

Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk

ELASTYCZNOŚĆ I RÓŻNORODNOŚĆ PROWŁĄCZAJĄCYCH DZIAŁAŃ I ROZWIĄZAŃ W SYSTEMIE EDUKACJI JAKO REMEDIUM W KSZTAŁCENIU UCZNIÓW O SPECJALNYCH POTRZEBACH

POZOROWANA OTWARTOŚĆ SYSTEMU EDUKACJI NA OCZEKIWANIA UCZNIÓW O SPECJALNYCH POTRZEBACH

Aktualne systemy kształcenia dzieci/uczniów z niepełnosprawnością czy o specjalnych/szczególnych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych¹ mogą być stopniowalne ze względu na poziom ich segregacyjności bądź integracyjności. Owa stopniowalność dokonywana jest najczęściej na podstawie kryteriów ilościowych i/lub jakościowych². I choć żadna typologia systemów kształcenia

¹ Kwestię **specjalnych potrzeb** uczniów i **niepełnosprawności**, wzajemne powiązania, a także różnice między tymi określeniami zajmująco prezentuje w swoich publikacjach Iwona Chrzanoska (zob. eadem, *Poziom osiągnięć szkolnych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na etapie gimnazjum a forma organizacyjna kształcenia*, Łódź 2004; eadem, *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną*, Kraków 2009). W mojej ocenie warto także przypomnieć ujęcie specjalnych potrzeb uczniów sformułowane przez Czesława Kosakowskiego (zob. idem, *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Toruń 2003), który zaznacza, że wszyscy uczniowie mają takie same potrzeby, ale niektórzy z nich oczekują specjalnej pomocy, aby móc je urzeczywistnić.

² Na przykład Unia Europejska, jak podaje Grzegorz Szumski (zob. idem, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa 2006 s. 18), określa poziom segregacyjności systemów kształcenia krajów członkowskich przez procentowy udział uczniów z niepełnosprawnością uczących się w szkołach specjalnych, natomiast OECD bierze pod uwagę odmienne kryterium – odsetek uczniów szkół specjalnych, jako odsetek wszystkich uczniów w danym kraju. Wadą pierwszego sposobu określania poziomu segregacyjności edukacji jest brak informacji, jaki odsetek wszystkich uczniów stanowią ci dotknięci niepełnosprawnością czy o specjalnych potrzebach, zaś drugiego – brak informacji o liczbie uczniów kształconych niesegregacyjnie.

wygenerowana na takich podstawach nie jest wolna od wad, to jednak ukazują one sukcesywne otwieranie się ogólnodostępnej edukacji na wysoce zróżnicowane możliwości i specjalne potrzeby wyraźnie rosnącej liczby uczniów.

Podobnie jak w wielu europejskich krajach, także w Polsce kształcenie uczniów dotkniętych niepełnosprawnością czy o szczególnych potrzebach coraz częściej jest realizowane z wykorzystaniem wielu organizacyjnie i programowo zróżnicowanych form, które w różnym zakresie i w różny sposób wykorzystują udzielaną uczniowi specjalną, pedagogiczną pomoc. Przy czym może być ona oferowana w oddziałach specjalnych, segregacyjnych (klasie/szkole specjalnej) bądź integracyjnych (przedszkolne i szkolne grupy/klasy integracyjne) i, ostatnio coraz częściej, włączających (typowa grupa/klasa ogólnodostępna). Tym samym nasz system edukacji, zwłaszcza po ukazaniu się rozporządzeń MEN z 17 listopada 2010 roku³ regulujących zakres i możliwości wspierania uczniów w zróżnicowanych przestrzennie, programowo i organizacyjnie formach, nie wyłączając ogólnodostępnych, powinien stać się bardziej otwarty na ich oczekiwania i możliwości.

Czy jednak poprzez owe regulacje, które proinkluzyjne działania i rozwiązania mają uczynić dominującymi na edukacyjnym rynku, usunęliśmy także ciągle obecne w nim problemy, aby tworzyć dla włączania bardziej przyjazną przestrzeń? Doprecyzowując czy uszczegółowiając tak sformułowane pytanie, wypada zadać jeszcze dwa kolejne. W jakim stopniu zweryfikowaliśmy w tym celu dotychczasowy system kształcenia nauczycieli i pedagogów – z założenia głównych realizatorów włączającej edukacji uczniów o szczególnych potrzebach? Na ile skutecznie eliminujemy, warunkowane niskim statusem ekonomiczno-społecznym rodziny pochodzenia dzieci/uczniów, uruchamia-

Równie istotną i wartą odnotowania słabością jest odmienność kryteriów stosowanych przez kraje członkowskie w określaniu/definiowaniu populacji uczniów z niepełnosprawnością, co w konsekwencji generuje różną jej liczebność. Wskazane wady miały wyeliminować nowe kryteria kwalifikacji systemów kształcenia przyjęte przez Euridice – odsetek uczniów kształconych w placówkach specjalnych oraz tych uznawanych za niepełnosprawnych, a więc o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Niestety i ta kwalifikacja ujawniła wiele słabości, co nie powinno mieć jednak wpływu na podejmowanie prób tworzenia nowych, wielowymiarowych kryteriów, w tym jakościowych, i dlatego bardziej trafnych niż dotychczas stosowane (zob. G. Szumski, op. cit., s. 18–22).

³ Sytuację uczniów o specjalnych/szczególnych potrzebach w systemie ogólnodostępnej i specjalnej edukacji z uwzględnieniem zakresu i form udzielanego im wsparcia w różnym stopniu regulują Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. (Dz.U. Nr 228, poz. 1490; Dz.U. Nr 228, poz. 1489; Dz.U. Nr 228, poz. 1487; Dz.U. Nr 228, poz. 1491).

ne wobec nich selekcyjne i segregacyjne praktyki, zarówno te doszkolne, jak i wewnątrzszkolne? Wskazane problemy, ciągle obecne w przestrzeni naszego szkolnictwa, utrudniają upowszechnianie proinkluzywnych rozwiązań, a dotychczasową ich ofertę czynią nieelastyczną i słabo dostosowaną do oczekiwań i możliwości wielu dzieci z niepełnosprawnością czy o specjalnych/szczególnych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych⁴. Tym samym jej formalnie – bo stosownymi rozporządzeniami MEN – gwarantowana otwartość na zróżnicowane potrzeby i oczekiwania uczniów i rodziców może dla wielu z nich okazać się pozorna czy iluzoryczna.

NIEUWZGLĘDNIANIE SPECYFIKI PROINKLUZYJNEGO KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI I PEDAGOGÓW

Charakteryzując dotychczasowe kształcenie pedagogów (w tym pedagogów specjalnych) i nauczycieli w kontekście proinkluzywnych zmian w systemie edukacji, wskazywałam, m.in. w już przywoływanych (własnych) publikacjach, na wiele słabości. Przede wszystkim powodowane są nierzadko bezrefleksyjnym kopiowaniem rozwiązań upowszechnianych w Europie przy nieuwzględnianiu i niedocenianiu własnych, które można było np. organizacyjnie dopracować czy zmodyfikować.

Wejście w proces boloński⁵ nie tylko umasowiło kształcenie pedagogów i nauczycieli, lecz przede wszystkim obniżyło jego jakość, m.in. poprzez sukcesywne ograniczanie przygotowania praktycznego na rzecz teoretycznego. Brak stałej współpracy z placówkami edukacyjnymi, które jako szkoły ćwiczeń

⁴ Wskazane, a także inne problemy zaporowe dla prowadzących działań i rozwiązań w systemie edukacji prezentowałam w kilku publikacjach, m.in.: *Problematic availability of educational system for people with disabilities*, [w:] *Disability – the contextuality of its meaning*, red. T. Żółkowska, L. Konopska, Szczecin 2010; *Aktualne preferencje edukacyjne uczniów o specjalnych potrzebach i ich konsekwencje*, [w:] *Szkola dla osób z niepełnosprawnością. Wzory – codzienność – wyzwania*, Dyskursy Pedagogiki Specjalnej, t. 10, red. A. Krause, J. Belzyt, S. Sadowska, Gdańsk 2012; *Trudności związane z implementacją probolońskich zmian w kształceniu pedagogów i nauczycieli*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja” 2013, nr 1.

⁵ Proces boloński, zainicjowany w 1999 roku Deklaracją Bolońską, którego od początku jesteśmy sygnatariuszami, generuje kontrowersyjne zmiany w systemie edukacji wyższej, ale co warto podkreślić, pośrednio modyfikuje również kształcenie na niższych jego etapach. Ostatnia konferencja (ósma z kolei) w ramach procesu bolońskiego odbyła się 26–27 kwietnia 2012 roku w Bukareszcie, zatem aktualnie obowiązują nas zalecenia sformułowane w będącym jej pokłosiem komunikacie. Planowane są oczywiście kolejne, regulujące nasz system kształcenia na wszystkich jego etapach, konferencje: w 2015, 2018 i w 2020 roku.

dawałyby szansę zdobycia doświadczeń w tzw. warunkach „bojowych” oddziałów/klas szkolnych, czyni je, mimo nowo obowiązujących standardów kształcenia⁶, ciągle niekompletnym i specjalnościowo nieadekwatnym. Oczekiwanie, aby absolwent pedagogiki uzyskał trójspecjalnościowe przygotowanie, np. w zakresie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz w zakresie problematyki niepełnosprawności czy specjalnych potrzeb uczniów, po ukończeniu zaledwie trzyletnich studiów (na poziomie licencjatu) można uznać tylko za nieporozumienie. Zwłaszcza że nabór na studia nie jest obwarowany żadnymi dodatkowymi kryteriami, które weryfikowałyby dyspozycje i umiejętności kandydatów do wykonywania tak wysoce społecznie odpowiedzialnego zawodu. Tymczasem kwestia dyspozycji, kompetencji, wiedzy, postaw i wrażliwości na specjalne potrzeby wielu uczniów jest priorytetowa w generowaniu planów i programów współczesnego kształcenia pedagogów i nauczycieli⁷. Obliguje zatem do wydzielenia ich kształcenia w odpowiednio, tzn. kadrowo i w zakresie zawodowego zaplecza, przygotowanych szkołach wyższych realizujących jednorodny i bardziej od aktualnego wydłużony model studiów – magisterskich, adekwatnie specjalnościowo i praktycznie sprofilowanych.

Wydłużenie studiów oraz ich nasycenie działalnością praktyczną, wspieraną i monitorowaną przez wysoce kompetentnych nauczycieli-praktyków, podniesie wreszcie ich jakość i prestiż. Aktualnie ogromne doświadczenie zawodowe nauczycieli, ich intelektualny i metodyczny dorobek są w mojej ocenie zbyt często zaprzepaszczone. Swoistym środkiem zapobiegawczym może być tworzenie zespołów pedagogicznych (nie mam tu na myśli zespołów opracowujących indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne), kooperujących ze sobą w związku z realizacją podobnych programowo przedmiotów czy zajęć, a więc wysokiej klasy specjalistów inspirujących się wzajemnie w tworzeniu nowatorskich form ich prezentacji, ubogaconych pomocami dydaktycznymi, które mogą wykorzystywać także inni, a zwłaszcza studenci kierunków nauczycielskich/pedagogicznych oraz mniej doświadczeni ich adepci. Dodam jeszcze, że wraz z przechodzeniem nauczyciela na emeryturę nie powinna na emeryturę przechodzić jego wiedza, opracowane plany, programy, praktyki, pomoce czy zajęcia itp. Powinna pozostać w spadku dla uczących się tego za-

⁶ Standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Załącznik do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. (Dz.U. z dnia 6 lutego 2012 r. poz. 131).

⁷ Por. Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej – wyzwania i szanse, Odense, Dania, 2011.

wodu⁸. Wysoce kompetentny, nowatorski i wrażliwy na potrzeby wszystkich dzieci nauczyciel to znacząca wartość dla placówki, w której podejmuje zatrudnienie, ale przede wszystkim to wartość dla wielu uczniów i ich rodziców, których potrzeby powinny być zaspokajane w szczególny czy specjalny sposób.

Aktualne studia, co najwyżej szkolące pedagogów i nauczycieli, a więc przygotowujące przede wszystkim do odtworzenia określonych procedur pedagogicznego postępowania, powinny być zastąpione kształceniem skutkującym kreatywnym podejściem do wykonywanej pracy, szybkim reagowaniem i rugowaniem ewentualnych braków programowych u uczniów oraz wrażliwością na ich szczególne rozwojowe bądź edukacyjne potrzeby⁹. Przy czym owe potrzeby mogą być warunkowane nie tylko brakami czy deficytami w funkcjonowaniu uczniów, lecz także ich wybitnymi czy ponadprzeciętnymi zdolnościami, możliwościami i umiejętnościami¹⁰. Takie szerokie i wielowymiarowe ujmowanie potrzeb uczniów, z równą uwagą odnoszące się do ich zainteresowań co koniecznej bądź niezbędnej rehabilitacji, powinno być wpisane w akademickie, praktyczne i zarazem prowłaczające kształcenie wszystkich pedagogów i nauczycieli.

DOTKLIWA „OBECNOŚĆ” SPOŁECZNEJ STRATYFIKACJI DZIECI/UCZNIÓW W SYSTEMIE EDUKACJI

Ciągle „obecne” i dotkliwie doświadczane przez uczniów, a w szczególności tych z niepełnosprawnością i/lub o specjalnych potrzebach, praktyki ich społecznej stratyfikacji, stanowią zaprzeczenie postulatów i działań na rzecz wyrównywania ich edukacyjnych szans oraz społecznej inkluzji w przestrzeń

⁸ Za: A. Koraszewski, *Dzieci mleczne*, www.racjonalista.pl/kk.php/s,5622 [dostęp: 20.07.2013].

⁹ Zob. Z. Janiszewska-Nieścioruk, *Trudności związane z implementacją probolońskich...*, s. 52.

¹⁰ Ten problem, jako szczególnie istotny i domagający się natychmiastowego rozwiązania, zwłaszcza na poziomie edukacji domowej, przedszkolnej i wczesnoszkolnej, akcentuje w opublikowanym na łamach „Gazety Prawnej” wywiadzie profesor Edyta Gruszczyk-Kolczyńska. Autorka uważa, z czym w pełni się zgadzam, że system edukacji zamiast rozwijać wymywa zdolności dziecka. W przypadku zdolności matematycznych, bo na nich szczególnie się koncentruje, proces ten rozpoczyna się już na początku kształcenia. Wywiad z Edytą Gruszczyk-Kolczyńską (z dnia 10.05.2013) pt. *Szkola to rzeźnia talentów. Błyskawicznie zabija matematyczne zdolności*, http://serwis.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/703149,szkola_to_rzeznia_talentow_blyskawicznie_zabija_matematyczne_zdolnosci.html# [dostęp: 20.07.2013]; krytykę kształcenia, ale na poziomie gimnazjum, które coraz skuteczniej społecznie segreguje uczniów, przedstawiono w kolejnym materiale – sondażu przeprowadzonym na zlecenie DGP przez Homo Homini [07.02.2013], http://serwis.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/678868,gimnazja_do_likwidacji_juz_ich_nie_chcemy.html, [dostęp: 20.07.2013].

ogólnodostępnego szkolnictwa. Doświadczanie skutków segregacji i selekcji, silnie skorelowanych ze statusem socjoekonomicznym (socjokulturowym) rodzin, z których pochodzą, czyni aktualnie upowszechniane włączanie nierzadko pozorowanym, aczkolwiek politycznie poprawnym zabiegiem. Społeczną stratyfikację uczniów w szczególności nasila ciągle utrudniona dostępność edukacji żłobkowej, przedszkolnej i rodzinnej¹¹, a także obniżenie progu selekcji egzaminacyjnej, prorankingowe kształcenie i ocenianie uczniów i nauczycieli, programotwórcze stosowanie testów, niewypełnianie przez szkołę funkcji kompensacyjnej i terapeutycznej wobec dzieci, jak też niedocenywanie edukacji jako narzędzia prorozwojowej polityki państwa i regionu¹².

Wskazane niekorzystne zjawiska, które percypują jako swoiste blokery wyrównywania edukacyjnych szans przez dzieci/uczniów naznaczonych niskim społeczno-kulturowym statusem rodziny pochodzenia, zajmująco i ku refleksji decydentów przedstawiono m.in. w raportach badawczych Barbary Murawskiej¹³, Romana Dolaty¹⁴ i Zbigniewa Kwiecińskiego¹⁵. Podają w kolejności etapów edukacyjnych, jakie były eksplorowane przez wskazanych badaczy, a zatem: etap edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, następnie gimnazjalnej i wreszcie pierwsze lata kształcenia w szkole ponadgimnazjalnej (liceum, technikum i szkole zawodowej). Generalizując uzyskane wyniki, wypada podkreślić, że szkoły poprzez uruchamianie w swej przestrzeni selekcyjnych i segregacyjnych praktyk nasilają społeczną stratyfikację uczniów, sankcjonując i zarazem kontynuując te zabiegi i działania, które zapoczątkowano nierzadko już w przedszkolu poprzez np. weryfikację wyporności rodziców w sprostaniu wymagań kierownictwa i kadry pedagogicznej oraz oczekiwań władz samorządowych.

Problemy społeczne dotyczące tej edukacji, jak zaznaczono w raporcie pt. *Warunki edukacji przedszkolnej 2012 po pierwszym roku obowiązkowej*

¹¹ Warto odnotować, że rolę rodziny w socjalizacji, edukacji i rehabilitacji dziecka w perspektywie badań własnych zajmująco przedstawiły, w jednej z ostatnich monografii, Urszula Bartnikowska i Katarzyna Cwirynkało, *Rodziny adopcyjne i zastępcze dziecka z niepełnosprawnością*, Kraków 2013.

¹² Zob. T. Szukdlarek, *Edukacja i konstruowanie społecznych nierówności*, [w:] *Fenomen nierówności społecznych*, red. J. Klebaniuk, Warszawa 2007; Z. Janiszewska-Nieścioruk, *Problematic availability of educational system for people with disabilities*, s. 257–265.

¹³ Zob. B. Murawska, *Segregacje na progu szkoły podstawowej*, Warszawa 2004.

¹⁴ Zob. R. Dolata, *Szkola – Segregacje – Nierówności*, Warszawa 2008.

¹⁵ Zob. Z. Kwieciński, *Wykluczenie*, Toruń 2002.

*nauki dzieci pięcioletnich*¹⁶, to przede wszystkim dyskryminacja ekonomiczna w dostępie do przedszkoli publicznych dzieci z rodzin ubogich, które „[...] często umieszczane są w tańszych i organizowanych w niższym standardzie oddziałach przygotowania przedszkolnego na terenie szkół”¹⁷. Przy czym segregacja ekonomiczna dzieci jest nasilana przez stosowanie w toku naboru m.in. kryterium liczby płatnych godzin zajęć, na które zapisywane jest dziecko. Dzieci, których rodzice wybrali mniejszą liczbę godzin, są odrzucane w przedszkolnych rekrutacjach i kierowane do oddziałów w szkołach. W ich miejsce przyjmowane są dzieci rodziców wnoszących wyższe opłaty. Takie praktyki, jak podkreślono w raporcie, stosowane są bezprawnie. Ponadto władze samorządowe nie podejmują dialogu z rodzicami, narzucają rozwiązania niekorzystne dla dzieci i trudne do zaakceptowania przez rodziców. Nie podejmują tym samym działań na rzecz wspólnego rozwiązywania problemów. Koszty utrzymania publicznej edukacji są w niemalym stopniu przenoszone na rodziców. Przykładem mogą być nanoszone przez gminy opłaty za opiekę świetlicową czy za godziny, w których dziecko *de facto* nie przebywa w placówce. Oznacza to, że na najwcześniejszym etapie kształcenia istnieje system segregacji społeczno-ekonomicznej, który skazuje dzieci z rodzin ubogich na gorszy start edukacyjny¹⁸. Szczególnie ograniczający jest brak przedszkolnej edukacji (w tym rodzinnej i żłobkowej), którego doświadcza ciągle duża liczba dzieci w Polsce.

Dane wskazują, że w roku szkolnym 2011/2012 wychowaniem przedszkolnym objętych było ogółem 72% dzieci w wieku od trzech do pięciu lat, a na wsi odsetek ten wyniósł 52%. Przewiduje się, że dzięki działaniom MEN zwiększającym od 2013 roku na ten cel dotację rządową, w 2015 roku z edukacji przedszkolnej będzie mogło korzystać 90% dzieci, a w następnym, tj. 2016 roku, wszystkie dzieci w wieku od trzeciego do piątego roku życia¹⁹. W tym miejscu dla porównania można przywołać wskaźnik scholaryzacji

¹⁶ Zob. K. Mastalerz-Jakus, *Warunki edukacji przedszkolnej 2012 po pierwszym roku obowiązkowej nauki dzieci pięcioletnich*, Warszawa 2012, www.rzeczniczkirodzicow.pl/sites/default/files/raport/_edukacja_przedszkolna_calosc.pdf [dostęp: 20.07.2013].

¹⁷ Ibidem, s. 9.

¹⁸ Zob. ibidem.

¹⁹ Upowszechnianie edukacji przedszkolnej w Polsce, http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=3909%Aprzedszkole-przy-szkole-za-unijne-fundusze-podnad-200-mln-z-na-oddziaiy-przedszkolne-przy-podstawowkach&catid=254%3Aprzedszkola-2011-default&Itemid=317 [dostęp: 20.07.2013].

przedszkolnej (mediany rozkładu), jaki ustalono w wyniku szerokich badań (terenowych i ankietowych opieki przedszkolnej w Polsce), zrealizowanych w ramach projektu systemowego *Doskonalenie strategii zarządzania oświatą na poziomie regionalnym i lokalnym*²⁰, który przyjmuje wartości: 46,33 w gminach wiejskich, 61,31 w gminach podmiejskich, a w największych miastach 81,17 i niestety jest ciągle niższy w porównaniu z takimi krajami europejskimi, jak np. Niemcy, Wielka Brytania, Francja, Czechy, w których edukacją przedszkolną objętych jest niemal 100% dzieci²¹.

Konieczne jest zatem zwrócenie uwagi na ważną rolę samorządów lokalnych, a w szczególności gmin, jako organów prowadzących przedszkola, a więc planujących, zarządzających i finansujących różne organizacyjne formy najwcześniejszego etapu kształcenia. Ich przemyślana polityka w tym zakresie oraz finansowe i instytucjonalne możliwości, ale też ograniczenia w istotny sposób warunkują rzeczywistą dostępność, organizację i jakość przedszkolnej edukacji²². Uruchamiane już na tym etapie prowłuczające działania, nazwijmy je spustowymi, będą skutecznie eliminować podobne praktyki na wyższych poziomach kształcenia, a przede wszystkim zweryfikują rozumienie jego istoty. Bez wątplenia powinna się ona wyrażać w dążeniu do „[...] wykształcenia osobowości żyroskopowych, wewnątrzsterownych, kierujących się własnym rozumem, sumieniem, wartościami i poczuciem odpowiedzialności”²³ za „innych” (z deficytami, zaburzeniami, ze specjalnymi potrzebami) i tworzoną z nimi wspólnotę. Tak rozumiane kształcenie, w istocie proinkluzyjne, sprzyja eliminowaniu praktyk uruchamiających rywalizację między uczniami, wykluczanie i naznaczanie. W konsekwencji zapobiega pogłębianiu się społecznego rozwarstwienia obywateli.

²⁰ Średnia wskaźnika scholaryzacji przedszkolnej w 2010 roku w próbie gmin objętych badaniem terenowym i ogólnopolskim (na reprezentatywnej próbie 320 gmin). Przy czym wskaźnik scholaryzacji uwzględnił dzieci w wieku od trzech do pięciu lat w przedszkolach, punktach i oddziałach przedszkolnych przy szkołach podstawowych i zespołach wychowania przedszkolnego. Zob. *Edukacja przedszkolna. Polityka samorządów gminnych w zakresie edukacji przedszkolnej*, red. P. Swianiewicz, Warszawa 2012, s. 29.

²¹ Zob. ibidem.

²² Zob. ibidem.

²³ Rozmowa z prof. Bogusławem Śliwskim zamieszczona w dzienniku „Gazeta Prawna” z 13.03.2013: *Zmierzamy ku edukacyjnej katastrofie*, <http://wiadomosci.onet.pl/kraj-prof-boguslaw-sliwierski-zmierzamy-ku-edukacyjnej-,1,5485780,wiadomosc.html> [dostęp: 20.07.2013].

REFLEKSJA KOŃCOWA, CZYLI O INKLUZJI JAKO JEDNEJ Z MOŻLIWYCH OPCJI KSZTAŁCENIA DZIECI O SPECJALNYCH POTRZEBACH

Upowszechnianie proinkluzyjnego kształcenia dzieci/uczniów o specjalnych potrzebach w systemie polskiej edukacji jest utrudnione i nieelastyczne. Do tego typu działań i rozwiązań system kształcenia jest ciągle niewystarczająco przygotowany. Wysoce problematycznym i zarazem obciążającym dla wielu dzieci i rodziców są kompetencyjne braki jego realizatorów – pedagogów i nauczycieli oraz praktyki ich społecznej stratyfikacji, zarówno te doszkolne, jak i wewnątrzszkolne. Inne problemy, które także sygnalizowałam i dokładniej przedstawiłam w kilku wcześniejszych publikacjach, to na przykład uboga oferta wspierająca wychowawczo i terapeutycznie integrowanych uczniów, jak też braki w kooperacji szkolnictwa specjalnego z ogólnodostępnym i niedocenywanie jego walorów i zasobów kompetencyjnych, w zakresie infrastruktury, oprzyrządowania i pomocy dydaktycznych.

Nadal uważam, że monitorowanie i usuwanie wskazanych problemów, jak też innych mogących pojawić się w upowszechnianym procesie włączania, ma niebagatelne znaczenie dla skuteczności działań normalizujących życiową sytuację dzieci/uczniów z niepełnosprawnością i/lub o szczególnych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych. W tych działaniach dostrzegam szansę na ich satysfakcjonujące uczestnictwo we wszystkich sferach i płaszczyznach życia społecznego²⁴. Satysfakcjonujące, bo zawsze na miarę potrzeb, możliwości, ale też ograniczeń z ofertą wysoce zindywidualizowanego wsparcia, stopniowo zastępującego odrębne, zinstytucjonalizowane i przestrzennie trudno dostępne usługi.

Dynamiczny proces inkluzji dzieci z niepełnosprawnością i/lub o specjalnych potrzebach w społeczną i edukacyjną przestrzeń powinien być zatem elastyczny w swej ofercie – otwartej na ich potrzeby i oczekiwania, i dlatego zróżnicowanej programowo, organizacyjnie i przestrzennie, dostępnej (nie tylko formalnie) oraz dającej szansę na wiele wyborów w zakresie wsparcia i współpracy z wykorzystaniem zasobów szkolnictwa specjalnego. Dlatego w elastyczności i różnorodności prowłaczających działań i rozwiązań w polskim systemie edukacji widzę remedium na kształcenie uczniów o szczególnych potrzebach.

²⁴ Zob. Z. Janiszewska-Nieścioruk, *Aktualne preferencje edukacyjne uczniów...*, s. 45–56.

BIBLIOGRAFIA

- Bartnikowska U., Ćwirynkało K., *Rodziny adopcyjne i zastępcze dziecka z niepełnosprawnością*, Kraków 2013.
- Chrzanowska I., *Poziom osiągnięć szkolnych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na etapie gimnazjum a forma organizacyjna kształcenia*, Łódź 2004.
- Chrzanowska I., *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną*, Kraków 2009.
- Dolata R., *Szkoła – Segregacje – Nierówności*, Warszawa 2008.
- Edukacja przedszkolna. Polityka samorządów gminnych w zakresie edukacji przedszkolnej*, red. P. Swianiewicz, Warszawa 2012.
- Janiszewska-Nieścioruk Z., *Aktualne preferencje edukacyjne uczniów o specjalnych potrzebach i ich konsekwencje*, [w:] *Szkoła dla osób z niepełnosprawnością. Wzory – codzienność – wyzwania*, Dyskursy Pedagogiki Specjalnej, t. 10, red. A. Krause, J. Belzyt, S. Sadowskiej, Gdańsk 2012.
- Janiszewska-Nieścioruk Z., *Problematic availability of educational system for people with disabilities*, [w:] *Disability – the contextuality of its meaning*, red. T. Żółkowska, L. Konopska, Szczecin 2010.
- Janiszewska-Nieścioruk Z., *Trudności związane z implementacją probolońskich zmian w kształceniu pedagogów i nauczycieli*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja” 2013, nr 1.
- Koraszewski A., *Dzieci mlecze*, www.racjonalista.pl/kk.php/s,5622 [dostęp: 20.07.2013].
- Kosakowski C., *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Toruń 2003.
- Kwieciński Z., *Wykluczenie*, Toruń 2002.
- Mastalerz-Jakus K., *Warunki edukacji przedszkolnej 2012 po pierwszym roku obowiązkowej nauki dzieci pięcioletnich*, Warszawa 2012, www.rzecznikrodzicow.pl/sites/default/files/raport/_edukacja_przedszkolna_calosc.pdf [dostęp: 20.07.2013].
- Murawska B., *Segregacje na progu szkoły podstawowej*, Warszawa 2004.
- Szkudlarek T., *Edukacja i konstruowanie społecznych nierówności*, [w:] *Fenomen nierówności społecznych*, red. J. Klebaniuk, Warszawa 2007.
- Szumski G., *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa 2006.
- Śliwerski B., *Oświatowy remanent, czyli o ideologicznym majsterkowaniu polityków oświatowych w latach 1989-2006*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia–Procesy–Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2008.
- Śliwerski B. (rozmowa), *Zmierzamy ku edukacyjnej katastrofie*, „Gazeta Prawna” z 13.03.2013, <http://wiadomosci.onet.pl/kraj-prof-boguslaw-sliwerski-zmierzamy-ku-edukacyjnej-1,5485780,wiadomosc.html> [dostęp: 20.07.2013].

ELASTYCZNOŚĆ I RÓŻNORODNOŚĆ PROWŁĄCZAJĄCYCH DZIAŁAŃ I ROZWIĄZAŃ W SYSTEMIE EDUKACJI JAKO REMEDIUM W KSZTAŁCENIU UCZNIÓW O SPECJALNYCH POTRZEBACH

Streszczenie: W artykule podkreślam, że upowszechnianie proinkluzyjnych działań i rozwiązań w systemie edukacji, choć społecznie pożądane i oczekiwane, jest utrudnione, jednocześnie nieelastyczne przez obecne w jej przestrzeni problemy. Owe problemy, które charakteryzuję, to niedostatki kompetencyjnego przygotowania realizatorów włączającego kształcenia – pedagogów i nauczycieli – oraz praktyki społecznej stratyfikacji uczniów. Wskazuję na potrzebę ich monitorowania i sukcesywnego rugowania w celu tworzenia elastycznej i zróżnicowanej w swej ofercie prowadzącej edukacji uczniów o specjalnych potrzebach.

Słowa kluczowe: edukacja włączająca, elastyczna i zróżnicowana oferta edukacyjna, uczniowie o specjalnych potrzebach

THE FLEXIBILITY AND DIVERSITY OF PROINCLUSIVE ACTIVITIES AND SOLUTIONS IN THE EDUCATION SYSTEM AS A REMEDY IN TEACHING CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

Summary: In the article the author argues that the use and spread of proinclusive activities and solutions in education systems, though much anticipated and socially desired, are inflexible and hindered for a number of reasons. These reasons, characterized in the article, include the lack of proper preparation on the part of inclusive education counsellors and teachers as well as issues related to the social status of students. The article points out the need to monitor those groups and successively eliminate the problems with a view to creating an education system whose proinclusive offer would be sufficiently flexible and varied to provide for pupils with special needs.

Keywords: inclusive education, flexible and varied educational offer, pupils with special needs