

## Kształtowanie kultury szkoły włączającej – z doświadczeń zagranicznych

### Streszczenie

W artykule zaprezentowano wyniki badań etnograficznych prowadzonych przez J. W. Kugelmass w Europie i USA oraz Ch. McMastera w Nowej Zelandii, charakteryzujących proces kształtowania kultury szkoły włączającej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dowodzą one, że zmiana kultury szkoły jest procesem intencjonalnym i złożonym. Wymaga podjęcia dyskursu dotyczącego podstawowych wartości i założeń przyjętych w szkole, sposobu ich rozumienia i wdrażania. Szczególnie istotną rolę w procesie zmian przypisuje się kolegialnemu formom pracy.

**Słowa kluczowe:** kultura szkoły, edukacja włączająca, badania etnograficzne, doświadczenia zagraniczne

### Shaping inclusive school culture – from the foreign experience

#### Abstract

The article presents the results of ethnographic research conducted by J. W. Kugelmass in Europe and the US and Ch. McMaster in New Zealand, characterizing the process of shaping the culture of schools including pupils with special educational needs. They prove that changing school culture is an intentional and complex process. It requires a discourse on the fundamental values and assumptions accepted in school, as well as their interpretation and implementation. A particularly important role in this process of change is attributed to collective forms of work.

**Keywords:** school culture, inclusive education, ethnographic studies, foreign experiences

## Wprowadzenie

Włączenie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych do szkół ogólnodostępnych nie jest prostym, jednorazowym zabiegiem, polegającym na umieszczeniu tych uczniów w murach owej szkoły, lecz raczej długofalowym, złożonym procesem zmierzającym w kierunku ich integracji we wszystkich wymiarach funkcjonowania szkoły. Potrzebę takiego kształtowania społeczności szkolnej, aby stała się środowiskiem włączającym wszystkich uczniów, także tych posiadających specjalne potrzeby, postulowano już w przyjętej przez

Zgromadzenie Ogólne ONZ w 1994 r.<sup>1</sup> *Deklaracji z Salamanki*. W dokumencie tym uznano szkoły ogólnodostępne za najbardziej skuteczny sposób zwalczania dyskryminujących postaw, budowania społeczeństwa włączającego i zapewnienia edukacji wszystkim uczniom.

Rzeczywisty zakres i głębokość zmian zachodzących w szkole wymaga wyodrębnienia kompleksowego konstruktów, który pozwoli ująć zmiany zachodzące na różnych, także tych ukrytych, poziomach funkcjonowania szkoły. Najpełniej kryteria te spełnia koncepcja kultury szkoły, rozpatrywana w kontekście socjokulturowym, przyjętym w podejściu konstruktywistycznym. Przeszukując literaturę międzynarodową można znaleźć nieliczne doniesienia badawcze oparte na tych założeniach. W niniejszym artykule przedstawiono wyniki dwóch z nich. Prezentują one zmiany zachodzące w kulturze szkoły ogólnodostępnej w kierunku włączenia do niej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Pierwsze doniesienie to studium kultury trzech szkół działających w Europie i USA, opisanych przez Judy W. Kugelmass. Jest ono oparte na podejściu etnograficznym i konstruktywistycznym. Drugie doniesienie badawcze autorstwa Christophera McMastera, to analiza przykładu jednej z nowozelandzkich szkół średnich, prezentująca proces społecznego włączenia uczniów klasy specjalnej, dotąd marginalizowanych ze społecznego życia szkoły. Korzystając z jakościowych narzędzi badań (obserwacja uczestnicząca, semi-formalne i nieformalne wywiady) autor rejestrował zmiany zachodzące w kulturze szkoły. Na podstawie analizy wyników wspomnianych badań rysuje się obraz kultury szkoły przygotowanej do włączenia do swego grona uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

## **Kultura szkoły – analiza definicji i podejść**

Beata Adrjan<sup>2</sup> wyróżnia dwa podejścia do zrozumienia kwestii kultury szkoły, wynikające z przyjęcia jednej z dwóch perspektyw relacji kultura-szkola. Perspektywa pierwsza ukazuje kulturę jako rzeczywistość zewnętrzną, istniejącą poza szkołą. Natomiast druga ukazuje kulturę jako wewnętrzną rzeczywistość szkoły, stąd można ją nazwać kulturą szkoły. Tę drugą perspektywę odzwierciedla najbardziej rozpowszechniony model kultury organizacyjnej zaproponowany przez Edgara H. Scheina<sup>3</sup>. Schein definiuje kulturę grupy jako wzorzec wspólnych podstawowych założeń, który grupa wypracowała w praktyce jako sposób rozwiązania jej problemów w zakresie zewnętrznej adaptacji i wewnętrznej

<sup>1</sup> Zob. Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych, *Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte przez Światową Konferencję Dotyczącą Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych: Dostęp i Jakość*, UNESCO, Salamanka, 1994, s. IX

<sup>2</sup> Zob. B. Adrjan, *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Kraków, „Impuls”, 2011, s. 53

<sup>3</sup> E. H. Schein, *Organizational culture and leadership*, San Francisco, Jossey-Bass, 2010, s. 17 (tłum. autora)

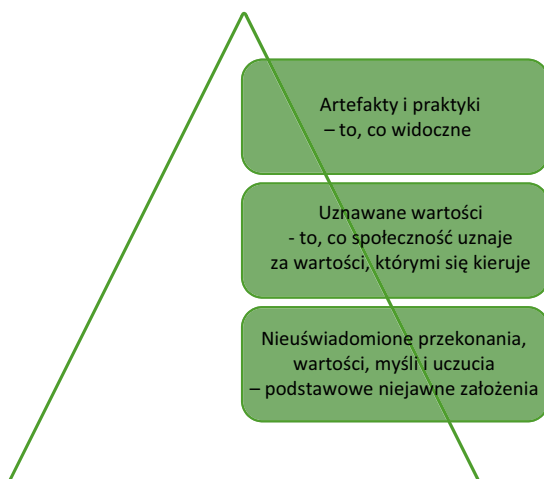
integracji na tyle dobrze, aby można go było uznać za odpowiedni i przekazać nowym członkom jako właściwy sposób postrzegania, myślenia i odczuwania w sytuacji pojawienia się tych problemów. Kultura danej organizacji, w tym także konkretnej placówki edukacyjnej, jest jej względnie stałym elementem, zestawem wzorów typowych dla niej zachowań, opartych o uznane wspólnie wartości.

Przyjmując założenie, że przyjęcie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stanowi dla szkoły znaczne wyzwanie, wymagające uzgodnienia wspólnych założeń i wypracowywania odpowiednich dla specyfiki danej szkoły wzorów rozwiązań, należy uznać, że powyższa definicja znajduje także zastosowanie w analizowaniu kultury szkoły włączającej.

W analizie kultury organizacyjnej szkoły przydatny jest model opracowany przez Edgara H. Scheina<sup>4</sup> na podstawie pism antropologa Edwarda Halla<sup>5</sup>. Trójwarstwowy model przedstawiony przez Scheina ujawnia wiele poziomów wdrożenia „kultury włączenia” uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do szkoły ogólnodostępnej<sup>6</sup>. Wymiary te stanowią kontekst kształtowania codziennych relacji zachodzących pomiędzy pracownikami szkoły i jej uczniami. Choć wydawać by się mogło, że mało elementowy model przedstawia złożone kwestie w sposób nazbyt uproszczony, okazuje się on jednak być przydatny do analizy kultury wybranej placówki edukacyjnej.

Edward Hall<sup>7</sup> zaproponował trzy poziomy kultury, poczynawszy od tych obserwowalnych, jawnie wyrażanych, uzewnętrznionych procesów i działań aż do ukrytych, uwewnętrznionych, nie zawsze uświadomionych przekonań (patrz: rysunek 1). Pierwszy poziom kultury zawarty w tym modelu stanowią artefakty i praktyki. Artefakty są przejawami fizycznej rzeczywistości możliwymi do rozpoznania za pomocą zmysłów.

Schein uznaje, że artefakty występujące na tym poziomie mogą



**Rys. 1. Poziomy kultury według Halla**

Źródło: Ch. McMaster, „Where is \_\_\_\_\_?": *Culture and the process of change*, „International Journal of Whole Schooling” 2015, Nr 11(1), s. 22

<sup>4</sup> Ibidem

<sup>5</sup> Zob. E. T. Hall, *Poza kulturą*, Warszawa, Wyd. Nauk. PWN, 1984; E. T. Hall, *Taniec życia: inny wymiar czasu*, Warszawa, Wyd. „Muza”, 1999

<sup>6</sup> Zob. J. W. Kugelmass, 2004, *Sustaining cultures of inclusion: The value and limitation of cultural analyses*, „European Journal of Psychology of Education” 2006, Nr XXI(3)

<sup>7</sup> Zob. E. T. Hall, op. cit., 1984

mieć różny charakter, zarówno językowy, behawioralny, jak i fizyczny. Do wytworów językowych można zaliczyć „język, sposób wypowiedania się, opowieści, mity, żargon, metafory czy dowcipy”<sup>8</sup>. Artefakty behawioralne to: ceremonie, wzorce komunikacji, tradycje, sposób nagradzania i karania, a do fizycznych można zaliczyć „budynki, wyposażenie i wystrój wnętrz, wygląd osób należących do organizacji, przedmioty materialne, dokumenty (w przypadku szkoły: zeszyty, prace dzieci, ogłoszenia) i wiele innych”<sup>9</sup>. Odnosząc się do specyfiki szkół włączających, na poziomie artefaktów znajduje się np. system wsparcia edukacyjnego i sposób świadczenia tych usług, a także zastosowanie odpowiedniego dla osób niepełnosprawnych wyposażenia i zniesienie barier architektonicznych.

Podwaliny artefaktów stanowią normy i wartości. Jest to kolejna warstwa kultury, już nie tak wyraźnie jak w przypadku artefaktów, możliwa do zaobserwowania. Wartości mogą występować w dwóch postaciach, jako deklarowane i rzeczywiście przestrzegane. Chociaż mają wymiar indywidualny, poprzez czynienie ich przedmiotem rozmów i dyskusji, są ujawniane i podzielane przez członków społeczności.

Najbardziej podstawowym, fundamentalnym, a jednocześnie ukrytym poziomem kultury, są podstawowe założenia, przyjmowane przez członków grupy. Chociaż kultura danej szkoły jest wytworem przekonań wielu jednostek, jednak na poziomie głębszym, członkowie społeczności dzielą coś, co ich scala, tworzy kulturę kolektywu – wspólne wartości podstawowe. To one mają wpływ na artefakty i wybór wartości. Założenia podstawowe stanowią istotne źródło tożsamości kulturowej społeczności szkolnej, podtrzymują i scalają całą konstrukcję „piramidy”.

Schein wyróżnił pięć umownych grup założeń kultury organizacyjnej. Zaliczył do nich: 1) założenia dotyczące związków szkoły z otoczeniem; 2) założenia odnoszące się do natury ludzkich działań; 3) założenia dotyczące kwestii prawdy i czasu; 4) założenia odnoszące się do ludzkiej natury; 5) założenia dotyczące związków między ludźmi. Za najbardziej istotne dla przedmiotu podjętych w artykule rozważań są założenia odnoszące się do natury ludzkich działań, ludzkiej natury oraz związków między ludźmi. Pierwsze z wymienionych określają przyjętą w danej szkole wizję człowieka. Założenia te są próbą ustalenia, w co personel szkoły chce wyposażać ucznia, jaki ma być efekt podjętych działań, w jaki sposób ma być on realizowany? Z kolei założenia dotyczące ludzkiej natury odnoszą się do przekonań dotyczących ucznia, tego, jakim jest, czy jest podatny na zmiany. Natomiast założenia odnoszące się do związków między ludźmi określają m.in. pozycje zajmowane przez poszczególnych członków społeczności szkolnej oraz więzi zachodzące między nimi<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> B. Adrjan, op. cit., 2011, s. 56

<sup>9</sup> Ibidem

<sup>10</sup> Ibidem, s. 57

Na poziomie najgłębszym, jednostka dokonuje interpretacji wspólnych wartości, przekonań i założeń w sposób indywidualny. Następnie efekty jej rozważań są negocjowane i re-negocjowane w trakcie wzajemnych interakcji, które zachodzą pomiędzy członkami społeczności, a rezultaty tych dyskusji są niekiedy widoczne na poziomie artefaktów<sup>11</sup>.

## Badania etnograficzne J. W. Kugelmass

J. W. Kugelmass<sup>12</sup>, opierając się na podejściu fenomenologicznym i konstruktywistycznym, prowadziła badania etnograficzne, z wykorzystaniem obserwacji uczestniczącej i nieuczestniczącej, formalnych i nieformalnych wywiadów oraz analizy dokumentów, w szkołach, znajdujących się w trzech różnych krajach (Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii i Portugalii). Wszystkie opisywane szkoły znajdowały się w rejonie zamieszkanym przez zróżnicowaną kulturowo i językowo społeczność, z przewagą rodzin o niskich dochodach. Każda z nich przyjęła szersze rozumienie inkluzji, uznając ją za reformę całej szkoły, zapewniającą optymalne warunki edukacji zróżnicowanej grupie uczniów. Praca z uczniami niepełnosprawnymi i/lub posiadającymi inne specjalne potrzeby edukacyjne przebiegała w nich z wykorzystaniem edukacji włączającej. Za cel przyjęto zapewnienie podstawowego prawa każdego dziecka do edukacji zgodnej z jego indywidualnymi potrzebami i możliwościami.

Pierwsza szkoła, Betsy Miller School, znajdowała się w małej miejscowości w północno-wschodniej części USA w stanie Nowy Jork. Placówka obejmowała oddziały przedszkolne i szkoły podstawowej (uczniowie w wieku od 4 do 11 lat). Klasy liczyły zazwyczaj dwudziestu uczniów, w tym trzech lub czterech posiadających specjalne potrzeby edukacyjne. Nauczyciele wspierali się wzajemnie za pośrednictwem zespołów nauczycieli, które spotykały się co tydzień celem wspólnego planowania, dyskusji i rozwiązywania problemów. Zespoły te są zorganizowane według poziomu klasy (przedszkole i klasa pierwsza, klasa druga i trzecia, klasa czwarta i piąta). Nauczyciele pracowali z tą samą grupą dzieci przez dwa lata, co było rozwiązaniem nietypowym dla szkół w Stanach Zjednoczonych. Wypracowano też specyficzny sposób udzielania wsparcia uczniom podczas pracy w klasie. W ramach procesu zwanego „usługi mieszane”, poszczególne klasy działały jako zespoły kierowane przez „wiodącego” nauczyciela, posiadającego kwalifikacje z zakresu edukacji wczesnoszkolnej. Każdy nauczyciel dzielił odpowiedzialność

<sup>11</sup> Zob. M. Fullan, *The new meaning of educational change*, New York, Teachers College Press, 2007; B. Levin, *How to change 5000 schools: A practical and positive approach for leading change at every level*, Cambridge, Harvard Education Press, 2008; E. H. Schein, op. cit.; Ch. McMaster, „Where is \_\_\_\_\_?”: *Culture and the process of change*, „International Journal of Whole Schooling” 2015, Nr 11(1)

<sup>12</sup> Zob. J. W. Kugelmass, *Sustaining cultures of inclusion: The value and limitation of cultural analyses*, „European Journal of Psychology of Education” 2006, Nr XXI(3)

za nauczanie albo z nauczycielem „współpracującym” zatrudnionym w wymiarze pół etatu albo niewykwalifikowanym pomocnikiem. Dodatkowy personel pomocniczy, w zależności od potrzeby uczniów, współpracował albo z zespołami nauczycieli lub z poszczególnymi klasami. Uczniowie nie opuszczali swoich sali celem uczestnictwa w zajęciach specjalistycznych. Zarówno program nauczania opracowywany przez zespoły nauczycieli, jak i cały proces kształcenia, były dostosowane do potrzeb wszystkich uczniów. Aktywności uczniów były zaplanowane tak, by umożliwiały aktywny udział wszystkich dzieci. Postępy każdego ucznia były indywidualnie i w sposób ciągły monitorowane w oparciu o cele wytyczone wspólnie przez nauczyciela, rodzica i dziecko na początku roku szkolnego.

Kolejną szkołą badaną przez J. W. Kugelmass była Szkoła Podstawowa Eastside mieszcząca się w Londynie. Podobnie jak poprzednio, omawiana placówka obejmowała oddziały przedszkolne i szkoły podstawowej (uczniowie w wieku od 4 do 11 lat). Jej infrastruktura była w pełni dostosowana do potrzeb wszystkich dzieci i pracowników, w tym osób z niepełnosprawnością ruchową. Celem szkoły było zapewnienie wszystkim uczniom realizacji wspólnego programu nauczania. Każdy uczeń uważany był za pełnoprawnego członka społeczności szkolnej. Wsparcie edukacyjne oferowane uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi było włączone do codziennego życia szkoły.

Budynek szkoły posiadał cztery skrzydła, z których każde miało swój własny zestaw połączonych ze sobą, otwartych przestrzeni. W poszczególnych skrzydłach pracowały wielodyscyplinarne zespoły koordynowane przez nauczyciela – „lidera zespołu”. W każdym zespole powołany był „koordynator programu nauczania”, monitorujący postępy uczniów posiadających orzeczenie o specjalnych potrzebach edukacyjnych i zapewniający wsparcie czterem nauczycielom i asystentom w zakresie opracowania i dostosowania programu nauczania. W pracy zespołów i całej szkoły kładziono szczególny nacisk na zachęcanie uczniów do samodzielności. Dzieci miały duży stopień swobody w kształtowaniu swojego programu aktywności przez większą część czasu spędzonego w szkole. Wsparcie edukacyjne udzielane było głównie w klasie, z wykorzystaniem pomocy innych uczniów jako „naturalnego” źródła wsparcia. Specjaliści byli zachęceni do pracy z uczniami w klasach. W podobny sposób włączano do pomocy wolontariuszy, w tym także rodziców.

Ostatnią szkołą badaną przez J. W. Kugelmass była portugalska Szkoła „Costa”, znajdująca się w okręgu Lizbony, zamieszkanym przez zróżnicowaną kulturowo społeczność o niskim statusie ekonomicznym. Placówka obejmowała klasy 5–9 szkoły podstawowej (przedział wieku uczniów od 10 do 16 lat), a w skład jej populacji wchodził także uczniowie z poważnymi trudnościami w zakresie funkcjonowania poznawczego i fizycznego. Wspierali ich nauczyciele wspierający i asystenci nauczycieli pracujący z uczniami w klasach. Nauczyciele wspierający współpracowali z nauczycielami klas w zakresie modyfikacji i dostosowywania programu nauczania, a także pracowali z poszczególnymi uczniami w oddzielnych klasach w ramach zajęć

specjalistycznych. Udzielali wsparcia każdemu dziecku potrzebującemu pomocy, nie tylko uczniom posiadającym specjalne potrzeby edukacyjne. Klasy, w których uczyli się uczniowie posiadający specjalne potrzeby edukacyjne, były mniej liczne i nie mogły przekraczać 20 uczniów. Kultura organizacyjna szkoły zakładała silny nacisk na współpracę i demokratyczny styl zarządzania. Polityka szkoły kreowana była przez zespoły złożone z pracowników. Pracownicy wybierali dyrektorów szkół. Chociaż szkoły musiały pracować w oparciu o krajowe wytyczne dotyczące programów nauczania i oceniania, to jednak nauczyciele mieli duży stopień swobody w zakresie realizacji programu, doboru metod nauczania i zarządzania szkołą.

Na podstawie zaprezentowanych powyżej wyników badań J. W. Kugelmass<sup>13</sup> stwierdziła, że do cech efektywnych szkół włączających należy zaliczyć:

- Bezkompromisowe zaangażowanie i wiarę w integrację.
- Postrzeganie różnic między uczniami i między pracownikami jako źródła możliwości.
- Zespołowy charakter pracy nauczycieli, a charakter interakcji między pracownikami i dziećmi oparty na współpracy.
- Gotowość personelu szkoły do pracy nad utrzymaniem przyjętych praktyk.
- Rozumienie inkluzji w kategoriach kwestii społecznej/politycznej.

W badanych szkołach zaangażowanie w realizację założeń inkluzji widoczne było w całej społeczności szkolnej, a nawet przenikało do środowiska lokalnego. Na poziomie wytworów zauważalne było wdrażanie działań edukacyjnych nastawionych na udzielanie wsparcia edukacyjnego i stymulowanie rozwoju każdego ucznia. Na poziomie drugim ujawniła się kultura współpracy i kolegalności. Wymiar ten odgrywał kluczową rolę w wypracowywaniu i wdrażaniu strategii działań, jak i podejmowaniu przez personel zobowiązań do udzielania wsparcia uczniom o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach. Natomiast w najgłębszym, ukrytym wymiarze kultury, którego nauczyciele byli zazwyczaj mniej świadomi, zarejestrowano takie założenia, jak: przejawiający się we wszystkich aspektach życia szkoły głęboki szacunek dla różnorodności oraz bezwarunkowa miłość do wszystkich uczniów. W wymiarze artefaktów można było zarejestrować następujące efekty przyjęcia tych założeń:

- nauczyciele byli stale uważni na potrzeby zarówno jedni drugich, jak i swoich uczniów, oraz gotowi do ich zaspokajania;
- negatywne osądy były nieobecne w ich mowie i działaniu;
- nauczyciele cenili i przejawili zachowania świadczące o relacji pełnej troski o innych, odzwierciedlające głęboką zdolność do współczucia, czyli zdolność do wartościowania i zrozumienia cierpienia innych, postrzegając ich jako pełnowartościowe osoby w sposób pozbawiony oczekiwań lub sądów ze strony otoczenia<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 286

<sup>14</sup> Ibidem, s. 282

## **Badanie etnograficzne Ch. McMastera prowadzone w Nowej Zelandii**

Christofer McMaster<sup>15</sup> prowadził przez rok w nowozelandzkiej szkole badania etnograficzne oparte na semi-formalnych i nieformalnych wywiadach, obserwacji i analizie dokumentacji oraz zapiskach terenowych. Badania odbywały się w trakcie procesu przekształcania kultury szkoły na włączającą, zgodnie z kryteriami zaprezentowanymi w *Index for Inclusion*<sup>16</sup>. Autor opisuje zmiany w czterech aspektach: 1) rewizji oczekiwań; 2) roli dysonansu w procesie zmian; 3) rewizji wartości i 4) dokonaniu reinterpretacji znaczenia podstawowych pojęć.

W procesie rewizji własnych oczekiwań członkowie społeczności szkolnej stawali się coraz bardziej świadomi relacji między uznawanymi wartościami i realizowanymi praktykami. Wyrazem tych zmian było m.in. wyartykułowanie wymogu obecności na porannych spotkaniach kadry nauczyciela klasy specjalnej, który wcześniej nie był zobowiązany do uczestnictwa. Kolejnym przejawem zmiany było oczekiwanie obecności uczniów klasy specjalnej na głównych uroczystościach szkolnych. Wcześniej ich nieobecność nie była zauważana przez grono pedagogiczne. W trakcie roku pracownicy zaczęli zauważać nieobecność tych uczniów, a w przypadku ich braku sami zabierali je z klasy specjalnej na wspólne spotkania.

Zauważalna była zmiana w zakresie słownictwa. Użycie terminu „integracji” stało się bardziej zakorzenione w dyskursie personelu w odniesieniu do uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Pracownicy szkoły zaczęli odkrywać i negocjować praktyczne zastosowanie inkluzji w różnych sytuacjach życia szkolnego i zaczęli odnosić tę koncepcję do różnych grup osób przejawiających specjalne potrzeby.

Uczniowie posiadający specjalne potrzeby doświadczali udziału w różnych przejawach życia społeczności szkolnej, łącznie z udziałem w nowo powołanym samorządzie uczniowskim. Wcześniej klasa specjalna nie była proszona o wyłonienie spośród siebie przedstawiciela, jednak w wyniku rewizji postaw, dyrekcja zezwoliła na wyłonienie przez klasę reprezentanta, który mógł przekazywać informacje zebrań samorządu pozostałym uczniom.

### **Rola dysonansu w procesie zmian**

Proces zmiany kultury szkoły powodował niekiedy wewnętrzne konflikty. Pani koordynator odpowiedzialna za udzielanie uczniom specjalistycznego wsparcia doświadczała niekiedy głębokiego dysonansu spowodowanego konfrontacją pomiędzy własnym doświadczeniem i praktyką a nowym modelem, prezentowanym

<sup>15</sup> Zob. Ch. McMaster, op. cit., 2015

<sup>16</sup> T. Booth, M. Ainscow, *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*, Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education, 2011; polska wersja: D. Wiszejko-Wierzbicka, *Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? Przewodnik po edukacji włączającej pomocą w rozwijaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania” 2012, Nr III



w *Przewodniku po edukacji włączającej*. Wdrożenie nowych praktyk wywoływało w niej liczne wątpliwości, dotyczące głównie sposobu interpretacji głównych wartości przyjętych w społeczności lokalnej i szkolnej. Co istotne, koordynator nie usiłowała jedynie dostosować się bezkrytycznie do nowego konsensusu, ale wykorzystywała powstały dysonans do zainicjowania kreatywnych zmian. Analizowała model i praktyki wsparcia oraz sposób interpretowania i realizacji założeń edukacji włączającej przyjęte w placówce. W sposób kreatywny współpracowała z dyrekcją szkoły nad ich zmianą. Efektem tych zmian było udostępnienie uczniom klas ogólnodostępnych oferty specjalistycznej pomocy, dostępnej dotychczas jedynie dla uczniów klas specjalnych. Gdy pracownicy odczuwali dyskomfort związany z dysonansem, koordynator potrafiła dokonać refleksji ukrytych wartości i założeń i aktywnie uczestniczyć w zmianie przyjętego w szkole konsensusu. Nie tylko poszukiwała sposobu zmian praktyk przyjętych przez dział klas specjalnych, ale postrzegała ten proces jako możliwość podniesienia jakości pracy nauczycieli i uczniów.

### **Ponowna ocena wartości i reinterpretacja ich znaczenia**

Proces zmian zachęcił zarówno poszczególnych nauczycieli, jak i zespół do ponownej oceny i renegocjacji przyjętych w szkole praktyk i miejsca klas specjalnych w ich obszarze. Poprzez naświetlenie idei inkluzji nauczyciele stali się bardziej świadomi obecności w szkole uczniów z niepełnosprawnością i potrzeby ich włączenia w ogólnoszkolne działania. Szczególnie wyraźnie zmiana ta zauważalna była podczas wspólnych spotkań szkolnych, w których wcześniej często uczniowie klas specjalnych i ich nauczyciele nie brali udziału. Wraz z reinterpretacją podstawowych wartości szkoły i rozumienia znaczenia edukacji włączającej zaczęto zauważać ich brak.

Zmiana w zakresie interpretacji znaczeń dotyczyła szczególnie sposobu rozumienia pojęcia „opieka”. Dzięki analizie praktyk i wspólnemu dialogowi nauczyciele klas specjalnych zdali sobie sprawę z tego, że wcześniej pojęcie to było interpretowane przez nich jako zapewnienie uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych opieki w wyznaczonym im bezpiecznym obszarze klasy specjalnej. Opiekę interpretowano zatem jako zapewnienie ochrony. Ten sposób rozumienia był dość mocno zakorzeniony w nauczycielach klas specjalnych. Obawiali się oni na przykład, że gościnny pobyt uczniów niepełnosprawnych w klasach ogólnodostępnych narazi ich na izolację i zażenowanie. Uczniowie ci doświadczali bowiem w przeszłości wyśmiewania ze strony uczniów sprawnych i związanego z tym poczucia wstydu. Ujawnienie ukrytego znaczenia wartości „opieka” kojarzonego z izolacją i segregacją, umożliwiło jego reinterpretację i usunięcie barier dla praktyk włączających. W ich miejsce zostały wprowadzone nowe praktyki wspólnego odbywania imprez szkolnych i zawodów sportowych, reprezentowania klas specjalnych w samorządzie szkolnym oraz udostępniania usług wsparcia specjalistycznego dla wszystkich uczniów klas włączających przejawiających specjalne potrzeby.

## Zakończenie

Analiza zaprezentowanych w artykule wyników badań pozwala na zarysowanie obrazu szkoły efektywnie realizującej założenia edukacji włączającej. Przyjmując, iż kultura organizacyjna każdej szkoły jest unikalnie wypracowywana przez społeczność szkolną pod kątem potrzeb jej członków, właściwym wydaje się jedynie wskazanie pewnych ogólnych sugestii wynikających z analizowanych badań, a odnoszących się do kształtowania kultury szkoły inkluzywnej. Oto one:

- Zmiana w kierunku edukacji inkluzywnej powinna odbywać się na poziomie ogólnoszkolnym, grupowym i jednostkowym.
- Konieczne jest podjęcie dyskursu dotyczącego podstawowych wartości i założeń przyjętych w szkole, sposobu ich rozumienia i wdrażania.
- Działania te są procesem realizowanym na poziomie grupy (przez dyskurs, współpracę w grupie), jak i jednostki (przez analizę i reinterpretację założeń własnych).
- Przydatne jest w tym procesie odniesienie do modelu (np. *Przewodnik po edukacji włączającej*) i krytyczna analiza dobrych praktyk.

## Bibliografia

- Adrjan B., *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Kraków, „Impuls”, 2011
- Booth T., Ainscow M., *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*, Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education, 2011
- Fullan M., *The new meaning of educational change*, New York, Teachers College Press, 2007
- Hall E. T., *Poza kulturą*, Warszawa, Wyd. Nauk. PWN, 1984
- Hall E. T., *Taniec życia: inny wymiar czasu*, Warszawa, Wyd. „Muza”, 1999
- Kugelmass J. W., *Sustaining cultures of inclusion: The value and limitation of cultural analyses*, „European Journal of Psychology of Education” 2006, Nr XXI(3)
- Levin B., *How to change 5000 schools: A practical and positive approach for leading change at every level*, Cambridge, Harvard Education Press, 2008
- McMaster Ch., „Where is \_\_\_\_\_?": *Culture and the process of change*, „International Journal of Whole Schooling” 2015, Nr 11(1)
- Schein E. H., *Organizational culture and leadership*, San Francisco, Jossey-Bass, 2010
- Wiszejko-Wierzbička D., *Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? Przewodnik po edukacji włączającej pomocą w rozwijaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania” 2012, Nr III
- Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych, *Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte przez Światową Konferencję Dotyczącą Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych: Dostęp i Jakość*, Salamanka, UNESCO, 1994