poznanie opinii osób reprezentujących właśnie to środowisko stanowiło podstawowe założenie niniejszego opracowania. W celu zebrania danych opracowana została ankieta składająca się z 9 pytań typu zamkniętego i otwartego z możliwością własnych wypowiedzi badanych, skierowana głównie do liderów SCWEW. Zebrano 24 odpowiedzi, co, tak jak już zostało zaznaczone na wstępie, nie może z racji ograniczonej liczebności upoważniać do szerzej zakrojonych uogólnień. Specyfika objętej badaniami grupy pozwala natomiast bardziej na jakościową analizę uzyskanych danych, a tym samym zasygnalizowanie dostrzeganych przez badanych obszarów możliwości, ale i ograniczeń we wdrażaniu edukacji włączającej w najbliższej przyszłości. Jak zatem postrzegają badani pedagodzy specjaliści uczestniczący w działaniach opisywanego pilotażowego projektu zaproponowane rozwiązanie w postaci SCWEW, w aspekcie jego przydatności dla zaspokojenia realnych potrzeb placówek ogólnodostępnych? Opinie badanych nauczycieli czytelnie ilustruje zamieszczony poniżej diagram.

Czy Pani/Pana zdaniem model
Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW)
odpowiada na potrzeby placówek ogólnodostępnych?



Wykres 1. Przydatność modelu SCWEW w zaspokajaniu potrzeb placówek ogólnodostępnych w opiniach badanych

Źródło: badania własne, 2023.

Jak widać z powyższego zestawienia, 58,3% ankietowanych liderów i ekspertów SCWEW pozytywnie oceniło proponowany model, uznając go za odpowiadający rzeczywistym potrzebom placówek ogólnodostępnych w zakresie wspierania edukacji włączającej; 37,5% jednak nie potrafiło zająć w tej kwestii jednoznacznego stanowiska, a jedynie 4,2% zdecydowanie negatywnie oceniło tę formę wsparcia. Rzecz jasna trzeba brać pod uwagę, że aktualnie nie są proponowane inne rozwiązania systemowe mające wspomagać wdrażanie edukacji włączającej, do których można by się odnieść. Tym niemniej stosunkowo wysoka grupa respondentów, która nie jest w stanie jednoznacznie ocenić czy opracowany model może być efektywny, wskazuje z całą pewnością na potrzebę, a nawet konieczność kontynuacji działań pilotażowych w celu weryfikacji założeń modelowych w dłuższej perspektywie czasowej i z udziałem większej liczby placówek, jak również, co nie pozostaje bez znaczenia, wprowadzenia ewentualnych zmian w zaproponowanym modelu. Można to zresztą dostrzec, analizując podawane przez respondentów uzasadnienia dokonywanych przez siebie wyborów, udzielone bowiem odpowiedzi grupują się wokół kilku głównych obszarów. Wśród ocen pozytywnych dominują głosy wskazujące, że SCWEW stanowił realne wsparcie dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych w realizacji kształcenia w grupach zróżnicowanych czy wykonywania zadań z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Podkreślana jest także szansa współpracy pomiędzy nauczycielami i wymiany dobrych praktyk. Przykładem takiej oceny jest poniższa wypowiedź respondenta:

W mojej ocenie model SCWEW odpowiada na potrzeby placówek ogólnodostępnych. Można to ująć w kilku obszarach. Po pierwsze – realne wsparcie dla nauczycieli i kadry kierowniczej obejmujące szerokie spektrum zagadnień związanych z zarządzaniem, w tym aspektami praw-

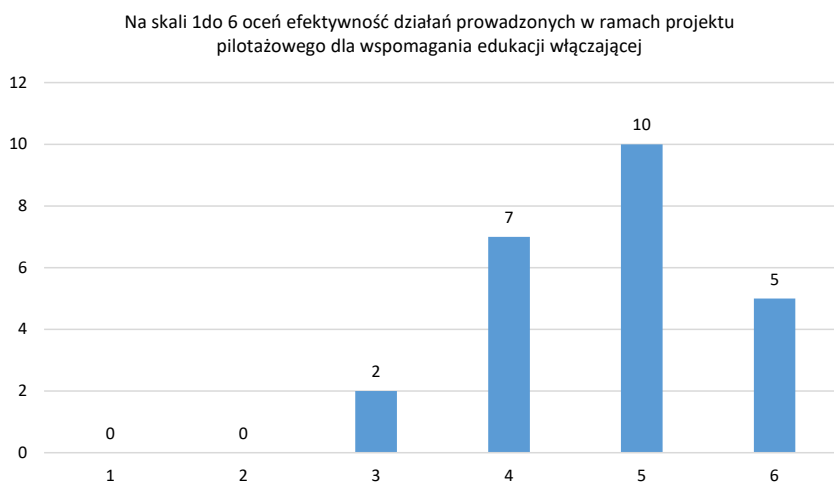
nymi, pracą z grupą zróżnicowaną oraz dokumentowaniem działań, tworzeniem IPET, WOPFU, opinii. Kolejny obszar dotyczy pracy nauczyciela i jego dobrostanu. Trzeci obszar – zmiany postaw społecznych dotyczących postrzegania zróżnicowanych potrzeb uczniów.

W udzielanych odpowiedziach nie brakowało jednak także głosów krytycznych. Respondenci zwracali uwagę na ogromne potrzeby szkół i przedszkoli ogólnodostępnych oraz ograniczoną możliwość ich zaspokojenia w ramach SCWEW-ów z racji ich wyłącznego w zasadzie ukierunkowania na nauczycieli. Podnoszone były kwestie związane z niedofinansowaniem szkół i systemowymi uwarunkowaniami procesu kształcenia, w tym kształcenia włączającego. Wątpliwości budziły także kwestie formalne związane z organizacją SCWEW oraz realnym zakresem wsparcia jakiego SCWEW ma udzielać. Przykładowe wątpliwości obrazuje poniższa wypowiedź respondenta: *Jest wiele niewiadomych dotyczących roli organu prowadzącego SCWEW oraz rodzaju udzielanego wsparcia, bowiem szkoły traktowały SCWEW podczas pilotażu jak nr alarmowy 112 i wierzyły w szybkie rozwiązanie każdego problemu dotyczącego ucznia.*

Zacytowane powyżej wybrane wypowiedzi zdają się wskazywać iż pomimo zauważanych przez badanych nauczycieli możliwości zabezpieczenia wielu potrzeb placówek ogólnodostępnych w ramach realizowanej formuły SCWEW, uzasadnione jest dalsze rozwijanie modelu i ewentualne jego uszczegółowienie. Nie do pominięcia są także zgłaszane przez respondentów opinie podkreślające w sposób jednoznaczny, że wdrażany pilotażowo model nie stanowi remedium na wszystkie problemy szkolnictwa ogólnodostępnego w zakresie edukacji włączającej, a wraz z jego zaproponowaniem konieczne są także zmiany i modyfikacje dotyczące całego systemu edukacji, w tym również w zakresie finansowania zadań oświatowych. Koncentracja na szkoleniu i doradztwie dla nauczycieli wydaje się nie wyczerpywać tematu. Edukacja włączająca to systemowy, złożony konstrukt. Choć to nauczyciele w głównej mierze tworzą szkołę, to jednak bez wsparcia systemowego, większej autonomii dyrektorów, wzrostu środków przeznaczonych na rozwój szkół i przedszkoli oraz zwiększenia elastyczności w organizacji pracy szkoły, trudno będzie mówić o sukcesie edukacji włączającej. Zaproponowana przykładowo w ramach modelu wypożyczalnia, choć wydaje się pomysłem ciekawym i trafnym, posiada zbyt ubogie zasoby, zwłaszcza jeśli chodzi o sprzęt asystujący i wspomagający, który w zasadzie powinien być stale dostępny dla objętych wsparciem uczniów, dostępny w szkole, a nie w wypożyczalni. Również wyposażenie wypożyczalni w pomoce i środki dydaktyczne do prowadzenia zajęć w grupach zróżnicowanych stanowi w swym założeniu ciekawe i pomocne rozwiązanie, ale konieczność wypożyczania ich z instytucji zewnętrznej znacząco utrudnia dostępność do zasobów i zniechęca lub całkowicie ogranicza nauczycieli w spontanicznym, regularnym korzystaniu z nich. Korzystniejszym rozwiązaniem w tej sytuacji byłoby więc wyposażenie w te środki każdej placówki ogólnodostępnej.

Reasumując, można zatem przyjąć, że model SCWEW wpisuje się w opinie badanych w zmiany następujące w oświacie, wspomagając szkoły w przejściu przez proces transformacji w podejściu do ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnym, jednak pilotażowy okres jego wdrażania z całą pewnością powinien, zdaniem badanych nauczycieli, zaowocować jego modyfikacją i uzupełnieniem.

Kontynuację podejmowanej w niniejszym opracowaniu analizy poglądów respondentów na temat rozwiązania, w realizacji którego sami uczestniczyli, stanowiło w związku z powyższym pozyskanie informacji, jak oceniają oni efektywność prowadzonych w ramach wdrażania założeń SCWEW działań. Poniższe zestawienie obrazuje poddaną badaniom kwestię.

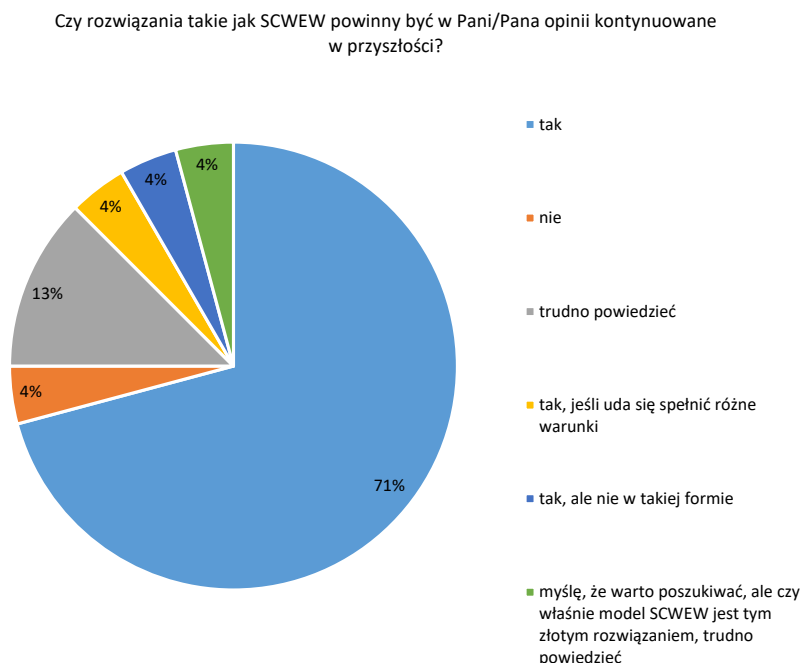


Wykres 2. Ocena efektywności działań SCWEW w opiniach badanych na skali od 1 (niska efektywność) do 6 (wysoka efektywność)

Źródło: badania własne, 2023.

Działania te, jak wynika z zamieszczonego wykresu, zostały wysoko ocenione przez ankietowanych. Żadna z badanych osób nie wskazała najniższych wartości na zaproponowanej skali, równoznacznych z niską oceną podejmowanych aktywności, najwyższy odsetek respondentów (41,7%) ocenił je na wysokim, chociaż nie najwyższym z możliwych poziomie. Łącznie jednak dwie najwyższe wartości co do oceny przydatności działań SCWEW przyznało 62,5% badanych. Należy przy tym podkreślić, że odpowiedzi udzielali sami realizatorzy tych działań, interesujące byłoby zatem zestawienie tych wyników z oceną dokonaną przez nauczycieli, uczniów i rodziców z placówek ogólnodostępnych. W ramach projektu „Opracowanie modelu funkcjonowania SCWEW” prowadzone były szeroko zakrojone działania ewaluacyjne, które mogą dostarczyć szerokich danych w tym zakresie, niestety na ten moment nie są dostępne jeszcze ich wyniki.

Naturalną konsekwencją analizowanego powyżej aspektu skuteczności proponowanych w ramach SCWEW rozwiązań, stało się rzecz jasna pozyskanie opinii badanych na temat potrzeby ich kontynuowania w przyszłości. Odpowiedzi udzielone w tej kwestii prezentuje wykres 3.



Wykres 3. Potrzeba kontynuacji działań SCWEW w opiniach badanych (wypowiedzi cytowane w oryginalnej pisowni respondentów)

Źródło: badania własne, 2023.

Jak wynika z powyższego zestawienia, badani nauczyciele zdecydowanie (ponad 70%) opowiedzieli się za potrzebą kontynuacji tego typu działań w przyszłości. Ankietowani przede wszystkim uzasadniali swój pozytywny stosunek w tym względzie obserwowaną ogromną liczbą potrzeb i wyzwań stojących przez szkołami i przedszkolami ogólnodostępnymi w zakresie pracy w grupach zróżnicowanych, w tym zwłaszcza z uczniami z SPE. Nie oznaczało to jednak braku krytycznych uwag i wątpliwości co do sposobu wdrażania takich rozwiązań, pojawiających się w udzielonych wypowiedziach, m.in. poniższe wybrane opinie badanych osób: *częściowo wartościowe są rozwiązania takie jak w SCWEW, ale bezsensowne są np. zajęcia modelowe, kampanie społeczne, konsultacje z dyrektorami (mowa o tych, którzy nie są zainteresowani, bo i tak „wszystko najlepiej wiedzą”)*.

SCWEWy jako jednostki oświatowe posiłkujące się kadrą z terenu powiatu i szerzej, mogłyby świadczyć usługi w zakresie wspierania w pracy nauczycieli i specjalistów w sytuacji, kiedy ci potrzebują pomocy; obecnie nie ma rozwiązań systemowych, które pozwoliłyby nauczycielom taką pomoc uzyskać; poradnie PPP są nastawione na pomoc uczniom, nauczycieli raczej omijają (brak czasu, etatów, kompetencji); ODN-y prowadzą pewne standardowe działania, zazwyczaj szkolenia, sieci, warsztaty, ale nie wchodzi do szkół żeby procesowo pomagać w rozwiązywaniu problemów; to byłaby właśnie rola kadry SCWEW.

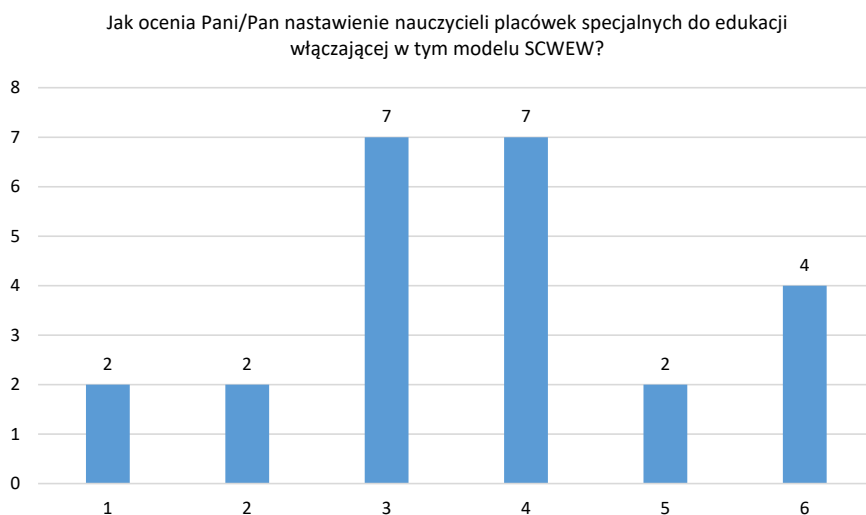
Wiele wskazuje rzecz jasna na to, że ocena efektywności SCWEW uwarunkowana jest wieloma czynnikami, także specyfiką i zasobami współpracujących szkół. Poddane w powyżej zacytowanej wypowiedzi krytyce zajęcia modelowe były wskazywane w innym ośrodku jako niezwykle wartościowe. Nie ulega jednak wątpliwości, iż przedstawiciele placówek specjalnych wyraźnie dostrzegają potrzebę kontynuowania działań wspierających kształcenie uczniów z SPE właśnie, opierając się na zaangażowaniu placówek specjalnych. SCWEW wydaje się w tym kontekście wartościową inicjatywą, która bez wątpienia zapoczątkowała działania otwierające przestrzeń dla budowy środowiska sprzyjającego wdrażaniu idei edukacji włączającej w szkołach ogólnodostępnych. Warto ponadto zwrócić uwagę, że na ten moment na gruncie głównego nurtu edukacyjnego trudno dostrzec jakkolwiek systemowo zorganizowaną alternatywę dla modelu SCWEW.

Czy zawsze placówki ogólnodostępne są na te działania otwarte, to kwestia wymagająca z pewnością odrębnej analizy, chociaż również w niniejszym opracowaniu w opiniach badanych pedagogów specjalnych zaangażowanych w SCWEW-y pojawia się dosyć sceptyczna w swojej wymowie ocena otwartości tych placówek na wdrażanie inkluzji na ich terenie.

Respondenci zapytani o to, jakie są ograniczenia we wprowadzaniu edukacji włączającej w placówkach ogólnodostępnych, niemal jednogłośnie odpowiedzieli, że główną przeszkodą w jej realnym zaistnieniu jest niechęć nauczycieli tych placówek i brak gotowości środowiska na wprowadzanie edukacji włączającej. Rodzi się zatem dość frapujący obraz sytuacji edukacji włączającej w kontekście projektu SCWEW, mimo ogromnych obiektywnych potrzeb obserwowany (lub może bardziej odczuwany) przez ankietowanych jest ogromny opór nauczycieli szkół ogólnodostępnych wobec dziejących się już przecież de facto zmian, a co za tym idzie wobec oferowanego wsparcia. Bez wątpienia należałoby pogłębić analizy w celu uzyskania dalszych danych pozwalających na wnioskowanie o źródłach tej niechęci. Na tym etapie można rozpatrywać co najmniej dwa spośród potencjalnie możliwych aspektów tego zjawiska, po pierwsze niechęć wynikająca z niezgody na sam fakt wprowadzania edukacji włączającej oraz braku otwartości na uczniów z SPE, po drugie z nieadekwatności proponowanych form wsparcia powodującej zniechęcenie nauczycieli i ich poczucie niedostatecznych kompetencji do podejmowania nowych zadań. Próba odpowiedzi na to pytanie wykracza

jednak poza zakres przedmiotowego opracowania. Nie ulega jednak wątpliwości, że prowadzący projekt pilotażowy pedagodzy specjaliści i specjaliści musieli konfrontować się z różnymi nastawieniami nauczycieli szkół ogólnodostępnych, w tym także tymi niechętnymi do edukacji włączającej i/lub działań projektowych.

Interesująco w tym kontekście jawi się porównanie nastawienia do edukacji włączającej nauczycieli szkół ogólnodostępnych z oceną nastawienia nauczycieli placówek specjalnych. Choć opisana wyżej niechęć nauczycieli nie była przedmiotem badania, a jedynie wskazaną przez ankietowanych dominującą trudnością we wprowadzaniu edukacji włączającej, to pozostaje ona może nie w kontraście, ale z pewnością różni się od postaw pedagogów specjalnych. W ocenie badanych nauczyciele szkół specjalnych nie deklarują ani nastawienia negatywnego, ani bardzo pozytywnego, dominują odpowiedzi umiarkowane, choć, co warto zauważyć, nieco więcej odpowiedzi wskazuje na pozytywny niż negatywny stosunek nauczycieli specjalnych do edukacji włączającej. Uzyskane wypowiedzi ilustruje cytelnie poniższy wykres.



Wykres 4. Ocena nastawienia nauczycieli placówek specjalnych do edukacji włączającej w opiniach badanych w skali od 1 (ocena negatywna) do 6 (ocena pozytywna)

Źródło: badania własne, 2023.

Jeśli zatem, jak wynika z zaprezentowanego zestawienia, wśród nauczycieli placówek specjalnych przeważa pozytywne nastawienie do idei edukacji inkluzyjnej, rodzi się pytanie o rolę i miejsce placówki specjalnej w procesach jej wdrażania. Jak widzą ją badani w kontekście własnych doświadczeń wynikających z zaangażowania w działania realizowane w ramach modelu SCWEW? Zamieszczona poniżej tabela wskazuje najczęściej dokonywane w tym temacie przez badanych wybory.

Tabela 1. Rola placówki specjalnej w procesie wdrażania edukacji włączającej w opiniach badanych, wybór pozycji 1-5 i/lub odpowiedź własna

Jaką rolę w procesie wdrażania edukacji włączającej powinna Pani/Pana zdaniem pełnić placówka specjalna?		Liczba wskazań udzielonych przez respondentów
Odpowiedź z ankiety		
1	Rola ośrodka szkoleniowego	6 wskazań
2	Rola „szkoły ćwiczeń” dla placówek ogólnodostępnych	8 wskazań
3	Rola punktu doradczo-konsultacyjnego	15 wskazań
4	Rola wypożyczalni sprzętu wspomagającego edukację i terapię	12 wskazań
5	Rola Superwizora dla nauczycieli wspomagających i pedagogów specjalnych pracujących w placówkach ogólnodostępnych	12 wskazań
Odpowiedzi własne wprowadzone przez respondentów:		
1	Szkoła specjalna może pełnić różne role, również te, które wskazane są powyżej. Jednakże włączenie powinno być szyte na miarę możliwości danego dziecka, nie przeciążając rodzica, dając mu szansę na podjęcie pracy. Szkoła ogólnodostępna niejednokrotnie nie ma przestrzeni na miejsca wyciszeń dla uczniów, nie gwarantuje świetlicy do godzin popołudniowych dla uczniów np. w 7, 8 klasie – a osoba z orzeczeniem niejednokrotnie nie może pozostać w domu sama, co powoduje ograniczenie możliwości podjęcia pracy przez rodzica.	1 wskazanie
2	Rola, jaką proponuje model SCWEW.	1 wskazanie
3	Rola wypożyczalni sprzętu wspomagającego edukację i terapię, superwizora dla nauczycieli wspomagających i pedagogów specjalnych pracujących w placówkach ogólnodostępnych, superwizorów dla całej kadry w ogóle oraz takiego swoistego punktu odniesienia.	1 wskazanie
4	Rola superwizora dla nauczycieli wspomagających i pedagogów specjalnych pracujących w placówkach ogólnodostępnych, SCWEW powinien być niezależną instytucją czerpiącą ze wsparcia szkół specjalnych.	1 wskazanie
5	Placówka / szkoła specjalna powinna być otwarta na wszystkie wyżej wymienione działania (tak jak w większości teraz je prowadzi); nie powinna być zmuszana do zmiany swojej roli i funkcji; świadczenie pomocy powinno mieć charakter fakultatywny – te osoby z kadry, które czują się na siłach pracować z dorosłymi (nauczycielami) i prowadzić działania na rzecz włączenia uczniów; absolutnie jestem zdania, że powinno się dopuścić możliwość tworzenia SCWEW-ów jako samodzielnych jednostek, które będą korzystać z zasobów kadrowych specjalistów i nauczycieli pracujących nie tylko w szkołach specjalnych, ale też np. integracyjnych, gdzie świadomość zagadnień związanych z pracą w grupie zróżnicowanej może być o wiele większa niż wśród nauczycieli szkoły specjalnej.	1 wskazanie

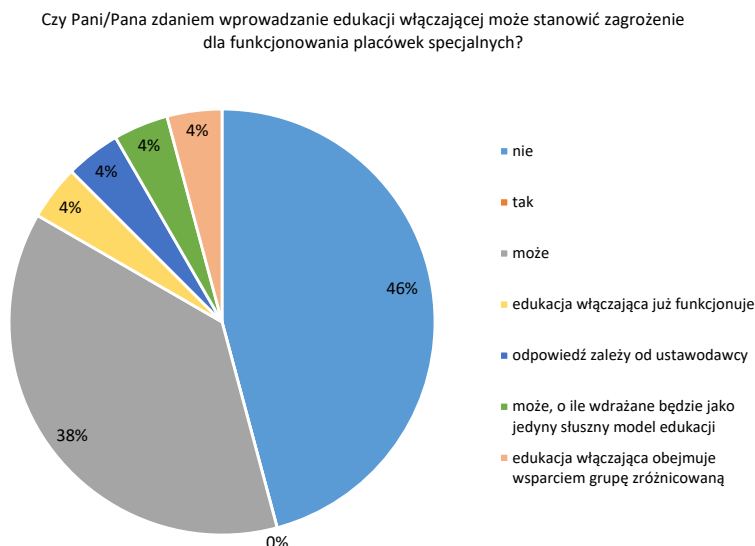
Źródło: badania własne, 2023.

SCWEW-y powstały na bazie placówek specjalnych, projekt pilotażowego wdrożenia modelu pozwolił na przetestowanie proponowanych rozwiązań, ale także na rozpoznanie roli jaką placówki specjalne chciałyby i mogły pełnić w przyszłości w kontekście edukacji włączającej. Ankietowani najczęściej wskazywali na możliwość pełnienia przez te placówki roli punktu doradczo-konsultacyjnego dla placówek ogólnodostępnych (62,5%), na drugim miejscu badani sytuują zadania takiej placówki jako wypożyczalni sprzętu wspomagającego oraz superwizora dla nauczycieli współorganizujących kształcenie i pedagogów specjalnych w placówkach ogólnodostępnych (obydwie te kategorie wybrało 50% respondentów). Zasadniczo udzielone odpowiedzi pokrywają się z modelową rolą SCWEW, nie pojawiły się odpowiedzi znacząco odchodzące od proponowanych rozwiązań. Uwagę zwraca jedna odpowiedź wskazująca na konieczność niezależnego funkcjonowania SCWEW ze wsparciem szkół specjalnych, a nie na ich bazie. Wiele doświadczeń zdobytych w toku realizacji projektu pilotażowego, w tym złożoność działań i skomplikowana obsługa finansowo-administracyjna SCWEW, może wskazywać na zasadność takiego postulatu. Zwłaszcza że projekt pilotażowy nie pozwalał na pokrycie żadnych kosztów pośrednich związanych z funkcjonowaniem SCWEW, za kwalifikowalne uznając wyłącznie wynagrodzenia kadry merytorycznej. Niemożliwe było pokrycie kosztów personelu administracyjnego i obsługowego czy zakupu materiałów biurowych, co znacząco obciążało budżety placówek.

Oczywistym aspektem w ramach podejmowanej w niniejszym opracowaniu analizy było również pytanie o korzyści, jakie placówki specjalne odniosły z udziału w projekcie pilotażowym. Ankietowani zwrócili w tym przypadku uwagę przede wszystkim na możliwość, a wręcz generowaną uczestnictwem konieczność podniesienia kompetencji i kwalifikacji kadry swoich placówek. Jako znaczące wskazane zostały nawiązane kontakty i wymiana doświadczeń pozwalająca na wzajemne przenikanie się perspektyw patrzenia na proces kształcenia w placówkach specjalnych i ogólnodostępnych. Nie bez znaczenia pozostawały także kwestie wizerunkowe i pozyskanie możliwości upowszechniania działalności szkół specjalnych w lokalnych środowiskach. Pojawiły się co prawda również opinie o braku jakichkolwiek korzyści z udziału w projekcie, były to jednak wypowiedzi odosobnione.

Jeśli zatem badani nauczyciele i dyrektorzy, jako kadra aktualnie zatrudniona w edukacji specjalnej, w przeważającej większości zaprezentowali pozytywne nastawienie do wdrażanych rozwiązań na rzecz upowszechniania idei inkluzyjnych, można założyć, że nie powinni oni dopatrywać się zagrożeń dla funkcjonowania swoich placówek z tego tytułu. Czy takie założenie znalazło potwierdzenie w opiniach ankietowanych?

Rozkład udzielonych odpowiedzi przedstawia wykres 5.



Wykres 5. Ocena zagrożeń dla funkcjonowania placówek specjalnych wynikających z wprowadzania edukacji włączającej w opinii badanych (wypowiedzi cytowane w oryginalnej pisowni respondentów)

Źródło: badania własne, 2023.

Edukacji włączającej od początku towarzyszą mniej lub bardziej uzasadnione przekonania, że wdrażanie kształcenia inkluzyjnego wiązać się będzie z likwidacją kształcenia specjalnego. Niejednokrotnie podmioty realizujące projekt musiały stawiać odpór zarzutom, że uczestniczą w demontowaniu systemu edukacji specjalnej w Polsce. W założeniach koncepcyjnych projektu nie było i nadal nie ma mowy o takich działaniach, na chwilę obecną nie ma też żadnych deklaracji ze strony władz oświatowych w tej kwestii. Tym niemniej potencjalne zagrożenie dla funkcjonowania szkół specjalnych jest w dalszym ciągu odczuwane i dyskutowane w przestrzeni edukacyjnej, zarówno specjalnej, jak i ogólnodostępnej. Opinie ankietowanych liderów i ekspertów SCWEW w tym temacie także są dość podzielone, 45,8% respondentów nie dostrzega w edukacji włączającej zagrożenia dla funkcjonowania szkolnictwa specjalnego, jednak pozostała część zauważa potencjalne ryzyko związane z wdrażaniem edukacji włączającej. Na ile to ryzyko jest realne, nie sposób w tym momencie odpowiedzieć. Jednakże wiele

wskazuje na to, że zaproponowany model, jak i warunki polskiego systemu oświaty stwarzają wyraźną granicę dla możliwości efektywnego włączania uczniów z głębszymi postaciami niepełnosprawności.

Refleksje końcowe

Swoistego rodzaju konsekwencję omawianej kwestii stanowi w związku z tym pytanie o przyszłość szkolnictwa specjalnego w Polsce. Jak zdaniem ankietowanych będzie wyglądała szkoła specjalna w Polsce w perspektywie edukacji włączającej? Pytani o to liderzy i eksperci udzielali zasadniczo dwóch rodzajów odpowiedzi. Pierwsza grupa nie potrafiła zająć w tym aspekcie jednoznacznego stanowiska lub wprost wskazywała na sprzeczność wielu komunikatów i działań podejmowanych przez prawodawcę, wprowadzającą chaos i uniemożliwiającą tym samym określenie na ten moment potencjalnej przyszłości szkolnictwa specjalnego w Polsce. Druga grupa stoi natomiast na stanowisku, że szkolnictwo specjalne będzie nadal istnieć, choć może wzrastać jego specjalizacja i ukierunkowanie na uczniów oraz wychowanków z najpoważniejszymi w swym charakterze zaburzeniami rozwojowymi. W opinii wielu ankietowanych projekt SCWEW wyraźnie zarysował granicę, jakiej szkoły ogólnodostępne nie są na ten moment w stanie przekroczyć, podejmując próby włączenia w główny nurt edukacyjny uczniów z głębszymi niepełnosprawnościami i niepełnosprawnościami sprzężonymi. Jedną z udzielonych odpowiedzi przedstawia niezwykle ciekawy i optymistyczny punkt widzenia, który z powodzeniem może stanowić podsumowanie niniejszego opracowania, ale także wielu nadziei pedagogów i nauczycieli szkół specjalnych:

Realizacja pilotażowego projektu SCWEW, „przewrotnie” pokazała ogromną wartość szkolnictwa specjalnego w Polsce. Sądzę, że w wielu przypadkach działalność szkół specjalnych zaangażowanych w projekt zmieniła ich pejoratywne postrzeganie w środowisku lokalnym i uczyniła wiodącymi ośrodkami specjalistycznymi i eksperckimi. Działania SCWEW „odczarowały” szkoły specjalne jako szkoły „gorszego wyboru”. W mojej ocenie, działania SCWEW przekonały wielu rodziców i decydentów o wartości i zasobach szkół specjalnych i otworzyły świadomą drogę wyboru dla rodzica.

Bibliografia

- Al-Khamisy D. (2013), *Edukacja włączająca – edukacją dialogu*, Warszawa.
- Booth T., Ainscow M. (2011), *Przewodnik po edukacji włączającej, rozwój kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, Warszawa.
- Chrzanowska I. (2016), *Opinie nauczycieli szkół specjalnych na temat edukacji włączającej – uczeń ze SPE w szkole włączającej*, „Studia Edukacyjne”, nr 41: 55-74.
- Ćwirynkało K., Żyta A. (2015), *Przekonania nauczycieli na temat edukacji włączającej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Raport z badań*, „Szkoła Specjalna”, 4: 245-259.

- Dryżałowska G. (2018), *Wykluczenie społeczne – (nie)zmienny problem pedagogiki*, [w:] Dryżałowska G. et al., *Inkluzja w perspektywie pedagogiki specjalnej i pedagogiki społecznej: pytania, konteksty, dyskusje*, wyd. I, Warszawa.
- Gajdzica Z. (2011), *Opinie nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat edukacji włączającej uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w kontekście toczącej się reformy kształcenia specjalnego*, [w:] *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, red. Z. Gajdzica, Sosnowiec: 56-79.
- Jachimczak B. (2008), *Gotowość nauczycieli szkół ogólnodostępnych do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, [w:] *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu – wyzwania praktyki*, red. I. Chrzanowska, B. Jachimczak, Łódź.
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (2010), *Problematyczna dostępność systemu edukacji dla osób z niepełnosprawnością*, „Niepełnosprawność”, nr 3: 41-51.
- Model SCWEW, <https://www.ore.edu.pl/2021/04/czas-na-scwew-dzieci-czekaja-2/> [15.07.2023].
- Regulamin konkursu grantowego, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=31003> [15.07.2023].
- Skibska J. (2020), *Pronormalizacyjne zmiany w obszarze edukacji włączającej w ocenie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 6: 62-76.
- Skotnicka B. (2015), *Gotowość do realizowania edukacji inkluzyjnej przez nauczycieli w szkołach ogólnodostępnych*, „Nauczyciel i Szkoła”, 57, nr 1: 71-84.
- Skotnicka B. (2019), *Rozumienie pojęcia edukacja włączająca przez nauczycieli szkół ogólnodostępnych*, „Kultura i Edukacja”, nr 1 (123): 230-247.
- Szumski G. (2014), *Edukacja włączająca – niedokończony projekt*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 4: 127-139.
- Szumski G., Firkowska-Mankiewicz A. (2010), *Wokół edukacji włączającej*, Warszawa.
- Żółkowska T. (2009), *Wybrane koncepcje edukacji integracyjnej*, [w:] *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Kraków: 43-54.