

W Szkoła dla wszystkich



*Uczeń
niepełnosprawny
w szkole ogólnodostępnej*



Centrum Metodyczne
Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej

W Szkoła dla wszystkich

*Uczeń niepełnosprawny
w szkole ogólnodostępnej*

**pod redakcją Jadwigi Boguckiej
i Danuty Al-Khamisy**



Centrum Metodyczne
Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej

Warszawa 2009

Redakcja merytoryczna: dr Danuta Al-Khamisy

Projekt okładki, opracowanie graficzne: Grzegorz Brodowski

Copyright by Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej
Warszawa 2009

Publikacja sfinansowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach
rządowego programu *Bezpieczna i Przyjazna Szkoła*

Wydawca:

Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej

ul. Polna 46 A, 00-644 Warszawa

tel. 022 825 44 51 (do 53) fax: 022 825 23 67

e-mail: wydawnictwa@cmppp.edu.pl

<http://www.cmppp.edu.pl>

ISBN 978-83-60475-45-4

Druk:

Gratis Art Sp. z o.o.

Spis treści

Wstęp	4
I. Założenia projektu – podstawy prawne kształcenia uczniów niepełnosprawnych – Małgorzata Kummant	6
II. Prezentacja projektu – Jadwiga Bogucka	9
III. Część sprawozdawcza z realizacji projektu „Szkoła dla wszystkich” – Jadwiga Bogucka, Ewa Kozłowska	12
IV. Z doświadczeń szkół biorących udział w projekcie	14
1. Woj. dolnośląskie – Weronika Żuławińska	14
2. Woj. łódzkie – Beata Jachimczak	17
3. Woj. mazowieckie – Danuta Al-Khamisy	21
4. Woj. pomorskie – Monika Gołubiew-Konieczna	26
5. Woj. śląskie – Krystyna Skalik	32
V. Wybrane materiały metodyczne wykorzystane w realizacji projektu ...	38
1. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w SP w Głownie – Ewa Frączyk	38
2. Programy indywidualne	39
2.1. Założenia konstrukcji programów indywidualnych – Jadwiga Bogucka, Dorota Zyro	39
2.2. Przykłady indywidualnych programów dla dzieci (SP w Głownie) – Ewa Frączyk	42
3. Indywidualne zajęcia terapeutyczne z dziećmi (SP woj. łódzkie) – Aneta Gąsiorek	45
4. Warsztaty z wykorzystaniem pedagogiki zabawy (SP nr 28 Warszawa) – Anna Majewska-Bzdak	46
5. Wykorzystanie technik projekcyjnych do diagnozy – Anna Majewska-Bzdak	48
6. Ankieta do nauczycieli jako narzędzie diagnozujące ich problemy – Anna Majewska-Bzdak	49
7. Zajęcia superwizyjne – Anna Majewska-Bzdak	50
8. Tutoring rówieśniczy – Danuta Al-Khamisy	51
9. Konspekty rad pedagogicznych	52
9.1. Rada Pedagogiczna w Gimnazjum nr 2 w Piasecznie (woj. mazowieckie) – Agnieszka Bernasiewicz	53
9.2. Rada Pedagogiczna w SP nr 1 w Ząbkach k/Warszawy (woj. mazowieckie) – Joanna Hass-Kalita	54
10. Ocenianie – Krystyna Skalik	55
VI. Podsumowanie projektu „Szkoła dla wszystkich” – Danuta Al-Khamisy	60
VII. Wnioski wynikające z realizacji projektu „Szkoła dla Wszystkich” realizowanego w ramach programu Bezpieczna i Przyjazna Szkoła – Danuta Al-Khamisy, Jadwiga Bogucka	62

Wstęp

Systemowe strategie organizacji działań edukacyjnych, wspierających rozwój dziecka niepełnosprawnego osadzone są w realiach życia codziennego, uwarunkowaniach kulturowych i tradycji każdego kraju członkowskiego Wspólnoty Europejskiej. Dlatego każdy z krajów członkowskich w sposób autonomiczny uwzględniając zalecenia i dyrektywy europejskie tworzy własny model edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami. Nie ma jednego, obowiązującego w Europie modelu edukacji dzieci niepełnosprawnych. Wyraźnie dają się zauważyć trzy modele. Pierwszy zwany modelem „jednej ścieżki”, ukierunkowany jest na włączanie prawie wszystkich dzieci do szkolnictwa masowego. W modelu „dwóch ścieżek” występują dwa odrębne sposoby i miejsca kształcenia dzieci. Szkolnictwo masowe stanowi główny nurt kształcenia i tam uczą się dzieci sprawne i znikoma część uczniów niepełnosprawnych. Równoległą ścieżkę kształcenia proponuje się w szkołach specjalnych dla uczniów niepełnosprawnych, zwłaszcza intelektualnie. Model „wielu ścieżek” charakteryzuje się wielością rozwiązań edukacyjnych dla dziecka niepełnosprawnego i można powiedzieć, że łączy różne rozwiązania dwóch poprzednich. Jest on charakterystyczny dla polskiego modelu edukacji dziecka niepełnosprawnego.

Polska od początku lat dziewięćdziesiątych podejmuje wiele cennych inicjatyw na rzecz edukacji dziecka niepełnosprawnego. Mają one wyraźną tendencję do włączania tych dzieci w system kształcenia masowego. Oczekiwania rodziców coraz bardziej świadomych przysługujących im praw i zmiany w systemie edukacji w kierunku jego większej otwartości, sprzyjają tworzeniu coraz lepszych warunków wspierania dzieci niepełnosprawnych w szkołach.

Przez wiele ostatnich lat w znakomity sposób rozwijała się w Polsce integracyjna forma kształcenia, gdzie obecnie istnieją ogromne zasoby wykwalifikowanej kadry, dobrze zorganizowane środowisko i współpraca na wielu poziomach.

Stosunkowo najmniej przygotowane na przyjęcie i uczenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pozostaje środowisko szkół ogólnodostępnych, do którego aktualnie, ze względu na możliwość wyboru przez rodziców najbliższej szkoły, trafia coraz więcej uczniów z różnego rodzaju problemami i deficytami. Aby pomóc szkołom masowym wprowadzić konieczne zmiany w podejściu do specjalnych potrzeb uczniów, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej cztery lata temu podjęło inicjatywę pilotażowych działań w czterech samorządach lokalnych. Wyniki pilotażu posłużyły do przygotowania większego projektu, który zyskał uznanie władz oświatowych i włączony został do rządowego programu „Bezpieczna i Przyjazna Szkoła”. Jest to projekt „Szkoła dla Wszystkich”, którego opis realizacji proponujemy Państwu w niniejszym opracowaniu. Mamy nadzieję, że doświadczenia wyniesione z działań prowadzonych w pięćdziesięciu polskich szkołach, posłużą Państwu do projektowania własnej pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Niniejsza publikacja przybliży dokładnie ten projekt. Jej pierwsza część to prezentacja założeń projektu, jego celów i zadań. Druga część ma charakter sprawozdawczo-interpretacyjny i dotyczy przebiegu realizacji projektu w pięciu wytypowanych województwach. Liderzy poszczególnych województw podkreślają istotne warunki oraz efekty realizacji projektu w wybranych szkołach, w których są dzieci niepełnosprawne. Głównym celem projektu było określenie obszarów, w którym należy pomóc nauczycielowi w edukacji dziecka niepełnosprawnego. Część trzecia publikacji prezentuje wybrane formy, które nie tylko służą nauczycielowi w określeniu potrzeb dziecka, ale mogą też być włączone w bezpośrednią pracę z dzieckiem lub z grupą rówieśników, w której ono przebywa. Ostatnia część zawiera wypracowane wnioski z realizacji projektu, które mogą być doskonałą podstawą do zmian systemowych w edukacji na rzecz dziecka niepełnosprawnego.

Danuta Al-Khamisy

I. Założenia projektu – podstawy prawne kształcenia uczniów niepełnosprawnych

Małgorzata Kummant

W Polsce podejmowane są działania mające na celu stworzenie dzieciom i młodzieży niepełnosprawnym odpowiednich warunków do rozwoju edukacji, pełnego uczestnictwa w społeczeństwie na równi z innymi. Działania te znajdują swoje odzwierciedlenie w regulacjach dotyczących prawa oświatowego.

Idea integracji osób niepełnosprawnych i wyrównywania szans edukacyjnych posiada swoje ugruntowania prawne w Ustawie o systemie oświaty, która zapewnia wszystkim dzieciom prawo do nauki zgodnie z ich potrzebami i możliwościami. Artykuł 1. pkt. 4, 5, 5a zapewnia:

1. możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami,
2. opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwianie realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych,
3. dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów.

(Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991r. Dz.U. Nr 173, poz. 1808)

Przeprowadzona reforma systemu oświaty sprzyja integracji edukacyjnej. Integracyjne formy kształcenia zgodnie z ustawą o systemie oświaty są jedną z czterech uznanych form kształcenia dla dzieci niepełnosprawnych w szkolnictwie polskim obok szkolnictwa specjalnego, ogólnodostępnego i nauczania indywidualnego. Stworzono podstawy prawne dające rodzicom prawo wyboru i określenia miejsca edukacji dziecka.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego jest wspólna, zarówno dla uczniów pełnosprawnych jak i niepełnosprawnych (słabo słyszących i niesłyszących, słabo widzących i niewidomych, niepełnosprawnych ruchowo, z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim). Stopień realizacji programu powinien być dostosowany do indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Wspólna podstawa programowa ułatwia wspólne nauczanie dzieci w warunkach klasy integracyjnej, czy ogólnodostępnej. Dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym, opracowana jest oddzielna podstawa programowa, w oparciu o którą przygotowywane są indywidualne programy edukacyjne.

(Rozporządzenie MENiS z dnia 26 lutego 2002 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół Dz.U. Nr 51 poz. 458, z późniejszymi zmianami: Dz.U. z 2003r. Nr 210 poz. 2041; Dz.U. Nr 19 z 2005 r. poz. 165).

Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydawane przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne jest podstawą do umieszczenia dziecka w szkole integracyjnej, ogólnodostępnej lub specjalnej. Poradnia może jedynie zasugerować formę kształcenia, decydujący głos w wyborze formy kształcenia zawsze mają rodzice. Orzeczenie zawiera wskazania dotyczące dostosowania programu nauczania do potrzeb dziecka, określa warunki realizacji oraz wskazuje na potrzebę dodatkowych zajęć w zależności od deficytów.

(Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2001 w sprawie orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży oraz wydawania opinii o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka, a także szczegółowych zasad kierowania do kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania Dz.U Nr 13, poz.114, z późniejszymi zmianami Dz.U. z 2003 r. Nr 23, poz. 192).

Dla dzieci i młodzieży posiadających **orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego przewidziano system finansowania w postaci dodatkowych wag uzależnionych od rodzaju niepełnosprawności**, które umożliwiają zorganizowanie pomocy i wsparcia niezależnie od miejsca edukacji: szkoła ogólnodostępna, integracyjna, specjalna. *(Rozporządzenie MEN w sprawie zasad podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego, wydawane każdego roku).*

Nie należy mylić tego orzeczenia z orzeczeniem o niepełnosprawności, wydawanym przez zespoły ds. orzekania o niepełnosprawności, na które nie przysługuje dodatkowe finansowanie w oświacie. *(Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 15 lipca 2003 r. w sprawie orzekania o niepełnosprawności Dz.U z 2003 r. Nr 139, poz. 1328).*

Przedszkola i szkoły, w których uczą się uczniowie niepełnosprawni i niedostosowani społecznie zapewniają dzieciom i młodzieży:

- realizację zaleceń zawartych w orzeczeniach poradni psychologiczno-pedagogicznych,
- realizację programów nauczania, wychowania i programów profilaktycznych dostosowanych do indywidualnych potrzeb i możliwości dziecka, z wykorzystaniem odpowiednich metod i form pracy,
- zajęcia rewalidacyjne lub socjoterapeutyczne zgodnie z zaleceniami zawartymi w orzeczeniu,
- integrację ze środowiskiem rówieśniczym.

W przedszkolach i szkołach z oddziałami integracyjnymi zatrudnia się dodatkowo nauczycieli posiadających specjalne przygotowanie pedagogiczne w celu

współorganizowania zajęć edukacyjnych, prowadzenia pracy wychowawczej oraz odpowiednich specjalistów udzielających pomocy psychologiczno-pedagogicznej dziecku i jego rodzinie. Zapisy tego rozporządzenia stanowią podstawę do opracowania programu wspierania rodziny dziecka, równoległego do opracowanego w szkole indywidualnego programu edukacyjnego dla dziecka.

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

Podstawy prawne, zachęty finansowe w postaci subwencji zwiększających odpowiednie wagi na uczniów niepełnosprawnych, większa świadomość rodziców, coraz większe zrozumienie potrzeb niepełnosprawnych uczniów wśród nauczycieli i władz oświatowych sprawiają, że coraz liczniejsza grupa uczy się w otwartym systemie kształcenia – w integracji lub szkołach ogólnodostępnych.

Kierunek rozwoju polityki oświatowej na rzecz uczniów niepełnosprawnych zmierza w stronę promowania **edukacji włączającej**. Włączenie nie oznacza umieszczania dzieci w szkołach powszechnych. Oznacza natomiast zmianę szkół, by lepiej odpowiadały na różnorodne potrzeby dzieci i organizowały stosowne wsparcie dla nich. Szkoła jako całość musi się zmienić w taki sposób, by zapewniła dostęp do pełnego zakresu oferty edukacyjnej i umożliwiła pełną integrację społeczną wszystkim uczniom.

Pozytywne doświadczenia wynikające ze wspólnego przebywania dzieci w klasach integracyjnych dotyczące funkcjonowania społecznego sprawiły, iż coraz większa liczba rodziców umieszcza dzieci niepełnosprawne w oddziałach ogólnodostępnych. Uczniowie ci wprawdzie korzystają ze społecznych kontaktów, ale uczą się w mniej korzystnych warunkach – liczne klasy i niedostateczne wsparcie specjalistyczne. Sami nauczyciele nisko oceniają swoje kompetencje dotyczące umiejętności pracy z uczniem niepełnosprawnym, a szczególnie w dostosowywaniu programu do potrzeb ucznia oraz w tworzeniu indywidualnych programów. **Szkoły ogólnodostępne często nie są przygotowane do przyjęcia uczniów niepełnosprawnych, potrzebują wsparcia**, aby zapewnić im pomoc w edukacji. Prezentowany projekt miał na celu poszerzenie praktyki nauczycieli szkół ogólnodostępnych w zakresie pracy z uczniami posiadającymi orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego.

II. Prezentacja projektu

Jadwiga Bogucka

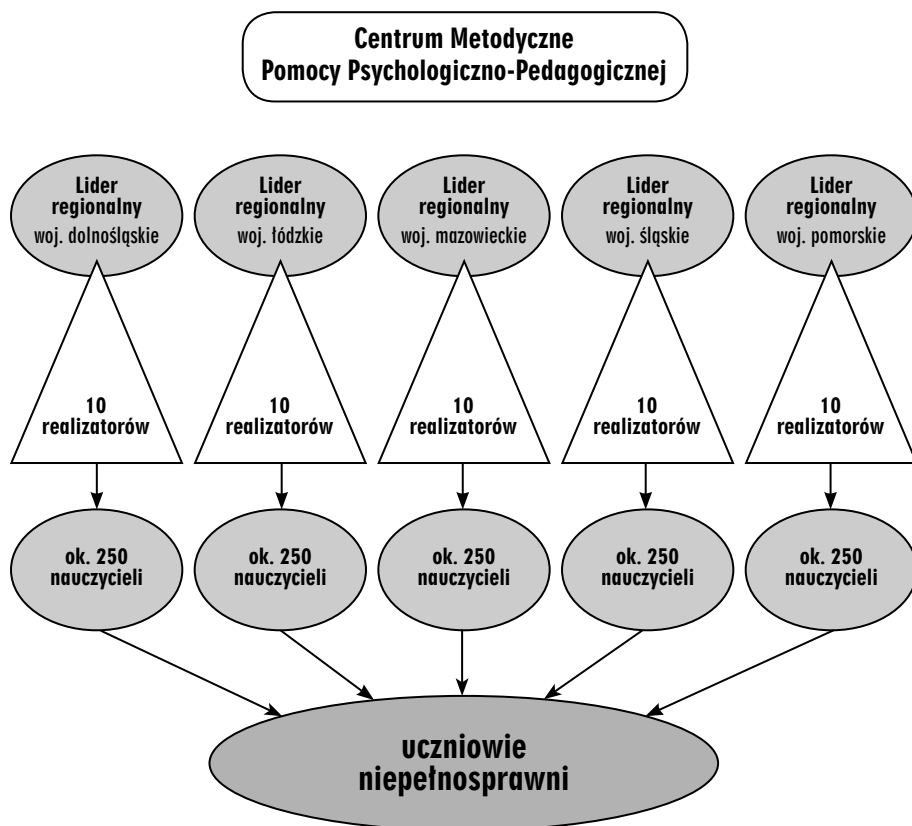
Projekt zakłada pomoc szkołom ogólnodostępnym w przygotowaniu i realizacji jak najlepszej oferty edukacyjnej i organizacyjnej skierowanej do uczniów niepełnosprawnych w oparciu o istniejące w szkołach i środowisku lokalnym zasoby ludzkie (nauczyciele i specjaliści). Aby zainicjować pożądany proces zmian w szkołach potrzebna jest nauczycielom wiedza dotycząca pracy z dziećmi z różnymi rodzajami niepełnosprawności, stała refleksja na temat dotychczasowego sposobu uczenia, weryfikacja codziennej praktyki pedagogicznej wobec ucznia niepełnosprawnego oraz inwestycja w rozwój umiejętności wychowawczych.

Założono, że skutecznym sposobem wprowadzania zmian do praktyki szkolnej związanych z postawami nauczycieli, relacjami w środowisku szkolnym, klimatem społecznym szkoły, współpracą z rodzicami, strategiami pracy w klasie, sposobem oceniania jest pomoc osób z zewnątrz („realizatorów zmiany”). Byli to kompetentni nauczyciele z wiodących szkół integracyjnych, specjalnych i poradni psychologiczno-pedagogicznych, mający własne doświadczenia w pracy z uczniem niepełnosprawnym oraz przeszkoleni w zakresie pomocy nauczycielowi, który staje wobec sytuacji uczenia i wychowywania uczniów niepełnosprawnych. **Ich rolą było inicjowanie zmian w praktyce uczenia dziecka niepełnosprawnego w szkole ogólnodostępnej.**

Cele projektu dotyczyły:

- kształtowania postaw prointegracyjnych wśród nauczycieli i pracowników szkoły wobec uczniów niepełnosprawnych i miejsca ich kształcenia,
- poszerzania wiedzy i umiejętności, nauczycieli szkół ogólnodostępnych, potrzebnych w pracy z uczniami niepełnosprawnymi,
- zmiany wychowawcze i programowo-organizacyjne w szkołach ogólnodostępnych służące zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych i wychowawczych ucznia niepełnosprawnego,
- promowanie modelu szkoły jako organizacji uczącej się, nastawionej na doskonalenie i rozwój.

Schemat organizacji projektu



Realizacja projektu miała charakter kaskadowy. Wymagała ścisłej współpracy na kilku poziomach:

- **Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej** przygotowało projekt, wstępne szkolenie, oraz koordynowało prace związane z projektem.
- **Na poziomie województwa w 10 wybranych szkołach projektem zarządzał „Lider regionalny”.**

Do zadań liderów regionalnych należało:

1. Udział w szkoleniu dotyczącym realizacji projektu „Szkoła dla wszystkich”.
2. Nawiązanie kontaktu (zawarcie porozumienia) z władzami samorządowymi.
3. Wyłonienie 10 realizatorów zmian, którzy będą pracowali w ramach projektu w szkole, w której nie są zatrudnieni.
4. Wspólne z realizatorami wyłonienie 10 szkół do udziału w projekcie.

5. Czynny udział w szkoleniu dla realizatorów zmian oraz poprowadzenie przynajmniej jednego modułu.
6. Udział w co najmniej jednej radzie pedagogicznej w szkole uczestniczącej w projekcie.
7. Raz w miesiącu organizacja spotkań z udziałem realizatorów zmian.
8. Stała współpraca z realizatorami zmian.
9. Prowadzenie dokumentacji własnej.
10. Przygotowanie sprawozdania z realizacji projektu.

W każdej szkole wdrażał projekt „Realizator zmian” wytypowany przez lidera wojewódzkiego.

Każdy realizator zmian (50 realizatorów) współpracował z jedną szkołą i jej radą pedagogiczną (ok. 25 nauczycieli) przez 4 godziny tygodniowo.

Do zadań realizatorów zmian należało:

1. Udział w szkoleniu dotyczącym realizacji projektu „Szkoła dla wszystkich”.
2. Przedstawienie założeń projektu „Szkoła dla wszystkich” radzie pedagogicznej szkoły.
3. Zapoznanie się z dokumentacją szkoły (program wychowawczy, Wewnątrz-szkolny System Oceniania, dokumentacja dziecka niepełnosprawnego – orzeczenie + indywidualny program).
4. Ścisła współpraca z koordynatorem regionalnym oraz z innymi realizatorami zmian z innych szkół województwa.
5. Przeprowadzenie 2 rad szkoleniowych.
6. Budowanie wsparcia na rzecz ucznia niepełnosprawnego poprzez inicjowanie zmian, aktywnych form pracy nauczycieli w klasie, współpracy rówieśniczej.
7. Pomoc przy opracowywaniu indywidualnego programu dla ucznia niepełnosprawnego ze szczególnym uwzględnieniem różnych form wsparcia.
8. Prowadzenie superwizji zajęć w klasie i udział w bieżącym rozwiązywaniu problemów związanych z obecnością uczniów niepełnosprawnych.
9. Prowadzenie dokumentacji własnej.
10. Przygotowanie końcowego sprawozdania z realizacji projektu.

Ważnym ogniwem w tym projekcie podczas szkolenia rad pedagogicznych były osoby niepełnosprawne lub rodzice dzieci niepełnosprawnych, zapraszani przez realizatorów. Łącznie takich osób zatrudniono 11.

III. Część sprawozdawcza z realizacji projektu „Szkoła dla wszystkich”

Jadwiga Bogucka, Ewa Kozłowska

Projekt „Szkoła dla wszystkich” trwał od lipca do grudnia 2008r.

Realizowano go w 5 województwach; **dolnośląskim, łódzkim, mazowieckim, pomorskim, śląskim, z każdego wybrano po 10 szkół**. Osobami odpowiedzialnymi za opiekę merytoryczną i organizację działań na terenie tych województw byli liderzy regionalni, którzy wybrali realizatorów i szkoły do udziału w programie.

Liderzy regionalni:

- *Weronika Żuławińska* – lider regionalny woj. dolnośląskiego, wizytator w Kuratorium Dolnośląskim,
- *Beata Jachimczak* – lider regionalny woj. łódzkiego, wykładowca Uniwersytetu Łódzkiego,
- *Danuta Al-Khamisy* – lider regionalny woj. mazowieckiego, wykładowca Uniwersytetu Warszawskiego,
- *Monika Gołubiew-Konieczna* lider regionalny woj. pomorskiego, dyrektor Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Gdańsku,
- *Krzyszyna Skalik* – lider regionalny woj. śląskiego, dyrektor Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Częstochowie.

Realizatorzy: 51 osób, byli to kompetentni nauczyciele z wiodących szkół integracyjnych, specjalnych, poradni psychologiczno-pedagogicznych.

Projektem objęto 51 szkół ogólnodostępnych, w tym 41 szkół podstawowych i 10 gimnazjów. W liczbie szkół realizujących projekt znalazły się małe, wiejskie szkoły o liczebności 90 uczniów i szkoły wielkomiejskie z ponad 700 uczniami. W 15 z nich są częściowo usunięte bariery architektoniczne, (są podjazdy, przystosowane łazienki), w 36 szkołach nie ma dostosowań dla uczniów niepełnosprawnych.

Adresatami projektu było 2003 nauczycieli z wytypowanych szkół. Wśród nich ok. 30%, posiadało stopień nauczyciela dyplomowanego a 8% posiadało przygotowanie do pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami. Ponadto w tej liczbie było zatrudnionych **62 specjalistów**, w tym 14 psychologów, 25 logopedów i 23 pedagogów szkolnych.

Ogólna liczba objętych projektem uczniów z 51 szkół wynosiła **19 583**, w liczbie tej było **237 uczniów niepełnosprawnych** z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, z czego 199 pobiera naukę w szkołach, a 48 jest objętych nauczaniem indywidualnym.

W grupie 237 uczniów niepełnosprawnych z orzeczeniami największy odsetek stanowili uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim – 75

uczniów, z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym – 24, niepełnosprawnych ruchowo było 22, z zaburzeniami zachowania – 23, z chorobami przewlekłymi – 20, słabo słyszących – 20, słabo widzących – 13, z autyzmem – 11, ze sprzężonymi niepełnosprawnościami – 10, zagrożeni niedostosowaniem społecznym – 5, niedostosowani społecznie – 3, z zaburzeniami psychicznymi – 1. Nie było dzieci niewidomych.

Zadania zrealizowane w projekcie

Realizacja zadań założonych w projekcie nastawiona była głównie na pracę z nauczycielami, którzy posiadali w klasie uczniów niepełnosprawnych.

1. Przeprowadzono szkolenia rad pedagogicznych szkół biorących udział w projekcie w zakresie umiejętności wspierania ucznia niepełnosprawnego zarówno w procesie dydaktycznym jak i wychowawczym. Zapoznano nauczycieli z obowiązującymi przepisami prawa oświatowego dotyczącego uczniów niepełnosprawnych.
2. Zainicjowano zmianę postaw nauczycieli wobec osób niepełnosprawnych poprzez spotkanie rady pedagogicznej z osobą niepełnosprawną lub rodzicem dziecka niepełnosprawnego. Taka interakcja była sygnałem zwrotnym w rozumieniu faktu, że wszyscy ludzie mają takie same potrzeby. Każde dziecko niepełnosprawne ma zatem potrzebę wiedzy, ale też i potrzebę sukcesu i za ich zaspokojenie odpowiedzialny jest nauczyciel. Wymaga to zmiany optyki patrzenia na dziecko niepełnosprawne nie tylko w obszarze osiągnięć dydaktycznych ale także całościowego rozwoju dziecka.
3. Zwrócono uwagę na indywidualne potrzeby uczniów niepełnosprawnych w środowisku szkolnym i zaproponowano różnorodne formy ich wspierania.
4. Przepracowano z nauczycielem sposób konstruowania indywidualnych programów dla uczniów niepełnosprawnych. Brano pod uwagę nie tylko dostosowanie treści programowych, ale też różne formy wsparcia uwzględniające funkcjonowanie ucznia w szkole. Wprowadzono zmiany w Statucie Szkoły, Wewnątrzszkolnym Systemie Oceniania, Wewnątrzszkolnym Systemie Doskonalenia, Programie Wychowawczym, Programie Rozwoju Szkoły z uwagi na obecność uczniów niepełnosprawnych.
5. Zwrócono uwagę na potrzebę pogłębionej współpracy nauczycieli z rodzicami, a szczególnie z rodzicami dzieci niepełnosprawnych.
6. Inicjowano i zachęcano do tworzenia koalicji wewnątrzszkolnej i zewnątrzszkolnej na rzecz ucznia niepełnosprawnego.

Podsumowaniem realizacji projektu w szkołach była dwudniowa konferencja w Łodzi. Uczestnikami byli wszyscy realizatorzy, liderzy i organizatorzy projektu ale też dyrektorzy szkół wdrażających projekt oraz przedstawiciele władz samorządowych reprezentujący wybrane województwa. Konferencja dała okazję do zaprezentowania ogromu pracy w realizacji celów i zadań projektu. Była też doskonałą formą wymiany doświadczeń, formułowania wniosków, które powstawały w trakcie jej warsztatowych działań jak też i spontanicznych, naturalnych spotkań.

IV. Z doświadczeń szkół biorących udział w projekcie

Każde województwo wdrażało projekt „Szkoła dla wszystkich” w charakterystycznych dla swojego regionu warunkach. Poniższa prezentacja regionalnych doświadczeń wyraźnie podkreśla skalę i rozmiar procesu realizowanych zadań, a także zaangażowanie i wysiłek osób uczestniczących w projekcie.

1. Województwo dolnośląskie

Weronika Żuławińska

Województwo dolnośląskie było jednym z pięciu województw biorących udział w projekcie „Szkoła dla wszystkich”. Do projektu wytypowano 10 szkół, 5 szkół wiejskich: 2 szkoły z powiatu wołoskiego, 2 szkoły z powiatu Środa Śląska i 1 szkołę z powiatu trzebnickiego oraz 5 szkół miejskich z terenu miasta Wrocławia. Ogółem w tych szkołach pracuje 340 nauczycieli, w tym 34 posiada przygotowanie do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Łączna liczba uczniów w projekcie wynosiła 4054, w tym 40 niepełnosprawnych, z czego najliczniejszą grupę stanowili uczniowie upośledzeni w stopniu lekkim. Już w pierwszym tygodniu realizacji projektu okazało się, że w szkołach jest więcej uczniów, którzy mają problemy w nauce lub stwarzają problemy wychowawcze swoim zaburzonym zachowaniem. Nauczyciele nie są przygotowani do pracy z uczniami z zaburzonym zachowaniem, którzy przeszkadzają na lekcjach, często musi interweniować pedagog szkolny lub dyrektor. Szkoła bardzo liczyła na pomoc kompetentnej osoby. W odpowiedzi na to realizatorzy zorganizowali warsztaty z zakresu treningu umiejętności wychowawczych na temat „Jak pracować z dzieckiem z ADHD”. Mniej emocji i więcej zrozumienia wykazywali nauczyciele wobec uczniów upośledzonych umysłowo lub sensorycznie, aczkolwiek twierdzili, że nie są przygotowani do pracy z tymi uczniami.

Odnosząc się do zakładanych głównych celów realizowanego projektu w województwie dolnośląskim można stwierdzić, że:

Nauczyciele zwiększyli swoje kompetencje w zakresie pracy z uczniami niepełnosprawnymi.

W czterech szkołach nauczyciele, uczestniczyli w kursie „Konstruowanie indywidualnego programu edukacyjnego dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych uczących się w szkołach ogólnodostępnych” prowadzonym przez pracownika Wrocławskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Brali udziału w zajęciach otwartych w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym, w Zespole Szkół Specjalnych i w Zespole Szkół Integracyjnych. Po za-

jęciach dzielili się swoimi spostrzeżeniami, wymieniali doświadczenia na temat pracy z uczniami niepełnosprawnymi z nauczycielami tych szkół oraz uzyskali konkretną pomoc. Do jednej ze szkół zaproszono doświadczonego nauczyciela ze szkoły specjalnej, który podzielił się z radą pedagogiczną swoją wiedzą. W innej szkole logopeda przeprowadził instruktażowe zajęcia z zakresu metod i form pracy z uczniem niemówiącym oraz pokazał jak należy wykorzystać sprzęt i oprogramowania do komunikacji alternatywnej i wspomagającej. Pożyczył szkole dla tej uczennicy komunikator do alternatywnej komunikacji, pomógł opracować strategię terapii logopedycznej. Wszyscy realizatorzy przeprowadzili zajęcia superwizyjne a następnie omawiali je z nauczycielami prowadzącymi lekcje. W innej jeszcze szkole przekazano nauczycielom narzędzia do oceny postępu w rozwoju społecznym osób z upośledzeniem umysłowym wg Inwentarza Gunzburga, zorganizowano warsztaty nt. „Jak wzmocnić swoje kompetencje wychowawcy klas” oraz „Jak pracować z zróżnicowanym zespołem klasowym”.

Zrealizowano różne działania w zakresie zmian wychowawczych i pogramowo-organizacyjnych w szkołach ogólnodostępnych, służących zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych i wychowawczych ucznia niepełnosprawnego

Często w szkołach były już realizowane projekty uwzględniające problematykę dziecka niepełnosprawnego na przykład program „Niepełnosprawni są wśród nas”. Szkoły współpracowały z organizacjami pozarządowymi np. ze Stowarzyszeniem Osób Niepełnosprawnych organizując wspólne festyny. Rodzice uczniów uczestniczą w realizowanym w szkole programie „Szkoła dla rodziców”. Zorganizowano konkurs plastyczny „Osoba niepełnosprawna w oczach dziecka” adresowany do uczniów klas I-III. Realizator zmian sponsorował nagrody dla laureatów konkursu oraz dyplomy dla wszystkich uczestników.

W ramach projektu odbyły się indywidualne konsultacje realizatorów zmian z rodzicami uczniów niepełnosprawnych oraz z uczniami.

We wszystkich szkołach powołano zespół do spraw pomocy uczniom niepełnosprawnym. W jednej szkole w skład tego zespołu weszli rodzice. Najczęściej rolę koordynatora i lidera tych zespołów pełnił pedagog szkolny. Przeprowadzono ponadto szkolenia rad pedagogicznych na temat; „Zrozumieć siebie – emocje rodziców dzieci niepełnosprawnych”, „W jaki sposób i z jakich ulg, świadczeń i uprawnień korzystać”, „Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka szansą na lepsze jutro”, „Sylwetka rozwojowa ucznia z niepełnosprawnością intelektualną na podstawie orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego”.

W szkołach objętych projektem dla wszystkich uczniów niepełnosprawnych organizowane są dodatkowe zajęcia rewalidacyjne, w tym terapia logopedyczna w ilości od 2 do 4 godzin na jednego ucznia, w jednej szkole – 8 godzin. W jednej szkole zorganizowano gabinet rewalidacji indywidualnej. W pięciu szkołach dokonano pewnych zmian w dokumentach szkolnych uwzględniając, zgodnie z obowiązującym prawem oświatowym, kształcenie uczniów niepełnosprawnych. Bolączką nauczycieli są zbyt liczne klasy w których uczą się uczniowie niepełnosprawni.

Zachęcano nauczycieli do zdobycia dodatkowych kwalifikacji z zakresu pedagogiki specjalnej. W jednej szkole 3 nauczycieli rozpoczęło kursy kwalifikacyjne z zakresu oligofrenopedagogiki, 1 z zakresu pracy z uczniem niepełnosprawnym ruchowo (fizykoterapia). We wszystkich szkołach nauczyciele wyrazili gotowość uczestniczenia w różnych formach doskonalenia zawodowego w celu podniesienia swoich umiejętności zawodowych i poszerzenia wiedzy na temat potrzeb uczniów z różnymi niepełnosprawnościami. Wielu nauczycieli uczestniczyło w zajęciach otwartych w szkołach integracyjnych.

Wskazano potrzebę niezbędnej modernizacji budynków szkolnych tak, by uczniowie niepełnosprawni mogli bezpiecznie funkcjonować w szkole (podjazdy, toalety, schody).

We wszystkich szkołach realizatorzy byli także inicjatorami tworzenia sieci koalicji wsparcia społecznego na rzecz ucznia niepełnosprawnego i jego rodziny. W jednej szkole zaplanowano współpracę z wybraną szkołą specjalną, integracyjną, z PPP oraz MOPS-em.

Ogromną korzyść wnieśli nauczyciele ze spotkania z osobami niepełnosprawnymi, a były to młode osoby, bardzo aktywne zawodowo i społecznie, które mimo niepełnosprawności realizują swoje plany zawodowe i życiowe.

Pan Bartłomiej od kilkunastu lat porusza się na wózku inwalidzkim. Jest dziennikarzem, pomysłodawcą nazwy i programu „Wózkersi” emitowanego w TVP 1, za który otrzymał nagrodę Grand Prix w ogólnopolskim konkursie dziennikarskim „Oczy otwarte”. Angażuje się w kampanie społeczne wspólnie z Wrocławskim Sejmikiem Osób Niepełnosprawnych. Uwielbia sport żużlowy, podróże, ekstremalne przeżycia – skok na bungee, nurkowanie, lot paralotnią.

Pan Damian jest osobą słabo słyszącą. Ukończył studia na kierunku surdopedagogika, kończy studia magisterskie uzupełniające z dwóch profili – poradnictwo pedagogiczne i terapia pedagogiczna, jest wolnym słuchaczem seminariów doktoranckich z zakresu poradnictwa. Posiada międzynarodowy certyfikat trenera przestrzegania praw osób niepełnosprawnych.

Obaj młodzi ludzie podczas spotkań w szkołach podzielili się swoimi doświadczeniami edukacyjnymi i spostrzeżeniami dotyczącymi barier i dobrej organizacji pracy swoich szkół ogólnodostępnych, w których się uczyli. Te spotkania cieszyły się ogromnym zainteresowaniem wśród uczniów i rodziców.

Podsumowując:

Projekt spotkał się z dobrym przyjęciem we wszystkich szkołach. Nauczyciele wzmocnili swoje kompetencje, otrzymali dużo materiałów metodycznych i zostali zaznajomieni z podstawami prawnymi dotyczącymi edukacji uczniów niepełnosprawnych. Uczniowie, nauczyciele i rodzice mieli możliwość indywidualnych rozmów z realizatorem zmian na temat swoich wątpliwości, obaw lub uzyskać poradę albo konkretną pomoc przy rozwiązaniu nurtującego problemu.

We wszystkich szkołach współpraca z realizatorem zmian będzie kontynuowana. Pedagodzy będą dzielić się swoim doświadczeniem zawodowym i wspierać szkoły w rozwiązywaniu pojawiających się problemów.

Dość dobrze układa się współpraca z organami prowadzącymi, które rozważają możliwość zmian tj., zmniejszenie liczby uczniów w klasach, w których uczą się uczniowie niepełnosprawni, dostosowanie architektoniczne budynków szkolnych i zaplecza sanitarnego oraz sal gimnastycznych i klas do potrzeb osób niepełnosprawnych.

Wspólna nauka uczniów niepełnosprawnych w szkole ogólnodostępnej to ciągle wyzwanie dla nauczycieli, uczniów i rodziców. Szkoły próbują zmierzyć się z tym wyzwaniem ale potrzebują wsparcia.

„Szkoła dobra dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest lepszą szkołą dla wszystkich”

2. Województwo łódzkie

Beata Jachimczak

W szkołach woj. łódzkiego biorących udział w projekcie łącznie uczyło się 3113 uczniów, w tym 36 niepełnosprawnych. Z tej liczby 8 (co daje aż 20,5%) uczniów objętych było nauczaniem indywidualnym (z czego tylko jeden realizował to nauczanie na terenie szkoły).

Wśród uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi najliczniejszą grupę stanowili uczniowie przewlekłe chorzy (9 osób), następnie z upośledzeniem w stopniu lekkim (8 osób), słabosłyszący (4 osoby), niepełnosprawni ruchowo (4 osoby), z zaburzeniami wzroku (3 osoby), ze sprzężonymi niepełnosprawnościami (2 osoby), z zaburzeniami zachowania i niedostosowani społecznie (6 osób).

W powyższych szkołach zatrudnionych było 295 nauczycieli, w tym jedna trzecia ze stopniem nauczyciela dyplomowanego. Z całej liczby tylko 22 (7,5%) nauczycieli miało przygotowanie merytoryczne do pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, 9 – ukończone studia z zakresu oligofrenopedagogiki i 9 – z zakresu terapii pedagogicznej.

Na potrzeby projektu zorganizowano seminarium dotyczące problemów i zadań szkoły włączającej, na którym specjaliści z zakresu pedagogiki, pedagogiki specjalnej i orzecznictwa, w formie wykładów i dyskusji, wprowadzili nauczycieli w zagadnienie kształcenia uczniów niepełnosprawnych w zakresie:

- uznania równych praw każdego dziecka do zaspokajania jego potrzeb, w tym również edukacyjnych,
- podstawowej wiedzy o przyczynach trudności, o danym rodzaju niepełnosprawności w kontekście bliskich i dalekich celów związanych z funkcjonowaniem człowieka,

- podejmowania działań wychowawczych, które przyczyniają się do prawidłowego funkcjonowania dziecka w grupie rówieśniczej, społecznej,
- udzielania adekwatnego wsparcia edukacyjnego w zależności od trudności w procesie nauczania-uczenia się, na jakie napotyka dziecko i nauczyciel,
- orzecznictwa i prawa oświatowego związanego z kształceniem osób niepełnosprawnych.

W trakcie trwania projektu zauważono zmiany w funkcjonowaniu szkół, często w odniesieniu do pojedynczych nauczycieli. Można sądzić, iż właśnie oni będą w niedalekiej przyszłości rzecznikami uczniów ze SPE w swoich placówkach. Zainicjowano pewien system zewnętrznego wsparcia pomiędzy placówkami uczestniczącymi w projekcie oraz grupą realizatorek. Jest to tak zwana nieformalna grupa ludzi, która również po zakończeniu projektu „Szkoła dla wszystkich” będzie pozostawała ze sobą w kontaktach zawodowych w celu wspólnego rozwiązywania w ich placówkach problemów poszczególnych dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jest to niewątpliwie sukces tego projektu odślaniający, przed pojedynczymi nauczycielami, istnienie wokół nich wielu osób zorientowanych na ucznia w procesie nauczania i wychowania i chcących dzielić się własną wiedzą i doświadczeniem.

Poszerzenie wiedzy i kompetencji nauczycieli

W czasie trwania projektu przeprowadzono w każdej szkole dwie rady pedagogiczne szkoleniowe. Pierwsza wprowadzająca w założenia i cele projektu „Szkoła dla wszystkich” w siedmiu placówkach była połączona z rozszerzonym seminarium z zakresu specjalnych potrzeb edukacyjnych. Druga, z udziałem osoby niepełnosprawnej, miała na celu zapoznanie nauczycieli ze specyficznymi potrzebami uczniów dotkniętych niepełnosprawnością. Były to dwie osoby – jedna niepełnosprawna ruchowo, druga – niesłysząca, przy czym każda z nich była tylko w jednej szkole. Osoby te opowiedziały o sukcesach i barierach, jakie napotkały podczas własnej edukacji.

W trakcie trwania projektu nauczyciele ze współpracujących szkół mieli możliwość udziału w seminarium zewnętrznym dotyczącym metod aktywizujących w pracy w grupie zróżnicowanej, ale ich udział był niewielki.

Dużo bardziej owocne okazały się spotkania indywidualne w małych zespołach nauczycieli pracujących z uczniami ze SPE. Tam mogli oni uzyskać informacje na temat swojej dotychczasowej pracy z podopiecznym i odpowiedzi na nurtujące ich pytania o konkretne rozwiązania metodyczne. Zrozumieli też konieczność (zapisaną w prawie oświatowym) tworzenia dla uczniów niepełnosprawnych indywidualnych planów i programów edukacyjnych. Mają one mieć charakter kierunkowskazu dla nauczyciela i dla innych osób uczestniczących w procesie edukacji dziecka. Pedagodzy ze wszystkich szkół uzyskali informacje o literaturze fachowej z zakresu specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz zostali zapoznani z propozycjami szkoleń, kursów i studiów z tego zakresu. W kilku placówkach udało się ujawnić już posiadane zasoby związane z dodatkowym przygotowaniem specjalistycznym

nauczycieli w zakresie pracy z uczniem ze SPE w innych zaś zachęcono pojedyncze osoby do doskonalenie swoich umiejętności w tym zakresie, aby mogli na terenie swojej szkoły pełnić rolę „rzecznika” uczniów niepełnosprawnych. Sądzę, że dobrą praktyką, na wzór uczelni wyższych, byłoby powołanie w szkołach właśnie takich „rzeczników” (może to być dodatkowa funkcja w wykazie wielu już istniejących w szkołach), których zadaniem byłoby udzielanie wsparcia uczniom, nauczycielom, rodzicom w zakresie planowania i realizowania procesu dydaktyczno-wychowawczego danego dziecka. Taka osoba mogłaby na bieżąco reagować w sytuacjach trudnych związanych z realizacją obowiązku szkolnego i jednocześnie być rzecznikiem zmian w szkole na rzecz ucznia niepełnosprawnego.

Uzyskanie pomocy we wdrażaniu zmian programowo-organizacyjnych

Większość szkół miała już wcześniej doświadczenia w edukacji dzieci niepełnosprawnych i różne były tego efekty. W placówkach uczyły się dzieci upośledzone umysłowo, szczególnie w stopniu lekkim, dzieci niepełnosprawne ruchowo, przewlekłe chore, z zaburzeniami sensorycznymi oraz z zaburzeniami zachowania. Doświadczenia tych szkół były jednak różne, w niektórych dość szybko rozwiązywano problem kierując ucznia do placówki specjalistycznej, w innych zaś nauczyciele starali się wywiązywać ze swojego zadania w oparciu o własną wiedzę i zaangażowanie.

W trakcie trwania projektu nauczyciele zostali zapoznani z zapisami prawa oświatowego i uświadomiono im różnice pomiędzy opinią a orzeczeniem oraz wskazano na korzyści dla dziecka i zarazem jego prawa wynikające z zapisów w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego.

W kilku przypadkach udało się nakłonić rodziców do zgłoszenia ich dziecka do poradni w celu przeprowadzenia diagnozy. Również nauczyciele dostrzegli korzyści i możliwości związane z egzekwowaniem zapisów prawa dotyczących np. dodatkowych zajęć rewalidacyjnych dla dzieci. W jednej ze szkół dużym wyzwaniem okazał się uczeń klasy IV. Chłopiec już od początku nauki w szkole wykazywał duże problemy w nauce oraz przede wszystkim w zachowaniu. Jednak z powodu braku współpracy z rodziną ucznia, która jest dysfunkcyjna, nie udało się dotąd skierować go na badania do poradni. Dopiero podczas realizacji projektu udało się zaangażować do współpracy wiele osób. W wyniku wspólnie podjętych decyzji (spotkał się zespół wsparcia dla chłopca: kurator – rodzina otrzymała dozór, psycholog i pedagog z rejonowej poradni, pedagog szkolny oraz dyrektor szkoły) chłopiec trafił na obserwacje do szpitala. Do szkoły wrócił z opinią zespołu szpitalnych lekarzy – specjalistów i postawioną diagnozą: ADHD oraz zespół opozycyjno – buntowniczy. Jednak w tym przypadku nauczyciele postawili przed sobą wyzwanie i podejmą wspólne działania, aby pomóc dziecku funkcjonować w środowisku szkolnym.

Należy zaznaczyć iż w większości szkół największe problemy z organizacją procesu dydaktyczno-wychowawczego wynikały w pracy z dziećmi z zaburzeniami

zachowania i zagrożonymi niedostosowaniem. W dwóch przypadkach udało się uniknąć usunięcia pierwszoklasistów z zaburzeniami zachowania ze szkoły (w jednym przypadku matka chciała uzyskać skierowanie na nauczanie indywidualne, w drugim przypadku próbowano dziecko usunąć ze szkoły). Przyczyną powyższych trudności bardzo często były opinie rodziców dzieci zdrowych, którzy buntowali się przeciw dziecku z takimi problemami.

Włączenie się szkół do projektu „Szkoła dla wszystkich” zaowocowało zastosowaniem nowych form współpracy pedagogów danej placówki. W większości szkół powstały zespoły nauczycieli otwartych na problemy ucznia ze SPE, którym najczęściej w sposób nieformalny przewodniczył pedagog szkolny, najbardziej zaangażowany w pomoc dzieciom. Dzięki zajęciom superwizji wielu nauczycieli poszerzyło zakres swoich działań i zaczęło stosować innowacyjne rozwiązania pomocne dzieciom. Opracowano wspólnie indywidualne programy edukacyjne, obejmujące też trudny system oceniania dziecka ze szczególnym uwzględnieniem oceniania w klasach starszych. Realizatorzy dzieliły się tu swoimi doświadczeniami z pracy w klasach integracyjnych, gdzie dla każdego dziecka ze SPE tworzy się odrębny zakres wymagań na poszczególną ocenę w obrębie przedmiotu nauczania.

Ważne okazały się również warsztaty prowadzone w klasach, w których uczyli się uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ukierunkowane na problem integracji społecznej. Dość częstym faktem było podejmowanie działań wspomagających proces dydaktyczny przy jednoczesnym niedostrzeganiu aspektu włączania dziecka ze SPE w grupę społeczną z rówieśnikami. Stąd zaistniała potrzeba uświadomienia pedagogom, że koniecznym jest również zaplanowanie w pracy z klasą zajęć sprzyjających budowaniu prawidłowych relacji w zespole z jednoczesnym monitorowaniem pozycji dziecka niepełnosprawnego. Część dorosłych bowiem uważa, że integracja jest czymś naturalnym i wystarczy umieścić dziecko w grupie rówieśników, aby stało się ono członkiem grupy. Jednak jak wskazuje praktyka edukacyjna, proces włączania w grupę jest niezwykle trudny (szczególnie jeśli mamy do czynienia z odmiennością) i wymaga stałego wspomagania i prowokowania warunków do jego zaistnienia.

Tworzenie sieci koalicji wsparcia społecznego na rzecz ucznia niepełnosprawnego i jego rodziny

Dziewięć z dziesięciu szkół (jedna szkoła, nie współpracowała do tej pory, bo nie było takiej potrzeby) potwierdziło współpracę z poradnią psychologiczno-pedagogiczną w zakresie: sporadycznych kontaktów w konkretnej sytuacji, dyżurów psychologa w szkole (w pięciu placówkach), szkoleń rad pedagogicznych przez pracowników PPP (w czterech placówkach), wspólnego ustalania wskazań do pracy z uczniem ze SPE (dwie szkoły). We wszystkich placówkach biorących udział w projekcie ważnym elementem okazała się współpraca z rodzicami. Jednak najczęściej dotyczyła ona kontaktów wychowawców z rodzicami, szkoleń dla rodziców prowadzonych przez PPP (dwie szkoły), częstych wizyt pedagoga

w domu dzieci w celu rozpoznania sytuacji dziecka (jedna szkoła). Tylko w dwóch placówkach deklarowano wspólne programowanie działań dydaktyczno-wychowawczych z rodzicami. W jednej ze szkół konieczne było natychmiastowe poszukanie wsparcia dla: wychowawczynie chłopca, która przyznała, że sobie nie radzi z sytuacją, nie akceptuje zachowań dziecka, nie wie, jak radzić sobie z tym problemem; dyrekcji szkoły, która została „zaatakowana” przez rodziców dzieci pełnosprawnych za decyzję o przyjęciu chłopca do szkoły; powyższych rodziców, którzy obawiali się o bezpieczeństwo swoich dzieci i przede wszystkim dla samego ucznia ze SPE oraz jego rodziców. W tym przypadku udało się zaprosić do współpracy mediatora, który wyciszył emocje wśród rodziców i doprowadził do kompromisu wszystkich zainteresowanych stron. Co prawda uczeń otrzymał orzeczenie o potrzebie nauczania indywidualnego na I semestr, które realizowane jest na terenie szkoły ale codziennie dwie godziny przebywa z klasą przy wsparciu pedagoga oraz dyrektora szkoły – obecnych na tych godzinach. Wśród rodziców całkowicie wyciszyły się negatywne emocje, ponieważ dostrzegli oni, że placówka stara się wywiązywać ze wszystkich złożonych podczas spotkania z mediatorem obietnic i nastąpiła duża zmiana w klasie.

Realizacja zadań projektu niewątpliwie zaowocowała tym, że szkoły stały się bardziej otwarte na zróżnicowaną społeczność uczniowską oraz uświadomiły sobie korzyści wynikające z prowadzenia grup zróżnicowanych.

3. Województwo mazowieckie

Danuta Al-Khamisy

W projekcie „Szkoła dla wszystkich” w woj. mazowieckim brało udział 11 szkół, w tym 8 szkół miejskich w Warszawie i 3 wiejskie. Tylko dwie szkoły posiadały ułatwienia architektoniczne. Na 5660 uczniów było 39 uczniów z orzeczeniem o niepełnosprawności, w tym 3 objętych nauczaniem indywidualnym. Około 37% (12 uczniów) spośród niepełnosprawnych było z upośledzeniem w stopniu lekkim, około 22% to dzieci z zaburzeniami zachowania. Ogółem udział uczniów niepełnosprawnych w projekcie to niewiele, bo zaledwie 0,69%.

We wrześniu na radzie pedagogicznej zapoznano nauczycieli z następującymi zagadnieniami:

- Dziecko niepełnosprawne w szkole – zapisy w prawie oświatowym. Zadania szkoły wobec ucznia z orzeczeniem do kształcenia specjalnego.
- Budowanie pomocy i wsparcia na rzecz ucznia niepełnosprawnego w szkole. Podkreślono zasadność powołania zespołu wspierającego ds. pomocy uczniom niepełnosprawnym.
- Zasady konstruowania indywidualnych programów indywidualnych.

Podsumowaniem było przekazanie dyrekcji szkoły kompletu materiałów edukacyjno szkoleniowych, związanych z kształceniem uczniów niepełnosprawnych.

Pod koniec trwania projektu w grudniu przeprowadzono drugą radę, na której dokonano podsumowania zadań realizowanych w szkole w ramach projektu „Szkoła dla wszystkich”. Nadal aktualny był problem konstruowania indywidualnych programów, znaczenie i sposoby wykorzystania tutoringu rówieśniczego. Spotkanie z osobą niepełnosprawną okazało się być trafioną formą interakcji, która uświadomiła nauczycielom potrzeby dziecka niepełnosprawnego.

Oto najważniejsze obszary i działania realizatorów w wybranych szkołach.

Analiza najważniejszych dokumentów szkolnych takich jak statut szkoły, WSO i Szkolny Program Wychowawczy nasunęły pewne propozycje zmian, które mogą stanowić pole do mediacji z samorządami. Zauważono, że największym problemem dla nauczycieli uczących w klasach z uczniami niepełnosprawnymi jest zbyt duża liczba uczniów w klasie – przeważnie blisko 30. Dlatego proponuje się wprowadzenie uzgodnień w formie zapisów o możliwości zmniejszenia liczby uczniów, ze względu na specjalne potrzeby części uczniów z różnym stopniem niepełnosprawności. Rozmowy z nauczycielami wykazały ich bezsilność w sytuacji, gdy ucznia z ADHD należałoby w pewnym momencie odizolować od reszty klasy np. w sytuacji zagrożenia dla niego samego i innych. Nie zawsze bowiem jest dostępny pedagog, lub psycholog szkolny. Zaproponowano dyrekcji mediacje w zakresie poszerzenia kompetencji pracowników obsługi w trudnych sytuacjach zapewniających bezpieczeństwo i opiekę uczniom z orzeczeniem.

Wewnątrzszkolny Systemem Oceniania warto poszerzyć o zapisy dotyczące takich działań jak: integracja zespołu klasowego, wzajemna tolerancja, kształtowanie umiejętności współpracy w grupie, współpraca z rodzicami dla wzajemnej otwartości.

Drugim obszarem pomocy nauczycielom było **opracowywanie indywidualnych programów edukacyjnych dla uczniów niepełnosprawnych**. Nauczyciele w większości nie mieli takich programów. Napisane programy były bardzo schematyczne, zawierały ogólne cele nauczania dla danego przedmiotu, skupiały się bardziej na treściach, pominięto zupełnie cele terapeutyczne. Nie było też informacji o dziecku, o formach pracy, metodach, rodzaju wsparcia i pomocy, wieloaspektowej oceny osiągnięć uczniów oraz raportu rocznego, przy pomocy którego można by było dokonać ewaluacji programu. Okazuje się, że bardzo istotna jest informacja o uczniu, którą opracowuje się na podstawie wydawanej opinii i orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Równie ważna jest tutaj rozmowa z rodzicem, bądź opiekunem dziecka, a także obserwacja nauczyciela. Obserwacji takiej nie można dokonać w ciągu jednego tygodnia. **Zasugerowano późniejszy termin złożenia programu na rzecz jego jakości.**

Spotkania w sprawie indywidualnych programów odbywały się z wychowawcami uczniów z orzeczeniem do kształcenia specjalnego. Na początku skupiono się na tworzeniu szczegółowej charakterystyki ucznia z uwzględnieniem jego

mocnych stron. Omówiono, na co należy zwrócić uwagę, podano konkretne przykłady. Ze względu na fakt, że wielu nauczycieli miało uczniów upośledzonych w stopniu lekkim, przekazano ogólne metody i formy pracy z dziećmi upośledzonymi, aby na ich podstawie wychowawcy mogli zastanowić się i wybrać te najbardziej odpowiednie dla swoich wychowanków. Z podstawy programowej należy wybrać te treści, które będą realne dla danego ucznia. Dokładnie, wspólnie z wychowawcami i rodzicami, zastanawiano się nad rodzajem wsparcia, jakie należy dać dzieciom. Nauczyciele zauważyli, że ich poprzednie programy często były bardzo obszerne i tak ogólne, że nie dotyczyły konkretnego dziecka, nie uwzględniały one wsparcia szeroko rozumianego. Zaproponowano ujednoczenie formy tworzenia tych dokumentów zgodnie z otrzymaną propozycją z CMPPP i uzyskano poparcie ogłoszone na radzie pedagogicznej.

Kolejnym zadaniem było **zorganizowanie na terenie szkoły grupy wsparcia złożonej z nauczycieli**. Wspólne spotkania, wymiana informacji o dziecku z udziałem rodzica są doskonałą bazą dla dalszych etapów działania. Pomysł ten, choć przyjęty był w większości szkół z aprobatą i pełną wyrozumiałością, to jednak napotkał w trzech szkołach również na przeciwników, zwłaszcza wśród tych nauczycieli, którzy nadal pozostali przy swoim przekonaniu, że dziecko niepełnosprawne w klasie to „nie ich problem”. W jednej ze szkół warszawskich realizatorka skonstruowała krótką ankietę wśród nauczycieli. Jej wyniki wyraźnie wskazywały na fakt, że nauczycielom trudno pracuje się w klasie zróżnicowanej pod względem tempa realizacji materiału, że dla większości nauczycieli dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych to tylko to dziecko, które ma orzeczenie, już nie to, które ma opinię. Wiele niejasności stwarzał też obszar oceniania uczniów z orzeczeniami. Grupy wsparcia na terenie szkoły to wielka szansa dla małej koalicji na rzecz dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Pomoc nauczycielom obejmowała również **doskonalenie i wzbogacanie ich warsztatu metodycznego**. Służyły temu rozmowy z nauczycielami mające na celu wyjaśnianie bieżących problemów i dylematów w pracy z uczniem niepełnosprawnym. Szczególnie często poruszonymi zagadnieniami były: uczeń z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej i ADHD, jak wspierać i pomagać uczniom przy wsparciu rówieśniczym, jak dostosować wymagania do możliwości uczniów, jak oceniać ucznia z orzeczeniem. W każdej szkole przeprowadzane były koleżeńskie zajęcia superwizyjne, zawsze za zgodą nauczyciela. Nie zawsze jednak nauczyciele tak chętnie się zgadzali, czując się bardziej hospitowanym, zwłaszcza, gdy obecny był dyrektor szkoły. Wydaje się, że należy rozpowszechnić tę formę jako metodę obserwacji uczestniczącej, która pobudzi nauczyciela do refleksji nad swoim dotychczasowym stylem nauczania.

Zauważono, że w części szkół nie znano liczby dzieci z orzeczeniami ani rodzajów ich niepełnosprawności. Zaproponowano zatem skonstruowanie an-

kiety dla rodziców zapisujących dzieci do klasy pierwszej w nadziei, że zebrany materiał pozwoli dyrektorom szkoły na dokładną orientację, co do ilości przyjętych dzieci z dysfunkcjami rozwojowymi, jak również na przygotowanie się do ich przyjęcia. Działania takie umożliwiłyby zatrudnienie pedagoga specjalnego na część etatu oraz dałyby podstawę do ubiegania się w organie zarządzającym o zmniejszenie liczebności uczniów w klasach, w których będą dzieci z orzeczeniami.

Nawiązano współpracę z nauczycielami szkół, w których znajdują się klasy integracyjne w celu pomocy przy tworzeniu IPE oraz wymiany doświadczeń po oglądaniu tzw. lekcji koleżeńskich. Zainicjowano współpracę z lokalnymi placówkami specjalistycznymi na rzecz dziecka niepełnosprawnego tj. Poradnią Psychologiczno-Pedagogiczną, Miejskim Ośrodkiem Pomocy Rodzinie, Wydziałem ds. Wolontariatu. Z przykrością należy stwierdzić, że w trzech szkołach nauczyciele nie skorzystali z tych propozycji.

Przeprowadzono kilka **warsztatów** wzbogacających zarówno wiedzę nauczyciela jak i zdrowych rówieśników o uczeniu niepełnosprawnym. Jednym z tematów było rozwijanie zachowań empatycznych u dzieci pełnosprawnych. Były to ćwiczenia sensoryczne pokazujące zaburzenia czucia powierzchniowego, postrzeganie, czytanie w trudnych warunkach. Wiele dzieci było zaskoczonych, wręcz zszokowanych, że dziecko niepełnosprawne funkcjonuje inaczej niż one, że jego inne zachowanie podyktowane jest istotnymi ograniczeniami w sposobie postrzegania i rozumienia świata.

Przeprowadzono **warsztaty integracyjne** dotyczące oceniania z wykorzystaniem metody **pedagogiki zabawy**. Dużą trudność nauczycielom w grupie zróżnicowanej sprawia ocenianie uczniów na lekcjach oraz ocena ich prac domowych. Na warsztatach za pomocą bajki, alegorii, metod pedagogiki zabawy, pokazywano dzieciom, że każde z nich jest indywidualnością i ma swoje mocne strony.

Przeprowadzono w jednej ze szkół **radę szkoleniową** „Praca z uczniem upośledzonym umysłowo, autystycznym, nadpobudliwym, przewlekłe chorym”. Temat wyniknął z potrzeb nauczycieli w zakresie pracy z dziećmi o różnorodnych potrzebach, zrozumienia genezy zaburzenia, informacji – czym charakteryzuje się dziecko autystyczne, a czym nadpobudliwe, gdzie szukać sprawdzonych metod wsparcia dla dziecka i jego rodziny.

Nauczyciele nie potrafią współpracować z rodzicem dziecka niepełnosprawnego. Brak kompetencji w tym zakresie rodzi obawy przed różnymi postawami rodziców oraz powoduje unikanie tych kontaktów. **Udzielano pomocy nauczycielom w kontaktach z rodzicami dzieci niepełnosprawnych** uczestnicząc w indywidualnych rozmowach nauczycieli z rodzicami i dziećmi, podczas których dochodziło do uogólnień, co do wzajemnych oczekiwań rodziców, dzieci i nauczycieli względem szkoły, domu, współpracy. Realizator programu w szkole w Ostrołęce zorganizowała

konferencję, na którą zostali zaproszeni zainteresowani rodzice oraz nauczyciele z w/w szkoły. Tematem konferencji było: „Wychowanie i kształcenie dziecka niepełnosprawnego: kształcenie umiejętności społecznych, dalsza droga edukacyjna dzieci niepełnosprawnych”. Podczas spotkania nauczyciele mieli możliwość uzyskać wiedzę z zakresu tych trudnych i ważnych tematów, podzielić się swoimi wątpliwościami, a także wspólnie poszukiwać rozwiązań sytuacji trudnych. Niektórzy realizatorzy programu brali udział w Dniu Otwartym organizowanym cyklicznie w szkole, podczas którego konsultowano trudne przypadki z pedagogiem szkolnym i nauczycielami. Wspólnie poszukiwano rozwiązań, ustalano metody pracy. Podczas rozmów z rodzicami doradzano jak pracować z dzieckiem w domu, jak uczyć systematycznego odrabiania lekcji.

W ramach projektu odbyły się również indywidualne konsultacje realizatora projektu z rodzicami uczniów niepełnosprawnych i tych, którzy po wstępnej diagnozie winni posiadać orzeczenia do kształcenia specjalnego. W trakcie tych wspólnych rozmów nauczyciele i rodzice dowiadywali się o możliwości uczestniczenia ich dzieci z orzeczeniami w dodatkowych zajęciach rewalidacyjnych na terenie szkoły, o przysługującym im prawie do zwolnienia z pisania sprawdzianu po klasie szóstej, o miejscach, gdzie rodzic może uzyskać informacje na temat niepełnosprawności swojego dziecka, wskazywano miejsca, ośrodki terapii i rehabilitacji dla uczniów ze szkoły, pośredniczono w umawianiu rodziców na konsultacje, uczniów na badania w poradni Psychologiczno-Pedagogicznej, pomagano w zorganizowaniu pomocy w odrabianiu lekcji przez wolontariusza z MOPR-u. Dzięki rozmowom z rodzicami i nauczycielami rodzice rozpoczęli leczenie dziecka, które miało kłopoty z moczeniem podczas lekcji (co wywoływalno ogromny stres u dziecka i negatywne uwagi rówieśników). Dla dziecka niedowidzącego sprowadzono książki z większą czcionką, a także po przeprowadzeniu rozmów z rodzicem i wychowawcą, skierowano dziecko na badania do poradni, gdzie uzyskało orzeczenie do kształcenia specjalnego dla dzieci niedowidzących. Po uzyskaniu informacji od pielęgniarki szkolnej poinformowano nauczycieli, jak funkcjonuje w szkole uczeń z epilepsją czy cukrzycą.

Szczególnie cenne dla nauczycieli były spotkania z osobą niepełnosprawną. Zainicjowano wystąpienie na Radzie Pedagogicznej matki dwóch chłopców – jednego z orzeczeniem o autyzmie, uczęszczającego do gimnazjum w Podkowie Leśnej, drugiego – ucznia szkoły w Żółwinie z orzeczeniem o zespole Aspergera. Na zebraniu klasowym z rodzicami, z udziałem dyrektora i pedagoga szkoły, zorganizowano wystąpienie mamy dziecka z orzeczeniem o ADHD. Mama chłopca przybliżyła rodzicom problem niepełnosprawności licząc jednocześnie na zrozumienie i pomoc, natomiast dyrektor i pedagog omówili działania, jakie szkoła podjęła wobec ucznia i klasy (chłopiec ma zalecenie nauczania indywidualnego, które realizowane jest na terenie szkoły). Dodatkowo zapoznawano nauczycieli z literaturą i publikacjami dotyczącymi różnych rodzajów niepełnosprawności, z ich etiologią, objawami i wynikającymi z nich specyficznymi

potrzebami edukacyjnymi. W kilku szkołach nauczyciele wyrazili gotowość podjęcia studiów podyplomowych poszerzających ich kompetencje.

Jako lider woj. mazowieckiego razem ze wszystkimi realizatorami mamy nie tylko poczucie dobrze spełnionych zadań, jakie nakładał projekt, ale również przekonanie, że proces edukacji włączającej w polskich szkołach już się wyraźnie zaczął. Czas już teraz popracować nad takimi uwarunkowaniami, które sprawiają, że będzie on coraz bardziej efektywny. Powyższa prezentacja wdrażania projektu w województwie mazowieckim wyraźnie wskazuje, iż w niektórych aspektach edukacji dziecka niepełnosprawnego w szkole ogólnodostępnej należy dokonać szybkich zmian.

4. Województwo pomorskie

Monika Gołubiew-Konieczna

Województwo pomorskie było jednym z pięciu, które przystąpiło do realizacji projektu „Szkoła dla wszystkich”, promującego idee włączania uczniów niepełnosprawnych do szkół ogólnodostępnych. Jako lider projektu w woj. pomorskim rolę realizatorów zmian powierzyłam nauczycielkom, które posiadają dyplom magistra pedagogiki specjalnej (8 osób), bądź też takie kwalifikacje zdobyły na studiach podyplomowych (2 osoby). Aktualnie wszystkie panie zatrudnione są na etatach w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych, jednak dodatkowo pracują w szkołach integracyjnych lub ogólnodostępnych – wszystkie od wielu lat aktywnie działają na rzecz uczniów niepełnosprawnych. Do realizacji wybrano szkoły ogólnodostępne z trzech powiatów – miasta Gdańska – na prawach powiatu (z uwagi na fakt, iż w Gdańsku funkcjonuje bardzo wiele szkół z klasami integracyjnymi, gdzie z założenia uczniowie niepełnosprawni kierowani są do ww. klas, a idea włączania ich do zwykłej, ogólnodostępnej szkoły jest mało popularna), powiatu nowodworskiego i powiatu gdańskiego (na terenach których odnotowuje się bardzo dużą liczbę wydawanych orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego, szczególnie dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym, występującym bardzo często w wyniku zaniedbania środowiskowego), po potwierdzeniu przez dyrektorów bądź pedagogów szkolnych, że uczęszczają do nich także uczniowie niepełnosprawni. Okazało się jednak, iż samo pojęcie „uczeń niepełnosprawny” w różnych szkołach było różnie rozumiane i interpretowane: dyrektorzy szkół typowali uczniów sprawiających trudności w nauce i zachowaniu oraz tych z wyraźnym kalectwem fizycznym, pedagodzy szkolni (nawet ci z 20-letnią praktyką zawodową!) mylili nie tylko orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydawane przez publiczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne z orzeczeniami o stopniu niepełnosprawności wydawanymi przez komisje lekarskie, ale także z orzeczeniami o potrzebie indywidualnego nauczania, a nawet ze zwykłymi opiniami, kwalifikując tym samym do grupy uczniów niepełnosprawnych np. dziecko z opinią o dostosowaniu wymagań z uwagi na niższe możliwości

intelektualne lub ucznia z astmą oskrzelową aktualnie korzystającego z nauczania w domu. Po osobistej „weryfikacji uczniów niepełnosprawnych” przeprowadzonej bezpośrednio w szkołach przez realizatorki zmian, do udziału w projekcie wytypowano 10 szkół.

Już w pierwszym tygodniu okazało się, że oprócz „znalezionych” wcześniej 44 uczniów niepełnosprawnych, posiadających ważne orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, do szkół uczęszczają także uczniowie bez orzeczeń, którzy już na pierwszy rzut oka niewątpliwie potrzebują specjalistycznej pomocy. Tym samym troje uczniów zostało skierowanych do rejonowych poradni psychologiczno-pedagogicznych i uzyskało orzeczenia: uczeń klasy V- tej szkoły podstawowej z uwagi na głęboki niedosłuch (był po operacji rozszczepu podniebienia i jego trudności komunikacyjne oraz trudności w nauce kładziono na karb występującej wady wymowy), dwaj uczniowie gimnazjum z uwagi na zaburzone zachowanie (kłopoty wychowawcze były efektem niezdiagnozowanego wcześniej ADHD, nie wynikały zaś z „braku należytych wzorców w domu rodzinnym”). Wydanie uczniom stosownych orzeczeń spowodowało inne spojrzenie nauczycieli na ich problemy, co najbardziej uwidoczniło się w ocenach, które wyraźnie wzrosły.

We wszystkich szkołach największy problem stanowią dwie grupy uczniów posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego tj: a) z upośledzeniem umysłowym oraz b) z zaburzonym zachowaniem. Z uczniami z pozostałymi niepełnosprawnościami w zasadzie nie było większych kłopotów, nauczyciele rozumieją, że jest im trudniej niż zdrowym rówieśnikom i przeważnie od początku odnosili się do nich z życzliwością. W bardzo wielu szkołach na „pozycjach straconych” znajdowali się natomiast uczniowie tzw. funkcjonujący poniżej normy intelektualnej – a więc uczniowie, którzy mają olbrzymie trudności z realizacją podstawy programowej, a z braku możliwości otrzymania orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, nie korzystają z żadnych dostosowań czy ulg. Realizatorki zmian, na prośby nauczycieli, udzielały porad i wsparcia w pracy także z tą grupą uczniów. W szkołach biorących udział w projekcie w woj. pomorskim były to grupy liczniejsze niż grupy uczniów niepełnosprawnych.

ad a) wydaje się, iż niepełnosprawność intelektualna jest ciągle traktowana jako niepełnosprawność „najgorsza”, automatycznie kwalifikująca ucznia do szkoły specjalnej. Rodzice uczniów z tym rodzajem niepełnosprawności w rozmowach z realizatorkami zmian skarżyli się, iż to właśnie nauczyciele ustawicznie sugerują im przeprowadzanie kolejnych badań w poradniach psychologiczno-pedagogicznych a także zmianę szkoły na specjalną, przeznaczoną wyłącznie dla uczniów z upośledzeniem umysłowym, których jest stosunkowo dużo (w porównaniu do placówek dla dzieci i młodzieży z innymi rodzajami niepełnosprawności). Problem ten w zasadzie odnosił się do wszystkich stopni upośledzenia umysłowego, nie tylko do stop-

nia głębszego. W dwóch przypadkach, mimo, że realizatorki zmian weszły do szkół na początku września br., nie zdążyły zadziałać! Już 10 września dwoje uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim zostało przekierowanych do specjalnego ośrodka szkolno-wychowawczego, a tym samym zamiast razem z dziećmi ze swojej dużej wsi uczęszczać do szkoły „za płotem”, co rano wsiadają do specjalnego busa i jadą do szkoły oddalonej o 20 km. Realizatorki zmian spotkały się z rodzicami tych uczniów, a także poznały same dzieci (zdrowe i fizycznie sprawne) i są przekonane, iż dzieci te poradziłyby sobie wśród pełnosprawnych rówieśników – swoich sąsiadów. Rodzice nie chcieli już podjąć decyzji „odwrotnej”, twierdząc, iż zostali przekonani o inności swoich dzieci i pragną, by uczyły się one tam, gdzie je ktoś chce. Z uwagi na powyższe realizatorki zmian podjęły działania na przyszłość i zorganizowały spotkania rad pedagogicznych z matką dziecka z zespołem Downa oraz z jej synem Grzegorzem – dziś już 19-latką, który rozpoczął edukację w szkole integracyjnej, a kończy, niestety, w placówce specjalnej. Dla nich obojga szkoła integracyjna była szkołą lepszą, bardziej rozwijającą zarówno pod względem społecznym jak i intelektualnym, dającą możliwość bycia i funkcjonowania w osiedlowym środowisku. Dowodem na bardzo dobrą integrację Grzegorza z rówieśnikami były prezentowane przez mamę multimedialne zdjęcia z okresu, gdy chłopiec chodził jeszcze do szkoły w tzw. rejonie. Ponadto mama Grzegorza opowiadała, jak odrzuceni i odizolowani czują się rodzice dzieci niepełnosprawnych, gdy ich syn bądź córka uczęszcza do szkoły specjalnej, a także udzielała cennych wskazówek, jak właściwie rozmawiać z rodzicami niepełnosprawnego ucznia, by zyskać ich zaufanie i zachęcić do współpracy. Spotkania te cieszyły się naprawdę dużym zainteresowaniem, nauczyciele zadawali wiele pytań, a dyrektor jednej ze szkół, właśnie tej, z której przeniesiono ucznia do placówki specjalnej, przyznał, że nigdy nie był świadomy odczuć, jakie mogą towarzyszyć rodzicom.

ad b) w szkołach w woj. pomorskim systematycznie przybywa uczniów ze stwierdzonymi zaburzeniami zachowania – różnego typu i o różnym podłożu. I tu zaobserwować można zjawisko wysyłania uczniów na indywidualne nauczanie. W szkołach biorących udział w projekcie większość uczniów posiadających dwa orzeczenia, tj: o potrzebie kształcenia specjalnego (mówiące o konieczności stosowania wobec ucznia specjalnych form, metod i specjalnej organizacji pracy) i o potrzebie indywidualnego nauczania (wskazujące na fakt, iż z powodu choroby uczeń nie może, choćby czasowo, kontynuować edukacji w zespole klasowym), to uczniowie z zaburzeniami zachowania (na 12 uczniów korzystających z indywidualnego nauczania u 10 stwierdzono zaburzenia zachowania). Nauczyciele nie są w stanie poradzić sobie z nimi podczas lekcji w klasie. Skarżą się, że uczniowie ci

przede wszystkim przeszkadzają pozostałym dzieciom, są wulgarni, agresywni, niszczą szkolne mienie, są niepodatni na stosowane kary. I to właśnie jest powodem, że nauczyciele proszą rodziców, by postarali się w poradni psychologiczno-pedagogicznej o stosowne orzeczenia o potrzebie indywidualnego nauczania, argumentując także tym, iż sam uczeń, często o dobrych możliwościach intelektualnych, pracując indywidualnie, może nauczyć się więcej. Dlatego też na spotkaniu wszystkich realizatorek zmian podjęto decyzję, iż podczas prowadzonych szkoleniowych rad pedagogicznych problem pracy z uczniami z zaburzonym zachowaniem będzie potraktowany szerzej, ze szczególnym uwzględnieniem budowania przez szkoły systemu współpracy z rodzicami i ujednolicania systemów wychowawczych oraz pracy „na nagrodach” a nie wyłącznie „na karach”. Realizatorki starały się pokazać nauczycielom różne sposoby szukania mocnych stron u trudnych uczniów i nagradzania ich za najmniejsze nawet sukcesy, także stwarzając sytuacje, by dany uczeń mógł podjąć konkretne działanie i uzyskać nagrodę. Podkreślano, iż indywidualne nauczanie jest ostatecznością, która nie gwarantuje danemu uczniowi w żaden sposób nauki przystosowania społecznego.

Odnosząc się do zakładanych głównych celów realizowanego projektu w woj. pomorskim można stwierdzić, że:

1. W zakresie poszerzania wiedzy i umiejętności nauczycieli szkół ogólnodostępnych potrzebnych w pracy z uczniami niepełnosprawnymi:

- a) nauczyciele zwiększyli własne kompetencje w zakresie rozpoznawania specjalnych potrzeb uczniów niepełnosprawnych. Ciekawym pomysłem była inicjatywa polegająca na poproszeniu rodziców (matek) dzieci niepełnosprawnych, by w liście do nauczycieli opisały swoje dziecko: co lubi robić, czym się interesuje, co umie wykonywać najlepiej i inne. Listy te realizatorka zmian odczytała na posiedzeniu rady pedagogicznej, co spotkało się z dużym zainteresowaniem a także z dużym zdziwieniem wynikającym z zupełnie innego odbioru danego dziecka w szkole;
- b) nauczyciele zyskali, jeżeli jeszcze nie umiejętności, to przynajmniej świadomość, iż istnieją pewne specjalne metody, specjalne formy i możliwa do zmiany organizacja pracy, by uczniowie niepełnosprawni mogli uczyć się zgodnie ze swoimi potrzebami, możliwościami i predyspozycjami. Nauczycielom proponowana była fachowa literatura z zakresu pracy z uczniami niepełnosprawnymi, także przekazywane były wytyczne do pracy z uczniem o danym rodzaju niepełnosprawności. W jednej ze szkół zakupiono nawet dużo specjalistycznych pomocy dydaktycznych do wykorzystywania podczas zajęć lekcyjnych i rewalidacyjnych. W innej szkole, z uwagi na występujący problem, zorganizowano dla chętnych nauczycieli dodatkowy warsztat poświęcony metodom pracy z uczniem z inwalidztwem wzroku;

c) nauczyciele zrozumieli konieczność konstruowania dla poszczególnych uczniów niepełnosprawnych indywidualnych programów edukacyjnych (dostosowywanie programów realizowanych na zajęciach lekcyjnych) i terapeutycznych (wykorzystywanych w pracy na zajęciach rewalidacyjnych). We wszystkich szkołach odbyły się spotkania z radami pedagogicznymi poświęcone tej tematyce oraz liczne spotkania z nauczycielami przedmiotów przeznaczone na indywidualne konsultacje, w jednej zaś, dla chętnych nauczycieli, zorganizowano warsztat metodyczny z ww. zakresu. Ponadto prezentowano nauczycielom przykładowe programy autorskie pozyskane ze szkół integracyjnych – konkretne przykłady cieszyły się dużym zainteresowaniem.

2. W zakresie zmian wychowawczych i programowo-organizacyjnych w szkołach ogólnodostępnych, służących zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych i wychowawczych ucznia niepełnosprawnego:

- a) nauczyciele, a przede wszystkim dyrektorzy szkół, zostali zapoznani z obowiązującymi przepisami prawa oświatowego dot. uczniów niepełnosprawnych (przedtem znajomość ww. przepisów była bardzo słaba). Dzięki temu we wszystkich szkołach dla uczniów niepełnosprawnych zorganizowano zajęcia rewalidacyjne. W dwóch przypadkach realizatorki zmian spotkały się z przedstawicielami wydziałów edukacji organów prowadzących szkoły, by także im przedstawić wytyczne prawa oświatowego dot., między innymi, przyznawania dodatkowych godzin rewalidacji indywidualnej dla uczniów niepełnosprawnych, których w szkołach brakowało. Spotkania te zakończyły się sukcesem i wszyscy uczniowie potrzebujący otrzymali takie dodatkowe godziny;
- b) także w odniesieniu do prawa oświatowego realizatorki sugerowały zmiany, jakie mogłyby zostać wprowadzone do dokumentacji szkolnej, ze szczególnym uwzględnieniem programu wychowawczego, statutu, WSO. Z uwagi jednak na krótki czas trwania projektu w wielu szkołach proponowanych zmian jeszcze nie zdążono wprowadzić, choć trzeba mieć nadzieję na dalszą pracę w tym kierunku po zakończeniu projektu – tu duża rola dyrektora, który odpowiedzialny jest za prawidłowo prowadzoną dokumentację szkolną;
- c) we wszystkich szkołach powołano zespoły ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych (choć pod różnymi nazwami), inicjatorami których byli głównie pedagodzy szkolni (przeważnie orędownicy uczniów niepełnosprawnych, stający w ich obronie w sytuacjach kryzysowych i najczęściej kontaktujący się z ich rodzicami).
- d) we wszystkich szkołach nauczyciele zostali uświadomieni, iż integracja pomiędzy dziećmi zdrowymi a niepełnosprawnymi nie zawsze zadzieje się sama i aby nie stała się integracją pozorną, należy nad nią czuwać i stwarzać dla niej optymalne warunki. Dało się zaobserwować, iż nauczyciele, a przynajmniej niektórzy, zaczęli stwarzać okazje, poza zajęciami lekcyjnymi, do wspólnych spotkań pomiędzy różnymi dziećmi. Dobrym przykładem jest tu działanie jednej ze szkół, gdzie na dwugodzinne zajęcia rewalida-

cyjne prowadzone przez nauczyciela z uczennicą upośledzoną umysłowo zaczęły uczęszczać dwie uczennice z tej samej klasy – zajęcia stały się integracyjne, ciekawsze, weselsze. Zresztą realizatorki zmian zaobserwowały, iż pełnosprawni rówieśnicy są wspaniali i zupełnie naturalnie przyjmują niepełnosprawnego kolegę czy koleżankę. Większy problem tkwi w nauczycielach, dla których w polskiej szkole najważniejszy jest stopień realizacji podstawy programowej, „sprawiedliwa” ocena postępów ucznia w nauce na tle zespołu klasowego, ilość punktów uzyskana na sprawdzianie po klasie szóstej lub teście gimnazjalnym – co niejednokrotnie przewijało się w rozmowach nauczycieli z realizatorkami zmian. W każdej ze szkół jednak znaleźli się nauczyciele, którzy zawiązują koalicje na rzecz uczniów niepełnosprawnych, rozumieją ich trudności i ograniczenia, a w swojej pracy duży nacisk kładą na zapewnienie im prawidłowego rozwoju społeczno-emocjonalnego i dobrego samopoczucia w szkole.

3. W zakresie promowania modelu szkoły jako organizacji uczącej się, nastawionej na doskonalenie i rozwój:

- a) we wszystkich szkołach przeprowadzono superwizje wchodząc na zajęcia lekcyjne, w których uczestniczyli także uczniowie niepełnosprawni. Sprawiały one jednak kłopot i samym prowadzącym zajęcia, i przeprowadzającym superwizje, gdyż ta forma doskonalenia własnego nie jest tradycyjną i często spotykaną formą w polskiej oświacie, wydaje się, że wymaga dodatkowego, specjalnego przygotowania i właściwej promocji. Okazało się, że czasem brakowało wystarczającej uwagi kierowanej na ucznia niepełnosprawnego, traktowanego na zasadach i prawach każdego innego ucznia klasy, czego rezultatem był np. fakt, iż podczas ćwiczeń grupowych uczniowi z głębokim niedosłuchem nauczyciel wskazał miejsce tyłem do siebie, uniemożliwiając mu wspomaganie rozumienia mowy poprzez odczytywanie jej z ust. Ale to wydaje się być kwestią wprawy ze strony prowadzącego;
- b) w projekcie wzięło udział 10 szkół, wśród zatrudnionych w szkołach nauczycieli było: 2 nauczycieli posiadających kwalifikacje z zakresu surdopedagogiki, 27 nauczycieli posiadających kwalifikacje z zakresu oligofrenopedagogiki, 1 nauczyciel posiadający kwalifikacje z zakresu pedagogiki terapeutycznej. Ich przygotowanie nie zawsze jest właściwie wykorzystane.
- c) w woj. pomorskim w szkołach integracyjnych od wielu lat organizowane są szkolenia całych rad pedagogicznych w zakresie pracy z uczniami niepełnosprawnymi – takie szkolenia odbywają się w ciągu trzech dni wielkanocnej przerwy świątecznej. Taką możliwość szkolenia dla wszystkich pracowników zaproponowano także szkołom ogólnodostępnym biorącym udział w projekcie. Pomysł ten był bardziej entuzjastycznie przyjmowany przez dyrektorów szkół, niż przez większość nauczycieli – tu wydaje się, iż nauczyciele zmęczeni są ustawicznymi szkoleniami, w jakich przychodzi im uczestniczyć, nie zawsze zgodnych z ich zainteresowaniami.

Podsumowując, można stwierdzić, iż w woj. pomorskim cele realizowanego projektu zostały osiągnięte – nie ma szkoły, w której nie zaszłyby pozytywne zmiany na korzyść uczniów niepełnosprawnych i propagowania idei włączania ich do zwykłych szkół. Jakkolwiek krótki czas trwania projektu (od września do grudnia 2008 r.) uniemożliwia przeprowadzenie dokładnej ewaluacji, to jednak, jak wynika z opinii nauczycieli, zarówno oni sami, jak i szkoły, wiele zyskały poprzez udział w projekcie. Nauczyciele podkreślali przede wszystkim swoje poczucie bezpieczeństwa i nabierania pewności w pracy z uczniem niepełnosprawnym poprzez sam fakt, że raz w tygodniu realizatorki zmian przychodziły – w stałym dniu i o stałej porze – do szkoły. Udzielały odpowiedzi na liczne, indywidualne pytania (często przygotowywane wcześniej przez nauczycieli na kartkach), pomagały rozwiązywać indywidualny problem w zakresie pracy z danym uczniem niepełnosprawnym a także „wspierały duchowo”.

Poważnym problemem woj. pomorskiego, z wielu względów (a przede wszystkim z obawy przed ewentualnym zamykaniem szkół specjalnych) jest brak współpracy pomiędzy szkołami specjalnymi a integracyjnymi i ogólnodostępnymi. Istnieje tu wyraźna konkurencja, więc możliwość skorzystania z pomocy i doświadczenia specjalisty z placówki specjalnej jest praktycznie żadna. A szkoda...

Duże zainteresowanie wykazywali natomiast dyrektorzy i nauczyciele różnych szkół ogólnodostępnych, rozsianych po powiecie gdańskim i nowodworskim, w których także uczą się uczniowie niepełnosprawni, a którzy o projekcie słyszeli od swoich kolegów i koleżanek ze szkół biorących w nim udział.

Projekt wykazał wyraźnie, że polskie szkoły ogólnodostępne, które podejmują się włączania uczniów niepełnosprawnych, potrzebują ustawicznego wspierania w bardzo wielu zakresach, bez którego w zasadzie niemożliwe wydaje się zapewnienie potrzebującym uczniom fachowej pomocy. Skoro więc uczniowie niepełnosprawni mają prawo i powinni uczęszczać do szkół w pobliżu swoich domów rodzinnych razem ze zdrowymi rówieśnikami, należy przygotowywać szkoły ogólnodostępne do sprostania temu zadaniu.

5. Województwo śląskie

Krystyna Skalik

Realizatorzy zmian zostali wyłonieni spośród doświadczonych pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych (7 osób), ośrodków doskonalenia nauczycieli (2osoby) oraz nauczycieli wiodących szkół ogólnodostępnych (1osoba) i specjalnych (1 osoba).

Ogółem w projekcie brało udział 11 realizatorów w 10 szkołach – 6 miejskich, z czego 3 to szkoły wielkomiejskie, a 3 to szkoły z małego miasteczka oraz 4 szkoły wiejskie.

Stwierdzono, że w 80% szkół biorących udział w projekcie nie ma ułatwień architektonicznych. Wynika to w dużej mierze z faktu, że w szkołach tych do tej pory

uczniowie niepełnosprawni ruchowo uczestniczyli w nauczaniu indywidualnym i w związku z tym w niewielkim stopniu brali udział w codziennym życiu szkoły.

Ogólna liczba uczniów w szkołach objętych projektem wynosiła **2739**, w tym liczba uczniów niepełnosprawnych – **74**, wśród nich objętych nauczaniem indywidualnym – **14**. Z analizy danych wynika, że zarówno w szkołach podstawowych, jak i w gimnazjach najwięcej uczniów posiadających orzeczenie do kształcenia specjalnego stanowili uczniowie niepełnosprawni intelektualnie. Na ogólną liczbę 74 uczniów niepełnosprawnych 37 uczniów stanowili uczniowie upośledzeni umysłowo w różnym stopniu (23 lekko, 12 umiarkowanie i znacznie, 2 głęboko), co stanowi 50% wszystkich uczniów niepełnosprawnych uczących się w 10 objętych projektem szkołach.

W tych szkołach, gdzie dominującym problemem była niepełnosprawność intelektualna, mniejsza była gotowość do spotkania się z osobami niepełnosprawnymi. Była za to duża otwartość na indywidualną pomoc, na zmianę w zakresie form i metod pracy w klasie, integrowanie zespołu klasowego.

Ogółem w szkołach biorących udział w projekcie zatrudnionych było **388** nauczycieli, w tym **200** nauczycieli posiadało stopień nauczyciela dyplomowanego.

Przygotowanie do pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami posiadało **41** nauczycieli, w tym 3 surdopedagogów, 4 tyflopédagogów, 18 oligofrenopedagogów, 12 terapeutów pedagogicznych, 2 po resocjalizacji i 2 po nauczaniu integracyjnym z terapią pedagogiczną.

Wyżej wymienieni nauczyciele specjaliści, choć posiadają przygotowanie do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w zdecydowanej większości nie są zatrudnieni w szkołach zgodnie z daną specjalnością. Z reguły są to ich dodatkowe kwalifikacje.

Ogółem w szkołach zatrudnionych było **33** nauczycieli specjalistów, co stanowi **8,3%** wszystkich zatrudnionych nauczycieli. Około **1,5%** stanowili nauczyciele specjaliści, których wiedza i umiejętności miały bezpośrednie przełożenie na pracę w klasie. **6,8%** stanowili nauczyciele mający kompetencje w zakresie terapii bądź rewalidacji indywidualnej.

Działania realizatorów związane z obecnością uczniów niepełnosprawnych zawarte w dokumentacji szkolnej.

Zapisy w dokumentacji obowiązującej w zdecydowanej większości szkół uwzględniały tworzenie więzi wewnątrzszkolnych i środowiskowych, rozumienie potrzeb własnych i innych osób, ale bez szczególnego podkreślenia potrzeb osób niepełnosprawnych. Zapisy te miały raczej charakter ogólny, mający na celu integrowanie szeroko pojętego środowiska edukacyjnego. W części szkół położono nacisk na kształtowanie prawidłowych postaw i tolerancji wobec niepełnosprawności. Tylko w jednej ze szkół, z uwagi na duże dotychczasowe doświadczenia w zakresie racjonalnej pomocy uczniom niepełnosprawnym, miało to szerszy wymiar, jest tam realizowany projekt „Chcę pomagać innym – jestem wolonta-

riuszem". Zagadnienia dotyczące samotności, skutków choroby, różnego rodzaju odmienności były poruszane w programach promujących zdrowy tryb życia we wszystkich szkołach, ale stosunkowo mało miejsca zajmowało zjawisko niepełnosprawności i jej skutków w obszarze społecznym.

Wewnątrzszkolne zasady oceniania we wszystkich szkołach zawierały zapisy o obowiązku dostosowania przez nauczycieli wymagań edukacyjnych do indywidualnych możliwości i potrzeb uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, na podstawie opinii i orzeczeń poradni psychologiczno-pedagogicznych. Brakowało jednak bardziej precyzyjnych sformułowań, które byłyby czytelne również dla rodziców. W wieloletnich planach doskonalenia nauczycieli we wszystkich szkołach zawarte były zapisy mówiące o perspektywicznym doskonaleniu nauczycieli w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych. Wdrożenie projektu „Szkoła dla wszystkich” wykazało, że w tym zakresie nauczyciele potrzebują szerszego przygotowania, a co za tym idzie pewnej korekcie powinny ulec również dotychczas obowiązujące plany doskonalenia nauczycieli.

Dogłębna analiza dokumentacji we wszystkich szkołach zaowocowała podjęciem przez rady pedagogiczne działań mających na celu uszczegółowienie zapisów w statutach, w szkolnych programach wychowawczych i profilaktycznych oraz zasadach wewnątrzszkolnego systemu oceniania.

Z uwagi na stosunkowo krótki okres wdrażania projektu, ze strony realizatorów mogły być to działania przede wszystkim doradcze. W związku z tym, że dokonywanie zmian należy do kompetencji rady pedagogicznej, nie we wszystkich szkołach działania w tym względzie zostały zakończone całkowicie. Po części miało to również związek z planowanymi centralnymi zmianami w podstawie programowej kształcenia ogólnego.

Działania realizatorów związane z obecnością uczniów niepełnosprawnych obejmowały pracę z nauczycielami, rodzicami i innymi specjalistami.

Obligatoryjnie każdy z realizatorów zmiany przeprowadził dwie rady pedagogiczne według scenariusza opracowanego przez lidera projektu. Pierwsze spotkanie miało na celu zapoznanie członków rady pedagogicznej z celami projektu i zadaniami szkoły oraz dokonanie rozeznania oczekiwań i potrzeb nauczycieli w zakresie poprawienia jakości pracy z uczniami niepełnosprawnymi. Celem drugiego spotkania było zainicjowanie tworzenia systemu pomocy i wsparcia na rzecz uczniów niepełnosprawnych. Spotkanie to miało charakter psychoedukacyjny, wiele miejsca poświęcono rolom, jakie mają do spełnienia poszczególne osoby, instytucje i organy. Dawało ono również członkom społeczności szkolnej szansę na organizację spotkania i wysłuchanie doświadczeń osoby niepełnosprawnej. Ogółem zorganizowano 5 takich spotkań. Przekazywanie doświadczeń osoby niepełnosprawnej ruchowo, z okresu jej własnej edukacji, realizowanej zarówno w klasie z pełnosprawnymi uczniami, jak i w ramach nauczania indywidualnego, odbywało się w atmosferze wzajemnego zrozumienia. Pomimo wielu wątpliwości

związanych z organizacją pracy w klasie i brakiem udogodnień dla osób niepełnosprawnych ruchowo, uwagę nauczycieli zwracał aspekt społeczny. Nauczyciele po spotkaniu wielokrotnie podkreślali, że siłą napędową do pokonywania kolejnych trudności może być ogromna potrzeba bycia wśród rówieśników. Być może mniejszą niż dotychczas wagę powinno się przywiązywać do efektów edukacyjnych, które do tej pory jednak są priorytetem.

Frekwencja nauczycieli na konsultacjach indywidualnych i zbiorowych wskazuje na duże osobiste zaangażowanie w proces zmian.

Na ogólną liczę **388** nauczycieli zatrudnionych we wszystkich szkołach, w konsultacjach indywidualnych i zbiorowych uczestniczyło ogółem **420** nauczycieli. Liczby te wskazują, że każdy nauczyciel poza uczestnictwem w radzie pedagogicznej, co najmniej jeden raz miał możliwość skorzystać z pomocy i doświadczenia realizatora zmiany. Wielu nauczycieli korzystało z tej pomocy wielokrotnie, ale niestety, jak wynika z obserwacji realizatorów, były pojedyncze osoby, które niezbyt angażowały się w kompleksowe działania podejmowane w szkole na rzecz uczniów niepełnosprawnych.

Problem ten wyraźnie można było zaobserwować podczas konstruowania indywidualnych programów edukacyjnych czy omawiania zasad wewnątrzszkolnego systemu oceniania organizacji zajęć superwizyjnych. Podczas pracy z nauczycielami najczęściej miejsca zajęła realizatorom pomoc w opracowywaniu indywidualnych programów edukacyjnych. **W większości szkół takich programów nie było lub były niezbyt precyzyjnie skonstruowane.** Nauczyciele mieli możliwość otrzymania szeregu materiałów metodycznych, wzorcowych programów i wykazu literatury.

Wiele czasu poświęcono na przyswojenie i prawidłowe rozróżnianie przez nauczycieli takich pojęć jak – podstawa programowa, dostosowanie programu, dostosowanie wymagań edukacyjnych (programowych), ocenianie wspierające, sumujące.

Dużo czasu potrzebowali nauczyciele na dogłębną analizę orzeczeń, szczególnie na określanie mocnych stron w rozwoju uczniów, określanie aktualnego poziomu rozwoju i sfery najbliższego rozwoju.

Zagadnienie, które bardzo mocno nurtowało nauczycieli we wszystkich szkołach związane było z ocenianiem uczniów niepełnosprawnych intelektualnie oraz uczniów posiadających opinie poradni psychologiczno-pedagogicznej w sprawie dostosowania wymagań edukacyjnych. Przygotowane przez lidera projektu materiały w kilku przypadkach stanowiły inspirację do poszukiwania własnego modelu pracy. Każdy przypadek budzący niepokój nauczyciela realizatorzy zmiany lub lider projektu starali się rozpatrywać indywidualnie, bazując między innymi na obserwacjach wyniesionych z zajęć superwizyjnych.

Najczęściej zajęcia były superwizowane przez realizatorów zmiany wspólnie z dyrektorem lub jego zastępcą, bądź z pedagogiem szkolnym. Niezbyt często uczestniczyli w tej formie wsparcia nauczyciele specjaliści, bądź inni nauczyciele dyplomowa-

ni. Zajęcia superwizyjne prowadzone były w klasach, w których uczyli się uczniowie niepełnosprawni. Przeprowadzono w sumie **56** zajęć superwizyjnych. Każde superwizowane zajęcia były omawiane według założonych aspektów w obecności nauczyciela prowadzącego lekcję, nauczyciela obserwującego lekcję bądź dyrektora, zastępcy dyrektora (członka zespołu wspierającego) i zakończone wnioskami oraz sugestiami.

Realizacja projektu nasuwa następujące wnioski:

Projekt zainicjował we wszystkich szkołach powołanie zespołów wspierających. Rady pedagogiczne uznały tę propozycję jako bardzo ważną i pomocną w prawidłowej organizacji pracy z uczniem niepełnosprawnym. Uznano, że szczególną rolę mogą one spełniać przy opracowywaniu indywidualnych programów edukacyjnych, ocenie przyrostu wiedzy i umiejętności uczniów, monitorowaniu warsztatu pracy nauczyciela oraz wspieraniu rodziców.

Zasadniczą trudnością w powołaniu zespołów są braki w zakresie zatrudnienia w pełnym wymiarze czasu pracy odpowiednich specjalistów. W czterech szkołach prace w tym zakresie są bardziej zaawansowane, ponieważ miały one większe doświadczenie w pracy z uczniami niepełnosprawnymi i na przestrzeni kilku ostatnich lat nauczyciele w ramach doskonalenia zawodowego poszerzali swoje kwalifikacje w tym zakresie. Nauczyciele starają się uwzględniać potrzeby uczniów niepełnosprawnych, choć widoczny jest brak czasu. W klasach jest duża liczba uczniów, którzy wymagają indywidualnego podejścia, co czasami uniemożliwiało nauczycielowi objęcie ucznia niepełnosprawnego szczególną uwagą – wydłużyć czas pracy, dokonać dodatkowego wyjaśnienia i bieżącej kontroli. W wielu przypadkach zbyt mało jest stosowania mechanizmów motywujących uczniów pełnosprawnych do spontanicznej pomocy słabszym kolegom. Nie zawsze można było zaobserwować systematyczność oceniania postępów w przyroście wiedzy i umiejętności uczniów (bądź regresu).

Generalnie zbyt mało jest jeszcze prowadzonych w grupach zajęć opartych na stopniowaniu trudności i współdziałaniu.

W większości przypadków zaobserwowano dbałość nauczycieli o przygotowanie odpowiednich pomocy i środków dydaktycznych do prowadzenia zajęć, ale podczas omawiania zajęć nauczyciele podkreślają duże braki w specjalistycznej wiedzy i odpowiednim wyposażeniu.

Zaobserwowano, że nie zawsze prawidłowo przebiega proces integracji zespołów klasowych, w których są uczniowie niepełnosprawni intelektualnie. Trudno przekonać uczniów pełnosprawnych do zaakceptowania i zrozumienia innego traktowania ucznia niepełnosprawnego przez nauczycieli (kiedy otrzymuje nieco inną pracę domową, łatwiejsze zadania do wykonania). Postrzegają to w kategoriach niesprawiedliwości.

Zgodnie z założeniami indywidualny program edukacyjny oraz istotne wnioski wynikające z superwizji, a dotyczące funkcjonowania dziecka w klasie powinny być przekazane rodzicom. Zadanie to stosunkowo najtrudniej było zrealizo-

wać. Wprawdzie z konsultacji indywidualnych skorzystało 47 rodziców, ale tylko 3 osoby wzięły w nich udział dwukrotnie.

Zadania projektu „Szkoła dla wszystkich” były głównie ukierunkowane na pracę nauczyciela oraz jego postawy wobec dziecka niepełnosprawnego. W kilku szkołach dało się zauważyć w tym obszarze niewątpliwy sukces. Nauczyciele uwrażliwili się na rozpoznawanie mocnych i słabszych stron dziecka niepełnosprawnego. Baczniej przyglądali się jego możliwościom, potrzebom i ograniczeniom wynikającym ze specyfiki danej niepełnosprawności oraz funkcjonowaniu w klasie. Ewidentnym sukcesem w tym względzie była lepsza integracja grupy, uruchomienie lub ukierunkowanie pomocy koleżeńskiej (tutoring rówieśniczy), opracowanie rzetelnego IPE oraz warunków i procedur osiągnięcia celów. W związku z trafniejszym doбором metod i form pracy z dzieckiem niepełnosprawnym w klasie zwiększyła się efektywność pracy dydaktyczno-wychowawczej. Przede wszystkim szersze zastosowanie w praktyce, obok pracy indywidualnej, pracy zespołowej, ukierunkowanej na współdziałanie. Nauczyciele poszerzyli swoją wiedzę i umiejętności pracy z dzieckiem niepełnosprawnym w formie pracy indywidualnej i grupowej opartej na współdziałaniu. Dokonali niejednokrotnie wglądu w swoje mocne i słabe strony i próbowali zmieniać swoje postawy. Uświadomili sobie, że lęk i niepewność w pracy, w kontakcie z dzieckiem niepełnosprawnym (zwłaszcza widoczne w pracy z dzieckiem w klasach starszych) są przyczyną braku efektów ich pracy. Niejednokrotnie brak czasu na potrzebne konsultacje pozaszkolne, rozmowy z rodzicami, ze specjalistami, nie sprzyjają rzetelnemu przypatrzeniu się dzieciom niepełnosprawnym. Nauczycielom w szkołach masowych proponowane formy pracy dydaktycznej ukierunkowane na SPE są obce, trudne i zbyt obszerne, pracochłonne przy włączaniu ich do bieżącej swobodnej realizacji, zaburzają rytm pracy w zespole klasowym, spowalniają proces edukacyjny. W przekonaniu nauczycieli tracą pozostałe dzieci np. zdolne, dobrze uczące się, co obniża zewnętrzny obraz szkoły i nauczyciela, pomimo iż nauczyciel nierzadko stara się osiągać jak najwyższe efekty pracy dydaktycznej. Nauczyciele oczekiwaliby dobrze przygotowanych specjalistów, terapeutów, asystentów, którzy niekoniecznie są przypisani do jednej klasy, ale są stale dostępni dla nauczyciela w szkole i odpowiadają na konkretne bieżące SPE.

V. Wybrane materiały metodyczne wykorzystane w realizacji projektu

Rozległość problematyki dziecka niepełnosprawnego stawia nauczyciela przed zadaniem poznawania i wdrażania różnych form i metod pracy. Zaprezentowane materiały są to praktyczne propozycje pracy wykorzystane przez realizatorki projektu.

W szkołach ogólnodostępnych, obok uczniów niepełnosprawnych z orzeczeniem, inną dość liczną grupę stanowią uczniowie z opiniami. Przykładową formą pomocy dla nich są działania podejmowane w szkole w Głownie.

1. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w Szkole Podstawowej nr 2 w Głownie

Ewa Frączyk

Szkoła Podstawowa nr 2 im. Adama Mickiewicza w Głownie od wielu lat zwraca uwagę na uczniów wymagających dostosowania wymagań edukacyjnych z uwagi na trudności uniemożliwiające im opanowanie wiadomości.

Każdy uczeń mający kłopoty w nauce objęty jest szczegółową diagnozą i odpowiednią formą wsparcia na terenie szkoły lub PPP w Głownie. Szkoła posiadała opracowane procedury postępowania i sposoby diagnozy uczniów ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi, w zależności od etapu kształcenia.

Oto przykład:

PROCEDURA POSTĘPOWANIA Z DZIEĆMI PRZEJAWIAJĄCYMI TRUDNOŚCI W NAUCE I ZACHOWANIU /wyciąg z dokumentów szkoły/

Klasa I – obserwacja uczniów.

Analiza klas pierwszych dokonywana przez zespół złożony z nauczyciela kształcenia zintegrowanego, pedagoga szkolnego i pracownika poradni psychologiczno-pedagogicznej mająca na celu określenie trudności.

Skierowanie do odpowiednich form pomocy po badaniach w PPP lub dalsza obserwacja.

Klasy I-III analiza efektywności podjętych działań wobec ucznia – analiza postępów w nauce, zachowaniu, obserwacja ucznia w trakcie zajęć, wywiad w PPP.

Klasa III – analiza klas trzecich. Ponowne spotkanie zespołu diagnostycznego. Określenie postępów dzieci uczęszczających na zajęcia, kwalifikowanie do badań dzieci, u których pojawiły się trudności.

Klasa IV – przekazanie informacji o klasie nowemu wychowawcy.

Klasy IV-V terapia pedagogiczna w szkole lub PPP, zajęcia wyrównawcze, dalsza obserwacja. Ponowne badanie dzieci, które nie wyrównały deficytów.

Na każdym etapie następuje analiza opinii poradni z nauczycielami uczącymi dziecko pod kątem dostosowania form i metod pracy do indywidualnych możliwości i potrzeb dziecka. Odpowiedzialny za to jest pedagog i wychowawca.

Na wszystkich etapach prowadzona jest współpraca z rodzicami. Mają oni przekazywane uwagi o postępach dziecka, otrzymują wskazówki do pracy z dzieckiem.

Koordynatorem tych działań jest pedagog szkolny.

2. Programy indywidualne

Uczeń niepełnosprawny, zgodnie z prawem, powinien realizować podstawę programową na miarę swoich możliwości. Wymaga to konstruowania programów indywidualnych. Zadanie to sprawia nauczycielowi wiele trudności. W związku z tym podajemy przykład założeń konstrukcji programu indywidualnego i wybrane programy skonstruowane podczas trwania projektu.

2.1. Założenia konstrukcji programów indywidualnych

Jadwiga Bogucka, Dorota Żyro

Indywidualny program nauczania dla uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego (wydawane przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne) tworzony jest wtedy, gdy uczeń wymaga:

- modyfikacji treści programowych,
- specjalnej organizacji metod i form pracy,
- dodatkowego wsparcia nauczycieli, specjalistów, rówieśników.

Konstruując indywidualny program nauczania należy pamiętać o jego dostosowaniu do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz predyspozycji psychofizycznych ucznia. Powinien on mieć charakter edukacyjno-terapeutyczny, ponieważ obu tych funkcji nie można od siebie oddzielać w przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Kto powinien opracować indywidualny program nauczania dla ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego?

Indywidualny program nauczania opracowuje, we współpracy z rodzicami, **zespół nauczycieli i specjalistów** pracujących w szkole.

Zespół stanowią:

- nauczyciel-wychowawca,
- nauczyciele uczący dziecko,
- specjaliści: psycholog, logopeda, terapeuci, rehabilitant i inni,
- rodzice.

Odpowiedzialnym za program i jego realizację jest nauczyciel-wychowawca.

Źródło informacji o uczniu.

Informacje o uczniu i jego specjalnych potrzebach pochodzą z:

- wywiadu i rozmów z rodzicami,
- obserwacji ucznia przez nauczyciela,

- orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego, ze szczególnym zwróceniem uwagi na istotne informacje dotyczące szkolnego funkcjonowania dziecka,
- informacji od lekarzy i specjalistów, odnoszących się do niepełnosprawności dziecka.

Co powinien zawierać program?

- 1. Informacje o uczniu** (wiek, klasa, rodzaj i stopień niepełnosprawności, np.: uczeń lat 10, kl. III, z niedosłuchem znacznego stopnia; uczeń lat 10, kl. IV, z mózgowym porażeniem dziecięcym).
- 2. Krótka charakterystyka** psycho-pedagogiczna ucznia dotycząca:
 - mocnych stron dziecka, zainteresowań i uzdolnień, jego usposobienia, ulubionych form aktywności,
 - emocji i funkcjonowania społecznego, np. zachowań w relacjach z dorosłymi i rówieśnikami, umiejętności pracy w grupie, reagowania w sytuacjach trudnych, umiejętności werbalizowania uczuć itp.,
 - umiejętności szkolnych, np. jak pisze (mieści się w liniaturze, przepisuje, pisze z pamięci), jak czyta (głoskuje, czyta globalnie, czyta ze zrozumieniem, tempo czytania), jak liczy (czy ma pojęcie liczby, czy wykonuje podstawowe działania, rozwiązuje zadania z treścią) itp.,
 - samodzielności, np. jak się porusza na terenie szkoły i poza, np. na wycieczkach (samodzielnie, wymaga pomocy), przebieganie się na lekcje WF-u itp.,
 - komunikacji, np. jak się komunikuje: werbalnie (jednowyrazowo, wypowiedzi agramatyczne, rozbudowane), pozawerbalnie (wymaga alternatywnych metod – piktogramy, symbole Bliss), z pomocą specjalistycznych metod komunikacji (alfabet Braille'a, język migowy),
 - nietypowych zachowań ucznia, np. napady agresji słownej, fizycznej, onanizm, itp.,
 - specyficznych informacji i zaleceń np. noszenia aparatu słuchowego, okularów, butów ortopedycznych, przyjmowania leków, regularnych posiłków itp.
- 3. Cele programu**

Przy wyborze celów indywidualnego programu, istotne jest zwracanie uwagi na uczenie umiejętności, z których uczeń będzie mógł korzystać codziennie, zaczynając od umiejętności podstawowych, komunikowania się i zachowań funkcjonalnych (podejmowanie decyzji, rozwiązywanie problemów, radzenie sobie z emocjami).

 - cel terapeutyczny – należy zacząć od tego, co jest najistotniejsze dla dziecka, aby ono w ogóle mogło się uczyć: troska o rozwój emocjonalny, klimat akceptacji, zrozumienie potrzeb, budowanie relacji z rówieśnikami, pozytywne wzmocnienie, dostrzeganie nawet niewielkich postępów, wspieranie aktywności i samodzielności, wygaszanie zachowań niepożądanych ucznia, a w kolejnych etapach wspieranie rozwoju umysłowego i społecznego poprzez zajęcia rewalidacyjne, korekcyjne, logopedyczne itd.

- cel edukacyjny – konkretna wiedza i umiejętności, w które zamierzamy wyposażyć ucznia.

Cele te przewidują przede wszystkim wspieranie rozwoju każdego dziecka w różnych sferach. Będą się one różniły w zależności od możliwości i potrzeb ucznia (zróżnicowanie może wynikać z ograniczeń związanych z niepełnosprawnością). W indywidualnym programie cele poznawcze nie zawsze będą pierwszoplanowe. Ustalenie hierarchii celów ma zasadnicze znaczenie dla pomyślności programu.

4. **Treści nauczania** – istotne i możliwe do przyswojenia przez ucznia.

Program nauczania należy modyfikować tylko w takim zakresie, jaki jest konieczny, biorąc pod uwagę trudności związane z funkcjonowaniem i rodzajem niepełnosprawności ucznia. Właściwie dobrane treści nauczania, pod względem jakościowym i ilościowym, sprzyjają rozwojowi ucznia. W odniesieniu do dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, należy w każdym temacie wychodzić od treści podstawowych, konkretno-obrazowych. To, czego dziecko może nauczyć się na zajęciach edukacyjnych, będzie również zależało od jakości pracy nauczyciela, będzie wymagało zmian w jego stylu pracy, w dotychczasowym sposobie prowadzenia lekcji, w organizacji klasy (np. w ustawieniu ławek), w ocenianiu, w zadawaniu zróżnicowanych prac domowych, stosowaniu różnorodnych pomocy dydaktycznych. Wymagana jest zatem rozumiejąca, refleksyjna, twórcza postawa nauczyciela, która sprzyja powodzeniom ucznia. Adaptacja podstawy programowej do możliwości ucznia może polegać na:

- dostosowaniu w minimalnym zakresie, nie wiążącym się z obniżeniem wymagań (szczególnie na pierwszym etapie edukacyjnym). Ogranicza się ono do uwag uwzględniających dysfunkcję ucznia,
- dostosowaniu w znacznym zakresie, kiedy stopień dysfunkcji ucznia uniemożliwia realizowanie treści programowych i wymaga większych modyfikacji, zarówno w zakresie treści jak i w sposobie ich realizacji,
- dostosowaniu całkowitym, tzn. opracowaniu autorskiego programu dostosowanego do możliwości ucznia, zawierającego treści nauczania, metody i formy pracy w poszczególnych przedmiotach lub obszarach edukacyjnych.

5. **Rodzaje pomocy i wsparcia**

- a) ze strony rówieśników (współpraca w grupach, w parach, kontakty indywidualne),
- b) ze strony nauczyciela (stawianie wymagań adekwatnie do możliwości ucznia i podobne ocenianie go; uczeń w centrum uwagi nauczyciela, a nie program nauczania),
- c) ze strony pedagoga wspierającego – pomoc powinna być tylko taka, jaka jest absolutnie konieczna (na wybranych godzinach lub na wszystkich lekcjach w zależności od potrzeb uczniów), pozwalająca na maksymalną samodzielność dziecka. Pomoc należy ograniczać poprzez wycofywanie jej najszybciej, jak jest to wykonalne,
- d) ze strony specjalistów,

- e) ze strony rodziców, tzn. uzgadnianie wszystkich działań, stały dwustronny kontakt,
 - f) ze strony innych osób odpowiedzialnych, zatrudnianych w przypadku innych potrzeb wynikających z niepełnosprawności dziecka (wyprowadzanie do toalety, cewnikowanie, itp.),
 - g) wsparcie techniczne (komputer, kalkulator, dodatkowe oświetlenie, itp.).
6. **Wieloaspektowa ocena osiągnięć ucznia** (obejmująca wiedzę, umiejętności, systematyczność, aktywność), która poza informacją wspiera rozwój i pozytywnie motywuje do nauki.
- Ważną rolę stanowią arkusze lub zeszyty obserwacji, w których na bieżąco odnotowujemy zachowania i postępy w różnych sferach.
- Ocena postępów dziecka dokonywana jest w płaszczyźnie indywidualnej tzn. co dziecko osiągnęło w stosunku do siebie, a nie w odniesieniu do innych. Obserwacji dokonują również rodzice, których opinie uwzględniane są przy ocenianiu.
7. **Raport roczny** – pozwala ocenić, czy program był prawidłowo skonstruowany, czy zrealizowano zamierzone cele, czy zastosowane modyfikacje i wsparcie było właściwe.
- Raport powinien zawierać:
- a) rejestrację zmian i postępów w nauce i funkcjonowaniu społecznym (dokumentacja tego, co dziecko osiągnęło),
 - b) ocenę skuteczności podjętych priorytetowych działań z uwzględnieniem opinii ucznia i jego rodziców,
 - c) wnioski i propozycje zmian w proponowanych działaniach na okres następnny.
- Raport opracowują osoby zaangażowane w tworzenie i realizację programu.

Rola rodziców przy konstruowaniu i realizacji indywidualnego programu edukacji:

- współtwórcy indywidualnych programów,
- realizatorzy elementów programu edukacji w warunkach domowych,
- pełnoprawni uczestnicy procesu kształcenia i rewalidacji.

Program podpisują: nauczyciel, rodzic, uczeń.

2.2. Przykłady indywidualnych programów dla dzieci w szkołach biorących udział w projekcie

Ewa Frączyk

Małgorzata – uczennica kl. IV posiadająca orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na obniżoną ostrość widzenia, światłowstręt i oczopląs. Dziewczynka nie ma opóźnienia w realizowaniu obowiązku szkolnego.

Kuba – uczeń kl. I po odroczeniu obowiązku szkolnego z powodu nie osiągnięcia dojrzałości szkolnej, leczony od kilku lat w Poradni Zdrowia Psychicznego i objęty w czasie przedszkola opieką ze strony PPP w Głownie.

Uczennica posiadająca orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego

Małgorzata rozpoczęła naukę w klasie pierwszej zgodnie z wiekiem. Bardzo dobra opieka ze strony domu oraz duży potencjał intelektualny dziewczynki sprawiły, że nie tylko nie odbiegała od poziomu dzieci w klasie ale nawet przewyższała je wiadomościami i umiejętnościami. Pierwszy etap edukacji, z uwagi na swoją specyfikę (jedna sala lekcyjna, jeden nauczyciel), nie sprawił dziewczynce żadnych trudności. Ukończyła go jako najlepsza w klasie. Problemy zaczęły pojawiać się w klasie IV, kiedy każdego przedmiotu zaczął uczyć inny nauczyciel, w innej klasie.

Nauczyciele musieli zweryfikować metody prowadzenia lekcji. Błyskotliwy umysł Małgosi, zadawane pytania i wytrwałość w uczeniu, zmuszały wręcz nauczycieli do szukania sposobów przekazania wiedzy tak, aby mogła być przyswojona przez tak wyjątkowego ucznia.

Udział szkoły w projekcie ułatwił zindywidualizowanie działań edukacyjnych. Dał przestrzeń i odwagę do stosowania nowych sposobów pracy na lekcji, zastosowania pomocy dydaktycznych dobranych do potrzeb dziecka, sprawdzania wiedzy, formy pomocy i wsparcia potrzebnych do dobrego funkcjonowania uczennicy w szkole. Dziewczynka ma specjalne zeszyty w większym formacie, ułatwiające jej pisanie. W szkole opracowano dla Małgosi Indywidualny Program Edukacyjny, obejmujący system oceniania dziewczynki oraz rodzaj zajęć rewalidacyjnych prowadzonych z uczennicą.

Rodzaj pomocy i wsparcia z fragmentu Indywidualnego Programu Edukacyjnego

Ze strony rówieśników:

- pomoc w poruszaniu się Małgosi w terenie,
- pomoc przy przepisywaniu tekstów z tablicy,
- pomoc przy pracy z tekstem,
- pomoc przy wykonywaniu precyzyjnych czynności,
- wspólne rozmowy, zabawy, zajęcia pozalekcyjne.

Nauczyciel:

- dba o stworzenie w klasie optymalnych warunków do dobrego funkcjonowania: bliżej tablicy, dobre oświetlenie,
- tworzy bezpieczny, przyjazny klimat w klasie,
- zna potrzeby dziewczynki: te związane z nauczaniem oraz emocjonalne i społeczne,
- czyta teksty pisane na tablicy i pisze wyraźnie, zwraca uwagę na wielkość liter, zgodnie z zaleceniem okulisty,
- pomaga dziewczynce przy odczytywaniu diagramów, wykresów,
- dba o dobrą jakość kserowanych materiałów,
- doбира czcionkę przygotowywanych materiałów tak, aby była czytelna dla dziewczynki, min. 14 pkt.,
- należy zadbać o kontrast kredy i tablicy; zawsze odczytać tekst zapisany na tablicy (nauczyciele mają obowiązek mówić, jakie czynności wykonują).

Z uwagi na rozwój intelektualny dziewczynki, który jest na poziomie powyżej przeciętnej, zastosowano realizowanie treści programowych dla szkoły podstawowej (podstawy programowej i treści rozszerzających) zwracając jedynie uwagę aby były one realizowane bez nadmiernego wysiłku ze strony narządu wzroku.

Podczas sprawdzianu nauczyciel powinien upewnić się, czy dziewczynka nie ma trudności z techniczną stroną sprawdzianu. Uczennica może zamiast sprawdzianów pisemnych odpowiadać ustnie. Oceniana jest zgodnie z WSO. Spotkania z mamą dziewczynki uświadomiły jej konieczność podjęcia działań mających na celu pomoc Małgosi w samodzielnym poruszaniu się po najbliższym terenie. Zaplanowano pobyt Małgosi na turnusie rehabilitacyjnym uczącym samodzielnego poruszania się i orientacji w terenie.

Indywidualne postępowanie z dzieckiem sprawiającym kłopoty

Drugim dzieckiem posiadającym orzeczenie o niepełnosprawności jest Kuba uczeń kl. I, który do szkoły przyszedł po odroczeniu obowiązku szkolnego z uwagi na brak dojrzałości szkolnej. Jednak już od pierwszych dni w szkole widać było, że jest dzieckiem sprawiającym trudności.

Kuba jest dzieckiem bardzo wolno rozwijającym się, ma duże trudności w nawiązywaniu kontaktów z dziećmi, słabo respektuje normy społeczne, co widoczne było już na poziomie przedszkola. Miał on duże trudności ze stosowaniem się do zasad obowiązujących w szkole, zachowywał się agresywnie w stosunku do dzieci (bił, kopał, niszczył rzeczy dzieci, groził nożyczkami) i nauczycieli (uderzył nauczycielkę w twarz, gdy się do niego nachyliła). W czasie przerw uciekał z korytarza, nie stosował się do próśb nauczycieli i innych pracowników szkoły, swoim zachowaniem zagrażał sobie i innym dzieciom.

Interwencje rodziców dzieci z klasy, do której chodził Kuba, brak możliwości zapanowania nad zachowaniem chłopca, oraz konieczność przeprowadzenia dokładnej diagnozy spowodowały skierowanie dziecka na wniosek lekarza, na nauczanie indywidualne w trakcie I semestru. Podjęcie takiej decyzji nie rozwiązywało problemu chłopca, dawało jednak czas na zdiagnozowanie trudności i poszukanie najlepszego rozwiązania. Izolowanie od rówieśników dziecka z zaburzonym zachowaniem nie tylko nie rozwiązuje problemów tego dziecka, ale dodatkowo je pogłębia. Dlatego szkoła podjęła kroki w celu poszukania optymalnego rozwiązania dobrego dla Kuby i innych dzieci w szkole.

Powołany został zespół diagnostyczny składający się z: dyrektora szkoły, pedagoga szkolnego, wychowawcy Kuby, realizatorki projektu, nauczycielki Kuby z przedszkola, pracownika PPP. Celem zespołu było znalezienie optymalnego rozwiązania.

W wyniku pracy zespołu podjęte zostały następujące rozwiązania:

- nauczanie indywidualne Kuby realizowane będzie na terenie szkoły,
- zatrudniony zostanie nauczyciel asystent dla Kuby, który po nawiązaniu kontaktu z chłopcem będzie czuwał nad jego zachowaniem,

- w miarę nawiązywania relacji z nauczycielem asystentem, stopniowo będzie wydłużany czas pobytu Kuby w szkole. Początkowo do 3 godzin lekcyjnych w układzie: 1 godz. zajęć indywidualnych z nauczycielem realizującym program klasy I; 1 godz. zajęć indywidualnych prowadzonych przez nauczyciela asystenta; 1 godz. zajęć z klasą wraz z nauczycielem asystentem. Podczas przerw nauczyciel asystent cały czas czuwa nad zachowaniem Kuby.

Przeprowadzone też zostały zajęcia z dziećmi w klasie, do której chodził Kuba, w celu przygotowania dzieci na jego powrót. Pedagog przeprowadziła spotkania z rodzicami zachęcając ich do współpracy. Mamie chłopca zapewniono pomoc w ramach indywidualnych spotkań z psychologiem, aby pomóc jej w kontynuowaniu pracy podjętej w szkole, na terenie domu.

W efekcie tych działań chłopiec zaczął robić znaczne postępy. W zakresie na jaki pozwala mu rozwój psychofizyczny realizuje materiał klasy I, podejmuje zabawę z dziećmi, stopniowo uczy się respektować zasady i normy obowiązujące w klasie i szkole. Widoczne zmiany, jakie zaszły w zachowaniu chłopca, dobrze rokują na przyszłość i potwierdzają słuszność podjętych działań.

3. Indywidualne zajęcia terapeutyczne z dziećmi (SP woj. łódzkie)

Aneta Gąsiorek

Konspekt zajęć wychowawczych przeprowadzonych w klasie czwartej SP

Temat zajęć: Z tolerancją za pan brat.

Cele:

- Uświadomienie dzieciom różnorodności i indywidualnych potrzeb ludzi;
- Uwrażliwienie na potrzeby innych osób;
- Rozbudzenie świadomości potrzeby i konieczności wzajemnej pomocy;
- Integracja zespołu;
- Rozwijanie umiejętności współdziałania w grupie;
- Tworzenie norm grupowych;
- Rozwijanie umiejętności rozwiązywania problemów.

Przebieg zajęć:

1. Utworzenie kręgu i powitanie wszystkich.
2. Krótkie omówienie przez nauczyciela przebiegu zajęć.
3. Rozłożenie w kręgu losów z zadaniami:
 - „Zatkaj mocno uszy i powtórz co powiedział kolega”.
 - „Jedną (tylko) sprawną ręką narysuj na kartce (różnymi kolorami) kwiat, a następnie wytnij go” (drugą rękę można unieruchomić np. na temblaku lub listwą).

- „Trzymając jedną ręką swój język, przeczytaj zdanie: *Bardzo chciałabym, abys dobrze mnie zrozumiał* tak, aby zrozumiał ciebie kolega”.
- „Z bardzo dużej odległości przeczytaj to, co jest napisane na tablicy”.
- „Z zamkniętymi oczami przejdź dookoła nas”.
- „Z zamkniętymi oczami narysuj na kartce dom”.
- „Jedną sprawną ręką zapnij guziki bluzki” (drugą rękę można unieruchomić na temblaku lub listwą).

Nauczyciel wyznacza jedną osobę do wykonania zadania, która następnie typuje kolejną, itd. W czasie wykonywania zadań nauczyciel podpowiada, że można kogoś poprosić o pomoc.

Po każdym ćwiczeniu prowadzący pyta o uczucia, emocje towarzyszące wykonywaniu polecenia i stopień trudności zadań.

4. Rozmowa z dziećmi – poprzez dyskusję doprowadzenie do wyciągnięcia przez dzieci wniosków m.in.:
 - Jaki cel miały wykonywane zadania? Co miały nam uświadomić?
 - Jakie trudności wystąpiły w czasie tych zadań i dlaczego, jakie emocje im towarzyszyły?
 - Czy spotkaliśmy się z osobami, które mają takie trudności?
 - Jak myślicie, jak sobie radzą w życiu?
 - Czy można i w jaki sposób unikać trudności?
 - Dlaczego tak ważna jest wzajemna pomoc?
 - A czy ty czasem potrzebujesz pomocy? W jakiej sytuacji?
 - Czy znacie inne osoby z różnymi problemami? Na czym polegają te problemy?
5. Ustalenie zasad klasowych, głównie pod kątem wzajemnej pomocy.
6. Zakończenie – zabawa „Rysunek pod dyktando” – uświadomienie dzieciom wagi współpracy, koleżeństwa, życzliwości w życiu człowieka. Dzieci siedzą w ławkach. Jedna osoba zamyka oczy (zawijujemy szalikiem) i ma za zadanie narysować dom. Druga ułatwia to poprzez słowne (tylko słowne, nie wolno prowadzić ręki kolegi) instrukcje. Następnie zmiana ról.

4. Warsztaty z wykorzystaniem pedagogiki zabawy (SP nr 28 Warszawa)

Anna Majewska-Bzdak

Warsztaty integracyjne metodami pedagogiki zabawy odbyły się w klasie IV. Klasa liczy 17 dzieci, w tym 3 z orzeczeniami.

W klasie IV przywiązuje się większą niż dotychczas wagę do zdobywania wiedzy. Rosną wymagania, co do umysłowej dojrzałości uczniów. Wiele dzieci nie umie się uczyć, dlatego ważne są ćwiczenia mogące pomóc dziecku w lepszym i szybszym przyswajaniu wiedzy. W czasie takich zajęć dzieci doświadczają swoich możliwości w zakresie sprawności umysłowej, spostrzegania, pamięci, myślenia. Warto by nauczyciel zwrócił uwagę na dzieci słabsze intelektualnie, bo ich wyobraźnia może

być ich mocną stroną i stać się motorem zwiększającym motywację dziecka do nauki. Dziecko mające trudności np. ze spostrzeganiem, czy pamięcią słuchową, może się zniechęcić uporczywymi niepowodzeniami. Jeśli jednak dowie się, że niepowodzenia te nie są jego winą, nie wynikają ze złej woli, ale z obiektywnych powodów, np. natury dyslektycznej, wówczas może tę trudność przezwyciężyć, korzystając z innych możliwości. Najważniejsza jest wiara, że dziecko może osiągnąć sukces. Od nauczyciela zależy zatem, czy uczeń słabszy będzie miał motywację do nauki. Motywacja dziecka jest jak lokomotywa, im większa, tym łatwiej pokonać wszelkie trudności. Motywację dziecka warto wesprzeć prostymi zabiegami – zwracając uwagę na drobne osiągnięcia, czy równoważąc informacje pozytywne („to robisz już bardzo dobrze”) z negatywnymi („tego jeszcze nie potrafisz”), nie stosując porównań, a wyrażając zaufanie i wiarę w jego możliwości. Szczególnie ważne wydaje się motywowanie uczniów, poszukiwanie mocnych stron dziecka, rozwijanie zainteresowań w klasach zróżnicowanych.

Ćwiczenie 1.

Zabawa z chustą animacyjną Klanzy „Przebieganie pod chustą”. Uczniowie przebiegają pod chustą trzymając ją za uchwyty. Prowadzący mówi, kto ma zmienić miejsce. Chcąc przybliżyć uczniom sposoby skutecznego uczenia się nauczyciel może zapytać:

- Kto pamięta, aby wietrzyć pokój przed odrabianiem lekcji?
- Kto pije wodę w czasie uczenia się?
- Kto wychodzi na dwór, aby pobiegać, pobawić się przed odrabianiem lekcji?
- Kto lubi puzzle?
- Kto lubi rozwiązywać krzyżówki?
- Kto uczy się sam?
- Komu pomagają rodzice, rodzeństwo, itp.?

Po zabawie następuje krótka rozmowa z dziećmi, siedzącymi na chuście, o tym, co pomaga nam się uczyć. Nauczyciel w rozmowie z dziećmi mówi, że spostrzeganie, myślenie, pamięć i wyobraźnię można ćwiczyć. Warto jest to robić, bo wtedy nauka będzie zajmowała mniej czasu i stanie się łatwiejsza.

Ćwiczenie 2.

Zabawa z chustą animacyjną Klanzy „Kogo brakuje?”. Uczestnicy stoją w kręgu z zamkniętymi oczami, trzymają chustę na wysokości pasa. Prowadzący wybiera osobę, która wchodzi pod chustę. Następnie wszyscy otwierają oczy i odgadują, kto jest pod chustą.

Ćwiczenie 3.

Zabawa z chustą animacyjną Klanzy „Sałatka owocowa”. Uczestnicy trzymają chustę za uchwyty. Podzieleni są na pięć rodzajów owoców. Grupa wachluje chustą. Gdy jest ona wysoko, prowadzący wymienia nazwy owoców, a osoba należą-

ca do tych rodzajów przebiega pod nią, zamieniając się miejscami i łapiąc za inny uchwyt. Na hasło „Sałatka owocowa”, wszyscy zmieniają miejsce.

Ćwiczenie 4.

Ćwiczenie poprawiające pamięć. Dzieci siadają na ulubionym kolorze chusty animacyjnej Klanzy. Ich zadaniem jest pomyśleć, co w ich pokoju jest ich ulubionego koloru. Opowiadają o tym grupie. Dostają polecenie do domu, aby po powrocie sprawdzić, ile przedmiotów ich ulubionego koloru znajduje się w ich pokoju, co zapamiętali i o czym zapomnieli.

Ćwiczenie 5.

Ćwiczenie na poprawę myślenia. Dzieci rozchodzą się po sali. Każde z nich otrzymuje kartkę z wyrazami: biały, ciemny, niebo, ogień, zimny, ładny, niski, duży, miłość, dobroć, długi, szeroki, gruby, tępy, mądry, stary, czysty, prosty, łatwy, luźny, wąski, syn, żona, prawda. Zadanie polega na napisaniu wyrazów przeciwstawnych.

Ćwiczenie 6.

Ćwiczenie na poprawę myślenia. Dzieci podzielone na 4-osobowe grupy dostają brystol z zapisanym wyrazem PAROSTATEK. Ich zadaniem jest ułożyć jak najwięcej słów, zawierających litery z zapisanego wyrazu. Dzieci wymieniają się informacjami: ile poszczególne grupy ułożyły wyrazów, czy ułożone wyrazy były rzadko spotykane, czy łatwo było je wymyślić.

Ważna uwaga nauczyciela skierowana do dzieci, żeby pamiętać o tym, że „Każdy ma jakieś uzdolnienie. W jednym ćwiczeniu ty jesteś lepszy, w innym kolega. To normalne, bo wszyscy jesteście różni”.

Ćwiczenie 7.

Trening wyobraźni. Wyobraźnia pomaga we wszystkich lekcjach. Jak? Dzieci rozmawiają o tym w klasie, notując swoje pomysły na tablicy. Zadaniem dzieci w 4-osobowych grupach jest wymyślenie fajnych prezentów dla np. mamy, dziadka, czy kolegi. Jedynym utrudnieniem jest to, aby nazwa prezentu zaczynała się od litery, która kończyła nazwę poprzedniego prezentu.

Warsztaty powstały na bazie „Lekcji wychowawczych” psycholog Nory Grochowskiej z kreatywnym wykorzystaniem pedagogiki zabawy.

5. Wykorzystanie technik projekcyjnych do diagnozy

Anna Majewska-Bzdak

Projekcja ujawniająca się w rysunkach pomaga w określeniu stosunku do świata rzeczy widzianych i samego siebie. Wskazuje ukryte pragnienia, urazy, motywy zachowania się w różnych sytuacjach. Działa jak zwierciadło odbijające słabości, siłę i umiejętności.

Rysunek jest, obok mowy, jedną z pierwszych form ekspresji dziecka, prostym i bezpośrednim środkiem, jakim dziecko może określić swoje istnienie na świecie, swój własny świat, samo siebie. Wszechstronność i bogactwo ekspresji dziecka niewspółmiernie przewyższają jego możliwości i umiejętności wypowiedzi słownej. Dziecko często lepiej potrafi wyrazić swoje myśli i uczucia za pomocą znaku graficznego i barwy niż słowa. Rysunek może stać się środkiem wyzwalania wszelkich napięć i emocji dziecka.

Nurtujący jest fakt, iż mimo przygotowania pedagogicznego nauczycieli, rysunek dziecka traktują oni raczej w kategoriach estetycznych, niż jako cenne źródło informacji o dziecku. Mimo tego, że interpretacja rysunku wymaga starannego przygotowania, przede wszystkim psychologicznego, nie umniejsza to możliwości wykorzystania jej przez nauczycieli pedagogów.

6. Ankieta do nauczycieli jako narzędzie diagnozujące ich problemy

Anna Majewska-Bzdak

W jednej ze szkół realizator projektu przeprowadziła ankietę własnego autorstwa w celu określenia największych problemów nauczycieli w pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W ankiecie uczestniczyło 27 nauczycieli. Nauczyciele odpowiadali na pytania w trakcie rady szkoleniowej dotyczącej projektu „Szkoła dla wszystkich”. Analizy wyników ankiety dokonano w gronie pedagogów szkolnych i nauczycieli. Najczęściej podkreślana była nieumiejętność pracy nauczyciela w grupie zróżnicowanej, w której było różne tempo pracy dzieci i wynikające z tego zróżnicowane możliwości uczenia się. Nauczyciele chętnie tworzyliby grupy bardziej jednolite, gdzie poziom przyswajania materiału byłby podobny. Zauważono duże opory przed zmianą stylu pracy.

Oto pytania ankiety;

a. Szkoła dla wszystkich to ...

Na to pytanie nauczyciele udzielali skrajnych odpowiedzi, od przekonania, że „Szkoła dla wszystkich” to miejsce na różnorodność, otwarta na potrzeby wszystkich, przyjazna, bezpieczna, dająca równy dostęp do edukacji wszystkim dzieciom; po odpowiedzi, że to utopia, tylko teoretyczny konstrukt, życzeniowy program nie mający nic wspólnego z rzeczywistością.

Myślę, że opinie pierwszego rodzaju są bardziej poprawne, natomiast nie odzwierciedlają rzeczywistych sądów nauczycieli.

b. Trudny uczeń to ...

W odpowiedziach na pytanie otwarte „Trudny uczeń to ...” nauczyciele najczęściej zwracali uwagę na uczniów przeszkadzających na lekcjach, mających znaczne problemy z koncentracją, agresywnych, niezdyscyplinowanych, niepotrafiących nawiązać pozytywnych relacji z rówieśnikami.

Nauczyciele zdecydowanie częściej skupiali się na tym, co im utrudnia pracę z uczniem. Mało zaś zwracali uwagę na to, co dla samego ucznia jest trudne.

c. Największe problemy w pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych mam ...

W odpowiedzi na pytanie trzecie „Największe problemy w pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych mam ...”, zdecydowana większość nauczycieli napisała, że nie ma takiego dziecka, nie spotkała się jeszcze z takim uczniem, lub nie ma problemów z takim uczniem. Kilkoro nauczycieli wskazało na problemy związane z motywowaniem ucznia do pracy, wolnym tempem pracy, osiąganiem słabych wyników mimo włożonego wysiłku. Podkreślali, że trudno pracuje się im w grupie silnie zróżnicowanej, gdzie nie ma podobnego tempa pracy. Emocje wzbudzał również sposób oceniania wyników. Nauczyciele nie wiedzieli jak oceniać słabe prace uczniów z orzeczeniami.

W analizie wyników ankiety warto zwrócić uwagę na to, że o problemach z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych wypowiedzieli się tylko nauczyciele, którzy prowadzą lekcje w klasach z dziećmi z orzeczeniami. W szkole prócz 5 uczniów z orzeczeniami, jest 80 dzieci z opiniami, często o dużych zaburzeniach i z dużymi problemami edukacyjnymi. Nauczyciele nie odbierają opinii, jako informacji o dziecku mającym specjalne potrzeby edukacyjne.

7. Zajęcia superwizyjne

Anna Majewska-Bzdak

Zajęcia superwizyjne są często niedocenianą formą pomocy nauczycielowi i dziecku. Kojarzone często jako hospitacje i jeszcze jedna forma oceny pracy nauczyciela budzą lęk i niechęć. Wydaje się istotne zmienić świadomość nauczycieli dotyczącą superwizji, by oczywiście stało się, że spotkania te służą przede wszystkim wspólnemu szukaniu rozwiązań, gdzie grupa tworzy życzliwe lustro społeczne wspólnie uczące się pracy z ludźmi.

Każdy potrzebuje informacji o tym, jak go widzą inni. Potrzebuje się uczyć i radzić innym. Z praktyki psychoterapeutycznej wiadomo, że terapeuta musi mieć możliwość konsultacji, omówienia trudnych przypadków. Często są to problemy poruszające osobiście osobę pomagającą. Superwizja pozwala na to, by nauczyciel z problemem nie pozostał sam. By móc uczyć i pomagać warto mieć świadomość istniejących oczekiwań i własnych możliwości. Ważna jest też umiejętność zachowania dystansu umożliwiającego realną pomoc, bez nadmiernych własnych kosztów emocjonalnych.

Podczas każdej superwizji zwraca się szczególną uwagę na następujące zagadnienia:

- czy podczas prowadzonych zajęć były uwzględniane potrzeby dziecka niepełnosprawnego i w jakim zakresie,

- czy zastosowane pomoce dydaktyczne oraz środki techniczne były właściwie użyte i stanowiły pomoc dla ucznia,
- czy kierowane do ucznia polecenia były zrozumiałe,
- czy nauczyciel stosował pochwały, wzmocnienia zachęcające do pracy,
- czy zorganizowana na lekcji praca stwarzała okazję do aktywnego uczestnictwa ucznia niepełnosprawnego, oraz czy umożliwiała współpracę uczniów między sobą (praca w grupach, parach),
- czy zadawana praca domowa była dostosowana do możliwości ucznia.

Przeprowadzono liczne superwizje, podczas których nauczyciele otrzymywali praktyczne wskazówki.

- 7.1.** Analiza zajęć superwizyjnych z nauczycielem języka polskiego ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb i zakresu możliwości uczniów niepełnosprawnych. Nauczyciel na kolejnych lekcjach po raz pierwszy samodzielnie modyfikuje zakres pracy domowej. Na lekcji podkreśla uczniowi w podręczniku rzeczy najistotniejsze. Stosuje pochwały i wzmocnienia pozytywne.
- 7.2.** Analiza zajęć superwizyjnych z nauczycielem matematyki pozwoliła nauczycielom dostosować materiał prezentowany na lekcji oraz pracę domową do możliwości ucznia. Nauczyciel na kolejne zajęcia przygotowuje dla uczniów oddzielne karty pracy. Na sprawdzianie odbywającym się za 2 tygodnie samodzielnie modyfikuje i zmniejsza ilość zadań do wykonania dla dzieci z orzeczeniami. Pierwsze pozytywne oceny z matematyki są dużą radością i motywacją dla dzieci.
- 7.3.** Konsultacje z nauczycielami, dotyczące pracy w grupie zróżnicowanej, objęły nauczycieli języka polskiego, angielskiego i matematyki. Dotyczyły przede wszystkim dobrej organizacji pracy i planowania. Nauczyciele zaczęli częściej wykorzystywać np. projektory multimedialne do opracowania materiału lekcyjnego. Połączenie słowa z obrazem bardzo podoba się uczniom. Nauczyciel matematyki z dwutygodniowym wyprzedzeniem zaczął przygotowywać indywidualne karty pracy dla dziecka z orzeczeniem. Na języku polskim zmianie uległa forma sprawdzania wiadomości u uczniów z głęboką dysleksją. Dopuszczono odpowiedź ustną zamiast sprawdzianu pisemnego.

8. Tutoring rówieśniczy

Danuta Al-Khamisy

Praktyka edukacyjna wyraźnie podkreśla znaczenie relacji rówieśniczych dla stymulacji różnych aspektów rozwoju. Wyróżnia się dwa typy dziecięcych reakcji o charakterze nauczającym „uczenie się przez rówieśnika” i „uczenie się z rówieśnikiem”.

Pierwszy typ występuje wtedy, kiedy jedno dziecko (tutor) pomaga drugiemu dziecku opanować pewne umiejętności czy wiadomości, dostarczając porad,

wskazówek, instrukcji. Pełni wtedy rolę bardziej kompetentnego, przewyższającego poziomem swojej wiedzy.

Drugi typ – uczenie się z rówieśnikiem – zachodzi w sytuacji wymiany symetrycznej. Każdy z partnerów posiada podobny zasób wiedzy, który jednak nie wystarcza na wykonanie zadania samodzielnie. Potrzebna jest współpraca, w której nastąpi wymiana informacji i wspólne dochodzenie do rozwiązania.

Ta forma interakcji nie zawsze jest doceniana przez nauczycieli, szczególnie w klasach, w których są uczniowie niepełnosprawni. Wynika to często ze słabej integracji zespołu klasowego, nastawienia wyłącznie na sukces odniesiony w krótkim określonym czasie, jak również izolowania dziecka niepełnosprawnego z uwagi na z góry założone jego niepowodzenie w wykonaniu zadania. Realizatorzy projektu próbowali promować ją w każdej szkole z różnym skutkiem. W kilku jednak szkołach udało się wykorzystać tutoring jako efektywną formę współdziałania. Nauczyciele podjęli próby zmiany takiego ustawienia ławek w klasie, aby dziecko niepełnosprawne miało okazję pracować w zespole wspierającym wykonanie zadania. Elastycznie zmieniano układ i miejsca siedzenia uczniów w zależności od rodzaju wykonywanego zadania. Tutoring rówieśniczy przebiega sprawniej i szybciej jest wdrażany w klasach młodszych.

Należy jednak do takiej formy współpracy przygotować grupę uczniów odpowiednio do potrzeb i możliwości każdego dziecka niepełnosprawnego. Okazuje się, że nie jest to takie proste nawet dla samego nauczyciela.

9. Konspekty rad pedagogicznych z udziałem osób niepełnosprawnych

Rady pedagogiczne z udziałem osoby niepełnosprawnej miały przede wszystkim wpływać na zmianę postaw nauczycieli w kierunku prointegracyjnym. Proponuje się, aby osoby niepełnosprawne prowadzące szkolenie Rad Pedagogicznych pochodziły z lokalnego środowiska, działały w stowarzyszeniach lub w fundacjach na rzecz dzieci niepełnosprawnych, które w statutach mają zapisy o integracji i włączaniu. Mogą to być również zaangażowani rodzice dzieci niepełnosprawnych. Istotne jest, by osoby te miały dystans do swojej niepełnosprawności, mogły o tym mówić, zachowując swoją godność, tożsamość – czyli akceptowały siebie i swoją niepełnosprawność.

Celem tych zajęć jest uświadomienie i zaprezentowanie potrzeb emocjonalnych, społecznych, edukacyjnych ucznia niepełnosprawnego poprzez pryzmat osobistych doświadczeń. Jest to również okazja dla nauczycieli do stawiania pytań i do konfrontacji swoich postaw wobec niepełnosprawnych.

Osoba prowadząca powinna omówić w czasie spotkania następujące obszary:

- możliwie szczerze i rzetelnie przedstawić swoją historię z retrospekcji: okres wczesnego dzieciństwa, atmosferę w domu, kontakty ze specjalistami, ze

- szczególnym uwzględnieniem okresu szkolnego,
- wady i zalety drogi edukacyjnej, którą przebyła,
 - co szczególnie utrudniało funkcjonowanie w szkole, a co ułatwiało,
 - jak wyglądały kontakty nauczycieli z rodzicami,
 - propozycje i sugestie dla nauczycieli w oparciu o doświadczenia własne dotyczące relacji z rówieśnikami i nauczycielami, emocji z tym związanych, oraz związane z uczeniem (jak sprawdzać wiadomości, jak zadawać prace domowe).

Oto przykłady rad pedagogicznych.

9.1. Rada Pedagogiczna w Gimnazjum nr 2 w Piasecznie (woj. mazowieckie)

Agnieszka Bernasiewicz

Spotkanie składało się z części warsztatowej oraz z wystąpienia osoby niepełnosprawnej. Bohaterka naszej rady pedagogicznej (jest niepełnosprawna w wyniku dziecięcego porażenia mózgowego) opowiedziała o swoim procesie edukacyjnym. Podawała przykłady skrajnie różnych postaw nauczycieli – tych, którzy jej pomagali oraz tych, przez których miała poważne problemy emocjonalne.

1. **Część warsztatowa** „Dzieci są..., Dzieci potrzebują..., Dzieci mają prawo do..., Dzieci mają obowiązek...”
Nauczyciele zostali podzieleni na cztery grupy. Każda z grup miała za zadanie dokończenie jednego zdania. Po zakończeniu pracy każdy zespół zaprezentował swoje propozycje. Następnie do słowa „dziecko” został dopisany wyraz „niepełnosprawny”. Nauczyciele mieli okazję zobaczyć, że uczeń niepełnosprawny ma takie same potrzeby, prawa i obowiązki co uczeń pełnosprawny. Należy mu pomóc w zdobywaniu wiedzy, ale nie możemy go wyręczać. Myślę, że te warsztaty mogły uświadomić nauczycielom, że nie należy się bać pracy z uczniem niepełnosprawnym. Strach jest często przyczyną nieudolności nauczycieli.
2. **Wystąpienie osoby niepełnosprawnej.** Pani Irmina – zaproszona osoba niepełnosprawna – opowiedziała uczestnikom rady o swojej drodze w procesie edukacji. Zwróciła szczególną uwagę na jej relacje w grupie rówieśniczej. Była źle traktowana przez kolegów w szkole. Obraźliwe epitety były na porządku dziennym. Nie spotkała wtedy mądrego nauczyciela, wychowawcy, który próbowałby reagować. Została w tej nierównej walce zupełnie sama. Na szczęście pani Irmina ma ogromny talent recytatorski. Wygrywając parę konkursów udowodniła rówieśnikom, że ma mocne strony. Przestali widzieć w niej tylko kalekę. Do tej pory jednak wspomina brak wsparcia ze strony grona pedagogicznego. Koszmarem była też sytuacja konfliktowa z jednym z nauczycieli. I znowu była to nierówna walka. Zakończyła się koniecznością przeniesienia do innej szkoły oraz bardzo poważnymi problemami ze zdrowiem psychicznym.

Pani Irmina pamięta również wspaniałego pedagoga, nauczycielkę matematyki, dzięki której ten przedmiot przestał być dla niej problemem. Opowiedziała o prostych metodach, które pomagają uczniom w przezwyciężeniu trudności. Udowodniła, że rozwiązania opisywane w literaturze pedagogicznej są niezbędnym elementem w procesie edukacji uczniów niepełnosprawnych. Powodują, że ci uczniowie mogą funkcjonować w szkole tak, jak ich zdrowi rówieśnicy.

Myślę, że ta rada była bardzo potrzebna. Niektórzy podchodzili do mnie po spotkaniu, twierdząc że była to dla nich najważniejsza rada w dotychczasowej pracy. Pani Irmina uświadomiła nauczycielom, jak cenna jest ich prawidłowa postawa w budowaniu systemu wsparcia na rzecz uczniów niepełnosprawnych. Empatia, odpowiednie reagowanie na potrzeby, indywidualizacja, pomoc w sytuacjach trudnych, pojawiających się w klasie, są niezbędne do prawidłowego funkcjonowania uczniów niepełnosprawnych w szkole ogólnodostępnej.

Zmiana postaw to jednak, moim zdaniem, nie wszystko. Nauczycielom często brakuje wiedzy na temat zaburzeń. Ten brak informacji powoduje u nich strach. Nie potrafią pracować z dzieckiem niepełnosprawnym. Nie są dostatecznie przygotowani. W polskim szkolnictwie ogólnodostępnym brakuje profesjonalistów. Specjaliści są zatrudniani głównie w szkolnictwie specjalnym. W szkole masowej powinny być stworzone dodatkowe etaty dla pedagogów specjalnych.

9.2. Rada Pedagogiczna w Szkole Podstawowej nr 1 w Ząbkach k/Warszawy (woj. mazowieckie)

Joanna Hass-Kalita

Główną postacią tej rady był Pan Grzegorz – młody, energiczny, niewidomy człowiek. Przed jego wystąpieniem zapoznano uczestników z problematyką nauczania uczniów niewidomych i słabowidzących, szczególnie ze środowiskiem osób z dysfunkcją narządu wzroku, wskazano na trudności i bariery podczas funkcjonowania w szkole, zachęcano do zgłębiania wiedzy o środowisku osób niewidomych i słabowidzących, jako drogi do zmiany ewentualnych niewłaściwych postaw. Pan Grzegorz przybliżył etapy własnej drogi edukacyjnej, począwszy od szkoły podstawowej, konieczność opanowania alfabetu brajla oraz opór przed zaklasyfikowaniem do ośrodka dla niewidomych w Laskach. Na etapie liceum mimo wstępnej zgody dyrekcji napotykał jednak opór ze strony nauczycieli i jedynie operatywność rodziców i dobra wola przychylnych osób pozwoliła na kontynuowanie nauki w szkole ogólnodostępnej przy dodatkowych godzinach przyznanych przez kuratorium. Skończył też z powodzeniem studia o kierunku pedagogicznym, a nawet studia podyplomowe i uzyskał kwalifikacje pedagoga terapeuty. Obecnie działa na rzecz niewidomych dzieci i dorosłych. Obecność pana Grzegorza na radzie pedagogicznej wywołała wśród nauczycieli ogromne zainteresowanie omawianą problematyką i chęć pogłębiania swoich kompetencji, czego dowo-

dem były: aktywna postawa podczas prezentacji osoby niewidomej, zadawanie pytań, udział w dyskusji, zainteresowanie przekazywanymi materiałami szkoleniowymi, nawiązanie bezpośredniego kontaktu z prowadzącymi radę (wymiana numerów telefonu z realizatorem projektu i współprowadzącym radę niepełnosprawnym).

10. Ocenianie

Krystyna Skalik

Dużym wyzwaniem dla nauczyciela jest system oceniania wspierający rozwój ucznia niepełnosprawnego intelektualnie w szkole ogólnodostępnej. Z racji obowiązującej tej samej, co dla zdrowych rówieśników, podstawy programowej kształcenia ogólnego, tych samych standardów egzaminacyjnych, tego samego systemu oceniania, rodzi się w nauczycielach wiele wątpliwości, stawiają sobie szereg pytań: jak oceniać, za co oceniać, kiedy oceniać, jaką funkcję ma pełnić ocena czyli jakie są cele oceniania. Poniższy materiał jest wypracowaną koncepcją oceniania ucznia niepełnosprawnego z matematyki.

Psychologiczne i pedagogiczne aspekty oceniania.

Odpowiedzi na stawiane powyżej pytania możemy znaleźć odwołując się do teorii pomiaru dydaktycznego.

Edukacyjny cel oceniania – ujawnia się w pytaniu o to, jak daleko jest uczeń względem stawianych mu wymagań, których źródłem jest program kształcenia przyjęty lub opracowany przez nauczyciela. Realizacją tego celu jest ocenianie dydaktyczne – to jest ocenianie oparte wyłącznie na wymaganiach programowych.

Rozwojowy cel oceniania – ujawnia się w pytaniu o to, jak daleko jest uczeń względem własnych możliwości (pytamy o to, czy dokonują się jakieś zmiany w uczniu, w jakim kierunku zmiierają, jaki jest ich zakres, tempo, dynamika), a nie tylko na jakim poziomie rozwoju jest aktualnie.

Jako nauczyciele obydwie te cele musimy widzieć w szerszym kontekście. Bo wiem w ocenianiu uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim większego znaczenia nabiera kontekst rozwojowy i aspekt społeczno-wychowawczy oceny niż kontekst dydaktyczny. Ocenianie społeczno-wychowawcze – to ocenianie wielokryterialne, nie dające jasnego obrazu osiągnięć uczniów. Jest znacznie bogatsze pedagogicznie od oceniania dydaktycznego. Obejmuje nie tylko wynik sprawdzania osiągnięć, lecz także komentarz do tych osiągnięć ze względu na warunki, w jakich zostały uzyskane, a także ich znaczenie dla ucznia.

Tymczasem z własnego doświadczenia, z rozmów z nauczycielami, rodzicami uczniów i z relacji samych uczniów wynika, że w obecnym szkolnictwie dominują procedury oceniania nastawione na ewaluację (sprawdzanie i ocenianie) czyli realizację celów dydaktycznych. Ocenianie mające na uwadze realizację celów psychospołecznych, rozwojowych jest nadal zbyt mało doceniane.

Dla zachowania równowagi pomiędzy celami dydaktycznymi a rozwojowymi bardzo potrzebne są nauczycielom pewne umiejętności związane z formułowaniem celów psychospołecznych i procedurami osiągnięcia tych celów. Bardzo wyraźnie przekłada się to na motywację do nauki, stosunek do przedmiotu, a w konsekwencji na wzrost ocen. Jak mówią sami uczniowie ocenianie to najbardziej niebezpieczna czynność, jakiej są oni poddawani. Błędne ocenianie może skutecznie zablokować człowieka na całe życie, szczególnie ucznia niepełnosprawnego. W mniejszym lub większym zakresie może ograniczyć jego prawidłowe funkcjonowanie i relacje z otoczeniem. Przekonania na temat własnych – ograniczonych – możliwości, rodzą się przy okazji komentarzy typu: „nie potrafisz”, „nie umiesz”, „jesteś do niczego”, „jesteś leniwy”, „...mało inteligentny, ograniczony...”. Każdy taki komunikat blokuje rozwój; zresztą zwykła ocena również „dociera” głębiej, niż się może wydawać. Uczeń szybko przyzwyczaja się do wypracowanego w szkole poglądu, że jest słaby i bardzo często, już jako dorosły, „pielęgnuje” w sobie ten obraz.

Każdy, a szczególnie uczeń niepełnosprawny, pragnie potwierdzenia i wzmocnienia swego poczucia własnej wartości, jest to ważny warunek poczucia bezpieczeństwa, ważny budulec dla rozwoju. Oceny innych to potężne źródło formowania owej wrażliwej tkanki. W środowisku wspierającym, zachęcającym – człowiek rozkwita, pokonuje trudności, wzrasta jego kreatywność i otwartość na nowe. W środowisku permanentnie krytykującym, nastawionym na przyłapywanie na błędach – człowiek traci wszelką motywację. Jedyne siła napędowa, jaką ma w sobie, to strach. Aby uniknąć przykrych następstw, zamyka się w sobie, często głęboko sfrustrowany, wpada w depresję, uzależnienia, chorobę, izoluje się. Konsekwencją, w aspekcie realizacji obowiązku szkolnego, jest nauczanie indywidualne.

A jest to forma nauczania, która ze społecznego punktu widzenia nie jest formułą rozwijającą. Zatem psychologiczny aspekt oceniania jest równie ważny, jak i jego aspekt dydaktyczny.

Mając powyższe przesłanki na uwadze, chcę przedstawić wypracowany przez siebie **przedmiotowy system oceniania z matematyki**. Stosowałam go z dobrym skutkiem przez kilka ostatnich lat pracując z uczniami niepełnosprawnymi intelektualnie w szkole podstawowej i gimnazjum.

Przedmiotowy system oceniania z matematyki

Zasady oceniania z matematyki obejmują następujące obszary działalności ucznia:

- stosunek do przedmiotu, tj. posiadanie i prowadzenie zeszytów przedmiotowych, zeszytów ćwiczeń oraz segregatora na indywidualne karty pracy, posiadanie niezbędnych przyborów do geometrii oraz obecność na co najmniej 60% zajęć lekcyjnych,
- aktywna samodzielna praca na lekcji lub aktywna praca przy pomocy nauczyciela,
- samodzielne odrabianie prac domowych, przy czym zasadą jest, że praca domowa stanowi kontynuację pracy na lekcji,

- umiejętność współpracy i współdziałania w grupie podczas pracy metodami aktywizującymi.

System oceniania wspierający rozwój ucznia bazuje na punktacji określonej za pomocą kolorów – są to samoprzylepne kartki (metki) koloru zielonego, pomarańczowego oraz koloru żółtego i czerwonego.

Kolor kartek ma swoje znaczenie:

- kartki koloru zielonego oznaczają aktywną pracę na lekcji,
- kartki koloru pomarańczowego oznaczają odrobioną pracę domową,
- kartki koloru żółtego i czerwonego mają charakter ostrzegawczy.

Kolor kartek ma swoją punktację przekładającą się na oceny:

- każda kartka zielona i pomarańczowa mają przypisany jeden punkt.

Kartki zielone przeliczane są według następującej zasady:

- 5 kartek w zeszytcie to ocena bardzo dobra w zeszytcie przedmiotowym lub (i) zeszytcie ćwiczeń,
- 5 ocen bardzo dobrych w obu zeszytach to ocena bardzo dobra do dziennika,
- 4 kartki to ocena dobra,
- 3 kartki to ocena dostateczna.

Średnia, obliczona z pięciu poszczególnych ocen cząstkowych z danego działu programowego, stanowi ocenę aktywności własnej ucznia i wiedzę o czynionych przez ucznia postępach.

Mała ilość ewentualnie brak w zeszytcie ucznia zielonych kartek to informacja, że uczeń pracuje tylko i wyłącznie pod kierunkiem nauczyciela i nie jest w stanie samodzielnie wykonać najprostszej czynności matematycznej, a tym samym potrzebuje dodatkowego wsparcia w ramach zespołu dydaktyczno-wyrównawczego bądź zajęć z zakresu rewalidacji indywidualnej. Ze strony zaś nauczyciela większej indywidualizacji pracy, zmniejszenia ilości wykonywanych zadań i stopnia ich trudności.

Kartki pomarańczowe przeliczane są następująco:

- 5 kartek pomarańczowych w zeszytcie za odrabiane systematycznie prace domowe to ocena bardzo dobra w dzienniku.

Kartki żółte przeliczane są w następujący sposób:

Uczeń ma do wykorzystania limit pięciu żółtych kartek. Po wykorzystaniu tego limitu uczeń otrzymuje czerwoną kartkę.

Żółtą kartkę na każdej lekcji otrzymuje tylko ten uczeń, który nie posiada zeszytu przedmiotowego, zeszytu ćwiczeń, nie pracuje na lekcji pomimo wsparcia ze strony nauczyciela, bądź nie odrobił pracy domowej. Otrzymanie dwóch czerwonych kartek w zeszytcie jest równoznaczne z wpisaniem oceny niedostatecznej

do zeszytu i dziennika. Ponadto kartkę koloru żółtego lub czerwonego, mającą charakter dyscyplinujący pracę na lekcji, otrzymać może uczeń, który przejawia aspołeczne i agresywne zachowanie, utrudniające innym uczniom pracę na lekcji.

Limit 5 żółtych kartek z prac domowych ma za zadanie niwelowanie strachu przed oceną niedostateczną jako jednorazowym aktem oceny za niedopełnienie obowiązku. Wskazuje on szansę i możliwość poprawy, a jednocześnie stanowi informację dla nauczyciela, że uczeń ma problemy z nauką samodzielną w domu i należy mu poświęcić więcej uwagi. Jeśli uczeń odrobił zaległą pracę domową ma skreślaną żółtą kartkę. Dlatego otrzymywanie przez ucznia żółtych kartek jest sygnałem ostrzegawczym dla nauczyciela i najczęściej świadczy o problemach ucznia w wypełnianiu swoich obowiązków i braku motywacji do nauki. Jest to czas, w którym nauczyciel musi poświęcić więcej uwagi uczniowi.

Kartki czerwone są stosowane stosunkowo rzadko, ponieważ są ostatecznym narzędziem w ocenie ucznia, mają przede wszystkim moc dyscyplinującą i są nośnikami informacji o braku chęci i zaangażowania ucznia w proces uczenia się, albo też bardzo dużych problemów z nauką przedmiotu pomimo czynionych przez nauczyciela zabiegów.

Proces oceniania współgra z indywidualnymi możliwościami ucznia – naczelną zasadą jest stopniowanie trudności oraz praktyczne działanie – łączenie teorii z praktyką. Ocenianiu takiemu sprzyja wypracowana karta obserwacji ucznia i klasy, przeprowadzanie w momencie rozpoczynania zajęć testu kompetencji koniecznych, a później okresowych sprawdzianów.

Zasady wystawiania poszczególnych ocen

Ocenę niedostateczną otrzymuje uczeń, który nie spełnia kryterium oceny dopuszczającej.

Ocena dopuszczająca przyznawana jest uczniowi, który:

- prowadził jeden zeszyt przedmiotowy (w kratkę lub czysty),
- uczestniczył w co najmniej 60% zajęć lekcyjnych,
- sporadycznie odrabiał prace domowe,
- posiadał wiedzę i umiejętności z poszczególnych działów programowych w zakresie kompetencji koniecznych,
- wykazywał niewielką aktywność własną; wymagał dużego wsparcia nauczyciela.

Ocenę dostateczną otrzymuje uczeń, który:

- prowadził zeszyty przedmiotowe (w kratkę i czysty),
- uczestniczył w 70% zajęć lekcyjnych,
- posiadał wiedzę i umiejętności w zakresie kompetencji koniecznych,
- pracował na lekcji samodzielnie i w grupie; wymagał wsparcia nauczyciela.

Ocenę dobrą otrzymuje uczeń, który:

- prowadził zeszyty przedmiotowe,
- systematycznie uzupełniał ćwiczenia,

- posiadał segregator na karty pracy i inne prace samodzielne,
- posiadał i wykorzystywał zgodnie z przeznaczeniem przybory do geometrii,
- w miarę systematycznie odrabiał prace domowe,
- uczestniczył w co najmniej 75% zajęć,
- aktywnie pracował na lekcji samodzielnie i w grupie przy, niewielkim wsparciu nauczyciela,
- posiadał wiedzę i umiejętności w zakresie wymagań podstawowych.

Ocenę bardzo dobrą otrzymuje uczeń, który spełniał takie same wymagania, jak na ocenę dobrą, przy czym wykazywał dużą inicjatywę w zakresie ilości samodzielnie wykonywanych zadań, zarówno w klasie, jak i w domu, wymagał sporadycznego wsparcia nauczyciela w zakresie osiągnięcia poziomu wymagań podstawowych, był aktywny i zaangażowany w proces uczenia się, o czym świadczy ilość dobrych i bardzo dobrych ocen częściowych.

Ocenę celującą z matematyki (może być to tylko ocena częściowa) otrzymuje uczeń, który spełniał warunki takie, jak na ocenę bardzo dobrą, wykazywał się przy tym całkowitą samodzielnością, był aktywny, inicjował i sterował pracą w grupach, pomagał słabszym kolegom w zrozumieniu określonych zagadnień.

Stały monitoring przyrostu umiejętności bądź regresu w rozwoju umożliwiają karty oceny opracowane i sprawdzone podczas wdrażania innowacji w zakresie nauczania matematyki, a później weryfikowane w praktyce pedagogicznej. Karty te umożliwiają ocenę nie tylko poszczególnych uczniów, ale i poziomu wiedzy i umiejętności klasy jako zespołu.

VI. Podsumowanie projektu „Szkoła dla wszystkich”

Danuta Al-Khamisy

Cele i zadania założonego projektu ukierunkowane były szczególnie na dwa podmioty – nauczyciela pracującego w klasie, w której jest dziecko niepełnosprawne oraz szkołę jako miejsce edukacji dziecka niepełnosprawnego wśród innych dzieci pełnosprawnych.

Realizacja projektu pozwala wskazać pewne obszary, w jakich wzbogaciły się kompetencje nauczyciela.

Szczególne i wyraźne wsparcie, jakie uzyskał nauczyciel poprzez realizację zadań projektu, dotyczyło **poszerzenia jego kompetencji poznawczych, interpersonalnych, terapeutycznych i organizacyjnych**.

Nauczyciele poprzez różne formy proponowane przez realizatorów – indywidualne rozmowy, konsultacje, warsztaty, szkolenia, superwizje – wzbogacili swoją wiedzę zarówno o tych rodzajach niepełnosprawności, z którymi spotykają się w klasie, jak również o specyfice pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Większość z nich zauważyła potrzebę konstruowania indywidualnego programu edukacyjnego dla dziecka niepełnosprawnego i właśnie w tym obszarze nie czują się pewni a nawet jeszcze nie gotowi. Odczuwają potrzebę wsparcia ze strony pedagogów specjalnych i innych specjalistów.

Przekonali się o potrzebie dokładniejszej i wnikliwszej obserwacji dziecka z orzeczeniem, dla określenia zarówno jego aktualnego poziomu rozwoju, strefy najbliższego rozwoju, mocnych i słabych stron dziecka.

Część nauczycieli podjęła trud zmiany przekonań, co do jakości i funkcji oceny szkolnej. W związku z tym konsekwentnie modyfikowali sprawdziany i kryteria ocen, dostosowując je do możliwości dziecka. Tym samym dawali realne szanse na pozytywne ocenianie pracy ucznia wykonującego powierzone mu zadania.

Przekonali się do nawiązania współpracy i wymiany doświadczeń w gronie nauczycieli szkoły w ramach powołanego „zespołu wspierającego”. Widzą też zasadność tworzenia tzw. koalicji na rzecz dziecka niepełnosprawnego, poprzez poszerzanie tej współpracy o szkoły integracyjne czy specjalne. Stanowi to doskonałą bazę metodyczną. Sami zauważyli konieczność dopełnienia wiedzy w zakresie metod i form pracy z grupą zróżnicowaną.

Od wielu realizatorów otrzymali wsparcie w budowaniu partnerskich relacji z rodzicami dzieci niepełnosprawnych. Kontakty nauczycieli z osobami niepełnosprawnymi w trakcie rad pedagogicznych poruszyły ich emocje i pokłady empatii. Uświadomili sobie, co czuje izolowany uczeń z dodatkowym brakiem pozytywnych osiągnięć. Wielu nauczycieli zmieniło sposób patrzenia na dziecko niepełnosprawne. W miejsce postawy – „jakoś przepchnąć” pojawiło

się przekonanie, że dziecko niepełnosprawne też się może uczyć, ale inaczej i w swoim tempie.

O jakie elementy wzbogaciła się szkoła

- Szkoły biorące udział w projekcie uzyskały pomoc przy analizie dokumentacji szkolnej (zmiany w programie wychowawczym, w Statucie i WSO szkoły, wprowadzenie zapisu, że szkoła może przyjmować uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego, proponowany zapis o funkcjonowaniu zespołu wspierającego, informacja, że dla uczniów tworzone są IPE).
- Zaproponowano, że do WSO należałoby wnieść zapis, że uczeń jest oceniany zgodnie z jego indywidualnymi możliwościami określonymi w orzeczeniu wydanym przez PPP. Natomiast w programie wychowawczym szkoły winny znaleźć się zapisy mówiące o rozwijaniu postaw akceptacji, tolerancji i otwartości na potrzeby innych, może bardziej potrzebujących koleżanek i kolegów.
- Zasygnalizowano zmiany w WSO szkoły dotyczące oceny opisowej w klasach IV-VI w uzasadnionych przypadkach, oraz dodanie zapisu o ocenie z zachowania, przy wystawianiu której należy zwrócić uwagę na rodzaj niepełnosprawności dziecka. Najtrudniejsze w indywidualnych programach jest uwzględnienie potrzeb i rodzajów wsparcia wynikającego z niepełnosprawności dziecka.
- Zapoznano z prawem oświatowym wobec dziecka niepełnosprawnego oraz zainicjowano rozmowy z władzami lokalnymi na temat pomocy, której trzeba udzielić uczniom niepełnosprawnym (bariery architektoniczne).
- Uświadomiono zaakceptowanie faktu, że nie ma możliwości zmiany szkoły przez dziecko niepełnosprawne, jeśli rodzic nie zgadza się na to i chce, aby jego dziecko chodziło do szkoły rejonowej. Oznacza to zaniechanie działań mających na celu przekonanie rodziców o zasadności przeniesienia dziecka do szkoły specjalnej.
- Zainicjowano organizację „Zespołu wspierającego”, którym kieruje dyrektor szkoły, poszerzono współpracę z Poradnią Psychologiczno-Pedagogiczną, pogłębiono współpracę z rodzicami i nauczycielami.
- Promowano model szkoły, jako organizacji nastawionej na doskonalenie i rozwój w zakresie wysokiej jakości pracy z uczniem, rodzicem i nauczycielem oraz wdrażanie w praktyce zawodowej nowoczesnych metod pracy w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej poprzez udzielanie kompleksowej pomocy dziecku niepełnosprawnemu, jego rodzinie i nauczycielowi pracującemu z uczniem niepełnosprawnym.
- Zainicjowano zmiany postaw grona pedagogicznego, personelu i dyrekcji poprzez pokazanie, że dziecko niepełnosprawne może być takim samym uczniem, jak dziecko zdrowe, jeśli stworzy mu się odpowiednie warunki i zaakceptuje jego odmienne możliwości.

VII. Wnioski wynikające z realizacji projektu „Szkoła dla Wszystkich” realizowanego w ramach programu Bezpieczna i Przyjazna Szkoła

Danuta Al-Khamisy, Jadwiga Bogucka

Analiza realizowanych celów i zadań projektu nasuwa następujące wnioski, które mogą być wykorzystane w rozwiązaniach systemowych usprawniających na różnych płaszczyznach edukację włączającą.

Liczba dzieci niepełnosprawnych uczęszczających do szkół ogólnodostępnych biorących udział w projekcie waha się od 0,8% w dużych aglomeracjach (Warszawa, Wrocław), gdzie są szkoły integracyjne i specjalne do 1,5% ogółu społeczności uczniowskiej w szkołach położonych w mniejszych miejscowościach z mniejszą dostępnością do szkół integracyjnych i specjalnych.

Wśród dzieci niepełnosprawnych włączonych do szkół ogólnodostępnych największy jest odsetek dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim (35%) i zaburzeniami zachowania (10%). W ostatnich latach w szkołach liczebność ostatniej grupy znacząco wzrosła i jak się okazuje stanowi dla nauczycieli i szkoły wyzwanie. Najczęściej stosowaną formą wychowawczą wobec tej grupy uczniów są nagany, dyscyplinowanie, narzekanie na trudne środowisko rodzinne. Zbyt często notuje się również niepokojący fakt organizowania uczniom z zaburzeniami zachowania formy nauczania indywidualnego mającego wyraźny aspekt segregacyjny.

Wobec uczniów z upośledzeniem umysłowym nauczyciele najczęściej stosują łagodniejsze kryteria oceny, stawiają mniejsze wymagania. W szkołach ogólnodostępnych istnieje tendencja do przenoszenia tych uczniów po pierwszym semestrze do szkół specjalnych lub integracyjnych.

W szkołach ogólnodostępnych oprócz uczniów niepełnosprawnych znaczący procent (30%) stanowią uczniowie z opiniami z PPP, którzy również wymagają pomocy i wsparcia.

Dyrektorzy i nauczyciele szkół biorących udział w projekcie często nie różnicują orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego z orzeczeniami o niepełnospraw-

ności. Świadczy to o niewystarczającej znajomości prawa związanego z obecnością ucznia niepełnosprawnego. Dyrektorzy nie zapewniają uczniom możliwości korzystania z przysługujących im zajęć rewalidacyjnych, podczas opracowywania indywidualnych programów edukacyjnych nauczyciele nie uwzględniają zaleceń zawartych w orzeczeniach. Programy wychowawcze szkół, Wewnętrzne Systemy Oceniania (WSO) nie uwzględniają specyficznych potrzeb uczniów niepełnosprawnych związanych z ich funkcjonowaniem w szkole.

W grupie 2003 nauczycieli uczestniczących w projekcie jedynie 174 osoby, tj. 8%, miało dodatkowo przygotowanie – z zakresu oligofrenopedagogiki i terapii pedagogicznej – do pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Pojedynczy nauczyciele mieli przygotowanie z zakresu surdopedagogiki, tyflopädagogiki, pedagogiki terapeutycznej czy resocjalizacyjnej. Dodatkowe kwalifikacje nauczycieli nie zawsze są wykorzystywane do prowadzenia zajęć rewalidacyjnych, częściej z uczniami prowadzone są zajęcia wyrównawcze realizowane przez nauczycieli przedmiotowych.

Specjaliści (logopedzi, psychologowie) zatrudnieni w szkołach objętych projektem stanowią znikomy procent wśród kadry pedagogicznej (3%), głównie pracują z uczniem, zbyt rzadko z nauczycielem i rodzicem.

Dużą trudnością dla nauczycieli jest przygotowanie indywidualnego programu edukacyjnego dla ucznia niepełnosprawnego. Programy miały charakter bardzo ogólny i schematyczny, nie odzwierciedlały rzeczywistych potrzeb ucznia, najczęściej nie były konsultowane z rodzicami ucznia, nie były monitorowane ani ewaluowane. W tym zakresie nauczyciele wymagają dużej pomocy.

Dużą pomocą i wzmocnieniem dla budowania postaw prointegracyjnych nauczycieli okazały się spotkania rad pedagogicznych z osobami niepełnosprawnymi lub rodzicami dzieci niepełnosprawnych.

Hospitacje w szkołach specjalnych lub integracyjnych, podczas których nauczyciele mieli możliwość obserwacji zajęć i zapoznania się z formami pracy, stanowiły cenną pomoc merytoryczną dla nauczycieli szkół biorących udział w projekcie.

Nową formą wsparcia dla nauczyciela były zajęcia superwizyjne prowadzone przez realizatora, w trakcie których nauczyciel otrzymywał wiele cennych, praktycznych wskazówek.

Wobec coraz bardziej zróżnicowanych zespołów uczniów pod względem warunkowań w uczeniu się, należy przyjść nauczycielowi z pomocą merytoryczną

i metodyczną, psychologiczno-pedagogiczną, która usprawni jego pracę w grupie uczniów o tak różnym niekiedy poziomie rozwoju

Samorządowe władze lokalne, na terenie których realizowano projekt, były zainteresowane nowymi rozwiązaniami w edukacji na rzecz uczniów niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych. Są otwarte na racjonalne, jednostkowe płynące od dyrektorów, propozycje rozwiązań, takie jak zmniejszenie liczebności klas czy zatrudnienie asystenta w przypadku uczniów wymagających takiego wsparcia.

Dużą pomocą w rozpoznawaniu indywidualnych potrzeb edukacyjnych uczniów i tworzeniu indywidualnych programów edukacyjnych byłoby powołanie zespołów wewnątrzszkolnych ds. wspierania i edukacji uczniów ze SPE oraz współpraca z lokalnymi szkołami integracyjnymi i specjalnymi.

Należy dążyć do takich uregulowań prawnych, które pozwalałyby zmniejszać liczbę uczniów w klasie, w której są dzieci niepełnosprawne.

Należy uregulować zapisy dotyczące formułowania orzeczeń. Praktyka pokazuje ich niską precyzyjność, w wyniku czego stanowi to dla dyrektora szkoły niewystarczającą podstawę do działań mediacyjnych z samorządem na rzecz dziecka niepełnosprawnego.

Celowym byłoby powołać regionalne ośrodki wspierające edukację dziecka niepełnosprawnego w szkole ogólnodostępnej. Stanowiłyby dla nauczyciela bazę merytoryczną, metodyczną, specjalistyczną.

Należy promować szkoły, które radzą sobie z edukacją dzieci niepełnosprawnych, a zdecydowane odchodzić od rankingów szkół według efektów edukacyjnych.

Powinno się wprowadzić nowy model kształcenia nauczycieli wszystkich szczebli, obligatoryjnie uwzględniający specyfikę dotyczącą niepełnosprawności. Taki model powinien wyposażać nauczycieli w odpowiedni zakres kompetencji interpersonalnych, poznawczych, terapeutycznych i organizacyjnych, które będą sprzyjały realizacji edukacji na rzecz dziecka niepełnosprawnego.

W szkole ogólnodostępnej wsparcia oczekuje nie tylko uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ale również nauczyciel.



(...) Polska od początku lat dziewięćdziesiątych podejmuje wiele cennych inicjatyw na rzecz edukacji dziecka niepełnosprawnego. (...) Stosunkowo najmniej przygotowane na przyjęcie i uczenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pozostaje środowisko szkół ogólnodostępnych (...). Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej cztery lata temu podjęło inicjatywę pilotażowych działań w czterech samorządach lokalnych. Wyniki pilotażu posłużyły do przygotowania większego projektu, który (...) włączony został do rządowego programu „Bezpieczna i Przyjazna Szkoła”. Jest to projekt „Szkoła dla Wszystkich”, którego opis realizacji proponujemy Państwu w niniejszym opracowaniu. Mamy nadzieję, że doświadczenia wyniesione z działań prowadzonych w pięćdziesięciu polskich szkołach, posłużą Państwu do projektowania własnej pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

*Danuta Al-Khamisy
ze Wstępu*