

Jakub Wolny

Ewa Gawlik

Joanna Barglik

**Szkoła Mistrzów
i projekty inkluzyjne
jako realizacja zadań SCWEW**

**TOM II
PROJEKTY INKLUZYJNE**



SZKOŁA MISTRZÓW I PROJEKTY INKLUZYJNE
JAKO REALIZACJA ZADAŃ SCWEW

TOM II

PROJEKTY INKLUZYJNE

Jakub Wolny
Ewa Gawlik
Joanna Barglik

SZKOŁA MISTRZÓW I PROJEKTY INKLUZYJNE JAKO REALIZACJA ZADAŃ SCWEW

TOM II

PROJEKTY INKLUZYJNE



Publikacja opracowana w ramach realizacji projektu *Pilotażowe wdrożenie Modelu funkcjonowania Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą*, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.

Sosnowiec 2023

Szkoła Mistrzów i projekty inkluzyjne jako realizacja zadań SCWEW

Autorzy
mgr Jakub Wolny
Akademia Humanitas, Sosnowiec

mgr Joanna Barglik

dr Ewa Gawlik

Recenzent
prof. dr hab. Zenon Gajdzica

Redakcja językowa
Danuta Dziewięcka

Redakcja merytoryczna
Specjalistyczne Centrum Wspomagające Edukację Włączającą w Sosnowcu
Jakub Wolny

Konsultacja merytoryczna
mgr Maria Flanczewska-Wolny

Projekt okładki, layout
Ośrodek Rozwoju Edukacji

ISBN 978-83-68024-42-5

Specjalistyczne Centrum Rozwoju Edukacji Włączającej w Sosnowcu
Sosnowiec 2023

Franciszkańska 5a
41-200 Sosnowiec
www.scwew.sosnowiec.pl



Copyright by:
Oficyna Wydawnicza „Humanitas”
ul. Kilińskiego 43
41-200 Sosnowiec
tel.: 32 363 12 25
e-mail: wydawnictwo@humanitas.edu.pl
dystrybucja@humanitas.edu.pl

Wstęp	7
ROZDZIAŁ I	
IDEA	9
Inkluzja i edukacja włączająca jako wyzwanie społeczne	9
Idea i założenia organizacyjne projektów inkluzyjnych	11
ROZDZIAŁ II	
DZIAŁANIE	14
DZIAŁANIA PODEJMOWANE PRZEZ PLACÓWKI OBJĘTE WSPARCIEM SCWEW	14
Szkoła Bohaterów	14
Akademia Rozwoju Innowacji i Kreatywności	16
Zróbmy coś pięknego	18
Changemakers – jesteś zmianą	20
Znaczenie projektów inkluzyjnych dla praktyki edukacyjnej	22
ROZDZIAŁ III	
BADANIE	24
Metodologiczne podstawy badań	24
Cel i przedmiot badań	24
Problematyka badawcza	25
Metody zbierania danych	26
Organizacja badań	26
ROZDZIAŁ IV	
EWALUACJA	28
Projekty inkluzyjne w perspektywie koordynatorów	28
ds. współpracy z SCWEW	28
Projekty inkluzyjne a przygotowanie, doskonalenie i kompetencje zawodowe nauczycieli	31
Projekty inkluzyjne a klimat szkoły	33
Projekty inkluzyjne a postawy uczniów	34
ROZDZIAŁ V	
PRZYSZŁOŚĆ – TWORZENIE WARUNKÓW DLA EDUKACJI	
W GRUPACH ZRÓŻNICOWANYCH – ANALIZA ZEBRANYCH DANYCH	35
Projekty inkluzyjne a tworzenie integrującej przestrzeni	35
ZAKOŃCZENIE	37
BIBLIOGRAFIA	38

WSTĘP

Jak pokazują niektóre doświadczenia z wprowadzania edukacji integracyjnej w Polsce w latach 90. ubiegłego wieku, tym, co decydowało o początkowym sukcesie tego rozwiązania, było w dużej mierze zaangażowanie nauczycieli. To właśnie wielka kreatywność i relatywnie duża swoboda nauczycieli w opracowywaniu i wdrażaniu dostosowanych do potrzeb i możliwości uczniów programów dla oddziałów klasowych w edukacji integracyjnej przełożyła się na dużą efektywność podejmowanych działań w początkach ich wdrażania. Niestety, na przestrzeni lat entuzjazm ten ulegał stopniowemu osłabieniu, zrezygnowano także z części proponowanych rozwiązań organizacyjnych, w tym z ww. programów dla oddziałów klasowych. Ostatecznie edukacja integracyjna stopniowo się marginalizowała, a jej efektywność poddawana była coraz ostrzejszej weryfikacji. To co jednak stanowić może cenny wniosek dla wspomagania edukacji włączającej, to wskazanie na ogromne znaczenie zaangażowania i swobody działania nauczycieli.

W tym kontekście w realizowanym w Sosnowcu projekcie Pilotażowego Wdrożenia Modelu SCWEW od samego początku poszukiwano możliwości rozszerzenia działań o przestrzeń dla rozwoju kreatywności i swobody nauczycieli. Przestrzeń ta w założeniu miała być możliwie wolna od dokumentacji i od dziesiątek wymagań, jakie stawiane są „standardowym” zajęciom dydaktycznym czy terapeutycznym. Na bazie tych rozważań powstała koncepcja realizacji projektów inkluzyjnych. Działanie to miało na celu w pierwszej kolejności być swego rodzaju poligonem dla doświadczeń nauczycieli z alternatywnymi formami i metodami kształcenia. Z drugiej strony dostrzegaliśmy konieczność tworzenia przestrzeni dla kontaktów uczniów w tzw. „normie” z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jako podstawowego czynnika mogącego modelować inkluzyjne postawy wobec osób z niepełnosprawnością. W trakcie rozmów z koordynatorami na etapie opracowywania wniosku aplikacyjnego bardzo wyraźnie wybrzmiało stwierdzenie, że uczniowie z niepełnosprawnością w przestrzeni szkół ogólnodostępnych zrobią „wszystko by być niewidzialnymi, by ukryć swoją niepełnosprawność”. Wskazanie to stanowiło kolejne wyznawanie dla budowania wcześniej opisanego kontaktu uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych.

Na kanwie tych rozważań powstała koncepcja dodatkowego działania w ramach SCWEW –projektów inkluzyjnych. Niniejsza publikacja poświęcona jest prezentacji założeń koncepcyjnych projektów inkluzyjnych, zrealizowanym działaniom oraz ich ewaluacji.

Głęboko wierzymy, że wypracowane przez nas propozycje i rozwiązania będą stanowiły przyczynek do uzupełnienia Modelu SCWEW i zainspirują przyszłe SCWEW-y do podejmowania twórczych, ciekawych działań w przestrzeni relacji, kontaktu i wspólnego doświadczania siebie uczniów z różnych środowisk edukacyjnych.

ROZDZIAŁ I

IDEA

INKLUZJA I EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA JAKO WYZWANIE SPOŁECZNE

Termin „edukacja włączająca” odnosi się do koncepcji organizacji kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w tym niepełnosprawnościami, w przestrzeni szkoły ogólnodostępnej, w tzw. grupach/oddziałach zróżnicowanych. Edukacja włączająca opiera się na szerszych założeniach idei inkluzji społecznej osób z niepełnosprawnością i ma za zadanie wyrównywanie szans i dostępu do edukacji. Zgodnie z założeniami koncepcji edukacji włączającej „szkoły dla wszystkich” ogólnodostępna szkoła powinna być w stanie zabezpieczać potrzeby edukacyjne i rozwojowe wszystkich uczniów niezależnie od specyfiki ich funkcjonowania wynikającej ze specjalnych potrzeb edukacyjnych i niepełnosprawności. Celem edukacji włączającej jest także samo „włączanie” uczniów z niepełnosprawnością czy innymi specjalnymi potrzebami do egalitarnej społeczności szkolnej.

Jak wcześniej wspomniano, rozwój koncepcji edukacji włączającej jest konsekwencją ugruntowywania się idei inkluzji społecznej osób z niepełnosprawnością. Wyewoluowała ona na gruncie przemian w rozumieniu i definiowaniu istoty niepełnosprawności na osi od modeli biomedycznych do społecznych, oraz rosnącym znaczeniu odnośnych paradygmatów pedagogiki specjalnej – społecznego paradygmatu niepełnosprawności i paradygmatów normalizacyjnego i emancypacyjnego (m.in. Krauze, 2010).

W myśl tych rozważań teoretycznych ciężar konstytuowania się niepełnosprawności przenoszony jest z indywidualnych właściwości jednostki na funkcję relacji pomiędzy tymi właściwościami a oddziaływaniami środowiska. Zwłaszcza wspomniane paradygmaty pedagogiki specjalnej wskazują na ogromną rolę społeczną i środowiskową w „powstawaniu” niepełnosprawności. W praktyce można to upraszczać do założenia, że im bardziej stymulujące, proaktywne, wspierające i niwelujące bariery jest środowisko fizyczne i społeczne, w jakim funkcjonują osoby z niepełnosprawnością, tym mniej ograniczające w codziennym życiu są specyficzne trudności wynikające z danej niepełnosprawności. Oznacza to także, że o jakości życia i sprawności w niepełnosprawności w znacznie większym stopniu mogą decydować czynniki społeczne/środowiskowe niż indywidualne ograniczenia. Wszak jeśli środowisko znosi bariery, stymuluje aktywności, buduje współpracę i wspiera uczestnictwo we wszystkich sferach życia niezależnie od obiektywnych ograniczeń jednostki, to te ograniczenia przestają odgrywać pierwszoplanową rolę i przestają jednoznacznie determinować rozwój i możliwości osób z niepełnosprawnością. Przyglądając się jednak w praktyce idei inkluzji społecznej, trudno oprzeć się wrażeniu, że jest ona znacznie bardziej postawą wobec drugiego człowieka niż teoretycznym konceptem organizacji społeczeństwa. Inkluzja to gotowość i otwartość na odmiennność i poszukiwanie w tej odmienności szansy na rozwój całego społeczeństwa, a nie tylko „naprawiania” jednostek obarczonych deficytami.

Odnosząc powyższe rozwiązania do koncepcji edukacji włączającej, nietrudno zauważyć, że jest ona nie tylko wyzwaniem organizacyjnym dla konstrukcji i funkcjonowania szkół, ale przede wszystkim wyzwaniem społecznym. Najbardziej wysublimowane rozwiązania organizacyjne, metodyczne, programowe nie zagwarantują efektywności edukacji włączającej w kształceniu zróżnicowanych grup uczniów, jeśli postawy wszystkich uczestników życia szkolnego nie będą przepełnione duchem inkluzji. Pytanie, jak kształtować postawy uczniów, rodziców, nauczycieli, kadr zarządzających oświatą, aby były one faktycznie, a nie tylko deklaratywne inkluzyjne, pozostaje pytaniem otwartym. Aby trwale zmieniać postawy społeczne wobec osób z niepełnosprawnością, konieczne wydają się dwa podstawowe czynniki: wiedza i kontakt (m.in. Ostrowska, 2009).

Wiedza o sobie i drugim człowieku, trudnościach, z jakimi może się zmagać, ich podstawach oraz specyfice procesu wsparcia. Kontakt natomiast jest niezbędny, aby tę wiedzę kształtować, budować osobiste doświadczenie w relacji z drugim człowiekiem pozwalające na lepsze jego rozumienie i w konsekwencji ewentualną zmianę postawy wobec jego odmienności. Co istotne, kontakt ten musi opierać się na współdziałaniu, tworzeniu więzi i relacji, a nie wyłącznie koegzystencji, byciu obok siebie. Jak wynika z danych przedstawionych przez MEiN w trakcie spotkania liderów SCWEW, edukacja włączająca staje się faktem. Ogromny procent uczniów ze specjalnymi potrzebami aktualnie kształci się w szkolnictwie ogólnodostępnym, odsetek ten jest jeszcze większy, bo wynosi aż 83% w odniesieniu do wychowanków przedszkoli.

Wydawać by się zatem mogło, że opisany wcześniej konieczny warunek do kształtowania się postaw inkluzyjnych – kontakt z „innym” jest zapewniony, a zatem warunki do rozwoju wiedzy i w konsekwencji kształtowania się postaw inkluzyjnych są zachowane. Pytanie, czy tak rzeczywiście jest, wydaje się być uzasadnione i natychmiast prowokuje następne – jaki ten kontakt w rzeczywistości jest i czy daje on wiedzę o drugim człowieku pozwalającą na budowanie jego pozytywnego obrazu, czy wręcz przeciwnie. Choć niewiele osób pozwala sobie obecnie na otwartą krytykę czy postawy braku akceptacji dla osób z niepełnosprawnością, to jednak, jak wskazują nasze obserwacje, postawy otwartości i inkluzji często są jeszcze deklaratywne. W perspektywie realnego, bliskiego współdziałania w obrębie grup zróżnicowanych pojawiają się liczne rozdzźwięki, a ww. wiedza wcale nie jest budowana, lub tworzone obrazy świata i „innego” odległe są od idei inkluzji. Dlaczego zatem tak się dzieje? Przecież kadry pedagogiczne są coraz lepiej przygotowane z zakresu pedagogiki specjalnej, a wspomniany wyżej kontakt jest zapewniony. Odpowiedź nie jest oczywista i zapewne niejednoznaczna. Analizując działania realizowane w projekcie, pojawia się nam hipoteza wiążąca relatywnie niską lub niższą, niż by oczekiwano, efektywność w obszarze rozwoju postaw inkluzyjnych w społecznościach szkolnych z systemowo i wieloletnio ugruntowaną charakterystyką funkcjonowania szkół ogólnodostępnych. Podstawową, najbardziej oczekiwaną i weryfikowaną działalnością szkół jest nauczanie, kształcenie elementarnej wiedzy o świecie i zachodzących w nim zjawiskach oraz podstawowych umiejętności mających pozwolić na odnalezienie się młodych ludzi w dorosłym życiu. Wychowanie oczywiście także jest obecne w przestrzeni szkoły, jednak w gruncie rzeczy nie ma ono ustalonej pozycji. Lekcje wychowawcze niejednokrotnie są dewaluowane i przeznaczane na inne cele, niż pierwotnie założono. Wymagania programowe w połączeniu z utrwaloną metodyką pracy, opartą w dużej mierze na metodach podających i ćwiczebnych, nie pozwalają na wygenerowanie zbyt dużej ilości czasu w trakcie zajęć na poruszanie kwestii rozwijających sferę wychowawczą uczniów. Często niski status przedmiotów artystycznych także nie wspomaga tworzenia przestrzeni do refleksji i wzrastania w rozumieniu drugiego człowieka. Działania zawarte w programach profilaktyczno-wychowawczych zdają się niejednokrotnie mieć charakter prewencyjny, ukierunkowany na przeciwdziałanie zagrożeniom cywilizacyjnym. Gdzie zatem jest przestrzeń w szkole do rozwijania umiejętności relacyjnych, wsparcia budowania się więzi i szacunku dla zmagających się z okolicznościami życia? Zapewne w każdej szkole czy przedszkolu sprawa ta wygląda zupełnie inaczej, a przedstawione powyżej rozważania są próbą uchwycenia pewnego generalnego trendu i bez wątpienia nie są wolne od uogólnień. Jednak dramatycznie rosnąca ilość problemów dzieci i młodzieży w przestrzeni zdrowia psychicznego i funkcjonowania emocjonalnego zdają się niejako wpisywać w tok powyższego wnioskowania i dopełniać ten złożony dyskurs. Dane zebrane od uczniów w trakcie realizacji jednego z działań podjętych w projekcie (działania doradczo-szkoleniowe, pytanie „czego dorośli nie słyszą?”), jednoznacznie wskazują, że w szkole brakuje przestrzeni do intymnej, pełnej więzi i bliskości rozmowy o osobistych problemach uczniów. Zostają oni często w swoim zagubionym świecie sami, często bez przewodnika prowadzącego po trudnych drogach dorastania i budowania bezpiecznej relacji z coraz bardziej zagmatwanym światem i interakcji międzyludzkich i intrapersonalnych. Wymagania programowe, pęd za ocenami i osiągnięciami mającymi zagwarantować sukces i zapewne szczęście w dorosłym życiu nie odpowiada na wszystkie potrzeby uczniów. W trakcie diagnozy poprzedzającej złożenie wniosku konfrontowaliśmy się z twierdzeniami, że jednym z największych

wyzwań i celów, z jakim mierzą się uczniowie zwłaszcza w szkołach ponadpodstawowych, to nieujawnianie swoich słabości, ukrywanie i czynienie możliwie niewidzialnymi trudności, jakie wynikają ze specyfiki ich funkcjonowania związanej ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi czy niepełnosprawnością. Jak się ma to zatem do opisanych wcześniej idei inkluzji? Co spowodowało, że kontakt z „różnorodnością”, pozwalającą na rozwój i budowanie wiedzy o innych i sobie samym, zamiast być eksponowany, jest skrzętnie maskowany przez samych uczniów? O ile powyższe rozważania wskazują pewien trop w poszukiwaniu odpowiedzi na te pytania, to kwestia możliwych do podjęcia działań pozwalających na zmianę tego stanu rzeczy pozostaje w dalszym ciągu otwarta.

Przygotowując się do realizacji przedsięwzięcia grantowego i planując działania do realizacji przez SCWEW, kadra Zespołu Szkół Specjalnych nr 4 w Sosnowcu postanowiła zmierzyć się z tym wyzwaniem. Mając na uwadze ww. czynniki wpływające na kształtowanie się postaw powstało założenie utworzenia w ramach działalności SCWEW projektów inkluzyjnych. Idei ich tworzenia i szczegółom organizacyjnym tych działań poświęcony został kolejny rozdział niniejszej publikacji.

IDEA I ZAŁOŻENIA ORGANIZACYJNE PROJEKTÓW INKLUZYJNYCH

Model SCWEW w swoich podstawowych założenia koncentruje się na działaniach skierowanych na rozwój nauczycieli i ich wielowymiarowe przygotowanie do pracy w grupach zróżnicowanych. W drodze zróżnicowanych konsultacji, szkoleń, doradztwa i wsparcia technologicznego nauczycieli możliwa miała stać się transformacja szkół i przedszkoli ogólnodostępnych w placówki włączające. Jak się jednak wydaje, niedoceniona została opisana wcześniej charakterystyka przestrzeni życia szkolnego, której konsekwencją jest ograniczenie przestrzeni czy też warunków do realizacji jednego z celów edukacji włączającej, czyli samego właśnie włączania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi czy niepełnosprawnościami do równego i pełnego uczestnictwa w życiu społeczności szkolnej. W perspektywie rozważań zawartych w poprzednim rozdziale samo przygotowanie merytoryczne kadry bez uwzględnienia tychże korelatów związanych ze specyfiką funkcjonowania wielu placówek oświatowych może okazać się niewystarczające dla pełnego i długotrwałego wdrożenia edukacji włączającej. Potwierdzać tę hipotezę zdają się także doświadczenia z wdrażania edukacji integracyjnej zarówno w Polsce, jak i w państwach europejskich, które znacznie wcześniej i znacznie głębiej przeorganizowały swoje systemy kształcenia w kierunku integracji i inkluzji. Obserwowane wykluczenie w integracji, czy bardziej współcześnie – w inkluzji, jest zjawiskiem niepokojącym i skłaniającym do refleksji i poszukiwania dodatkowych form aktywności szkół i placówek.

Na bazie powyższych rozważań, jak również doświadczeń zebranych m.in. w trakcie wizyty studyjnej w Gustav-Heinemann Schule w Pforzheim (Niemcy) zaplanowano do realizacji w sosnowieckim SCWEW projekty inkluzyjne. We wspomnianej placówce w trakcie naszej wizyty tworzone były oddziały inkluzyjne (składające się z uczniów szkół ogólnodostępnych) w przestrzeni szkoły specjalnej. Podstawowym założeniem takiej organizacji kształcenia było umożliwienie wspólnej realizacji ciekawych, wartościowych, ważnych z punktu widzenia uczniów zajęć, projektów i aktywności z uczniami placówki specjalnej, przy jednoczesnym realizowaniu podstawy programowej kształcenia ogólnego w obrębie zespołu ogólnodostępnego. Proponowana przez Gustav-Heinemann Schule koncepcja realizacji kształcenia inkluzyjnego zainspirowała nas do poszukiwania własnych rozwiązań o podobnym charakterze. Wspomniane rozwiązanie przecież wprost stwarza przestrzeń czy warunki do budowania atrakcyjnego kontaktu pomiędzy zróżnicowanymi uczestnikami procesu kształcenia, przy jednoczesnym zabezpieczeniu wszelkich potrzeb wynikających ze specjalnych potrzeb edukacyjnych czy niepełnosprawności. W tym modelu istotne wydaje się nie budowanie narracji mającej na celu wyeliminowanie niepełnosprawności czy odmienności z dyskursu i „wypłaszanie” zróżnicowania, ale jej oswojenie i skupienie się bardziej na tym co wspólne, tym co łączy, a nie dzieli, z zachowaniem podmiotowości i tożsamości uczestników procesu edukacyjnego.

Zaproponowane w działalności SCWEW w Sosnowcu projekty inkluzyjne jako działania poza modelowe miały stwarzać przestrzeń do współpracy i współdziałania uczniów ze szkół i przedszkoli ogólnodostępnych z uczniami Zespołu Szkół Specjalnych nr 4 w Sosnowcu. Istotnym elementem tych projektów było osadzenie ich w praktycznym działaniu, ważnym i ciekawym z punktu widzenia uczniów. W powyższym celu przewidziano realizację 4 projektów:

- Szkoła Bohaterów;
- Akademia Rozwoju Innowacji i Kreatywności (ARIK);
- Zróbmy coś pięknego;
- Changemakers – jesteś zmianą.

Każdy z tych projektów miał animować współdziałanie grup uczniów z ww. placówek w innej przestrzeni tematycznej. Projekty Szkoła Bohaterów i ARIK zaplanowane zostały do realizacji w trakcie całego przedsięwzięcia grantowego. Natomiast projekty Zróbmy coś pięknego w etapach 2, 3 i 4 projektu, a Changemakers – jesteś zmianą w etapach 6, 7 i 8. Dla animowania aktywności uczniów zaplanowano zaangażowanie nauczyciela – animatora projektu inkluzyjnego w wymiarze 4h/miesiąc oraz zabezpieczono możliwość zatrudnienia eksperta zewnętrznego, będącego specjalistą z zakresu tematyki podjętej przez uczniów do realizacji. Na zakończenie projektu SCWEW w etapie ósmym zaplanowano wydarzenia podsumowujące zrealizowane w każdej z placówek projekty inkluzyjne. W pierwotnej wersji wniosku zaplanowano także dodatkowe środki na zakup materiałów czy innych niezbędnych do realizacji projektów inkluzyjnych zasobów. Podstawowym założeniem projektów było umożliwienie uczniom samodzielnego doboru szczegółowej tematyki i działań planowanych do realizacji w projektach. Konsekwencją tego była niemożność precyzyjnego określenia rodzaju i ilości materiałów/zasobów potrzebnych do przeprowadzenia projektów na etapie wnioskowania i wskazane koszty zostały odrzucone jako nieuprawnione w przedsięwzięciu. Niestety, znacznie utrudniło to realizację projektów. Uczniowie mieli pomysły, powstała gotowość i zaangażowanie do realizacji działań, zabrakło jednak w pewnym zakresie funduszy na ich realizację, co znacznie ograniczyło efektywność zaproponowanych form działań i ostudziło entuzjazm nauczycieli.

W ramach Szkoły Bohaterów uczniowie mieli poznawać specyfikę swojego funkcjonowania, swoich „osobistych światów” poprzez wspólne realizowanie projektów opartych na zdobywaniu swego rodzaju sprawności wzorowanych na sprawnościach harcerskich. Działania te w założeniu miały być wartościowe dla samych uczestników i zmieniać coś w lokalnym środowisku lub umożliwiać jego bliższe spotkanie.

Akademia Rozwoju Innowacji i Kreatywności to projekt, którego celem było „ulepszanie” świata. Tematyka, jaką mogli zająć się uczniowie, miała odnosić się do wprowadzania zmian, ulepszeń w ich środowisku, podejmowania ważnych z punktu widzenia uczniów tematów związanych z ekologią, technologią cyfrową i innymi obszarami nauk ścisłych, technicznych czy inżynierii. Przykładowo jednym z realizowanych projektów było opracowanie systemu odzysku i zagospodarowania wody deszczowej, innym stworzenie kamery otworkowej. Działania mogły być realizowane przez małe grupy uczniów i wychowanków (do ok. 15 osób), w bezpośredniej współpracy z uczniami ZSS4 w Sosnowcu, lub równoległe przez obie grupy, aby potem wspólnie dzielić się efektami i doświadczeniami, lub wspólnie złożyć wypracowane części projektu w jedną całość.

Projekt „Zróbmy coś pięknego” to propozycja dla uczniów zorientowanych bardziej humanistycznie, artystycznie. Celem, w odróżnieniu od ARIKA, nie było „ulepszenie”, a „upiększenie” świata. Uczniowie, pracując także w małych grupach, wspólnie z uczniami ZSS 4, mieli wypracowywać projekty artystyczne. Przykładem podejmowanych działań może być stworzony we współpracy z uczniami CKZIU teatrzyk Kamishibai, czy

12 wspólne projekty ceramiczne przedszkolaków.

„Changemakers” – jesteś zmianą – to projekt, który miał być swego rodzaju pogłębieniem projektu Zróbmy coś pięknego. Jego podstawowym celem było podejmowanie aktywności pozwalających na doświadczenie wprowadzania realnej zmiany w otaczającym nas środowisku. Metodyka pracy była analogiczna do poprzednich

projektów, kluczowe jednak miało być budowanie wewnętrznej refleksji uczniów nad obszarami, na które mają lub mogą oni mieć realny wpływ. Obszary te mogły się odnosić do zmian w środowisku, ale także zmian w relacjach czy w sobie. Przykładowym działaniem mogą być warsztaty z zakresu kompetencji liderkich, czy wspólne wycieczki w góry uczniów, które miały za zadanie zintegrowanie grup uczniów IX LO z uczniami będącymi uchodźcami z Ukrainy uczęszczającymi do tej samej szkoły. Udział uczniów z ZSS 4 pozwolił na budowanie poczucia wspólnoty i zespołowego wspierania się w osiągnięciu zamierzonych celów.

Zbiorcze podsumowanie założeń organizacyjnych projektów inkluzyjnych przedstawia poniższa tabela.

Tabela 1. Podsumowanie organizacji projektów inkluzyjnych

Projekt inkluzyjny	Okres realizacji	Ekspert zewnętrzny	Tematyka
Szkoła Bohaterów	Przez całe przedsięwzięcia grantowe	Nie	Zdobywanie sprawności w celu podejmowania aktywności na rzecz rozwoju środowiska lokalnego lub jego poznawania
Akademia Rozwoju Innowacji i Kreatywności	Przez całe przedsięwzięcia grantowe	Tak	Projekty techniczne, ekologiczne, inżynieryjne
Zróbmy coś pięknego	2-3-4 etap	Tak	Projekty humanistyczne – artystyczne, plastyczne
Changemakers – jesteś zmianą	6-7-8 etap	Tak	Projekty ukierunkowane na rozwój osobisty powiązany z działaniami w ARIK i ZCP

Źródło: opracowanie własne.

ROZDZIAŁ II

DZIAŁANIE

Rozdział przedstawia wybrane projekty inkluzyjne realizowane w pięciu placówkach ogólnodostępnych w Sosnowcu w ramach projektu SCWEW, tj. w Przedszkolu Miejskim nr 51, Szkole Podstawowej nr 18, Szkole Podstawowej nr 39, Centrum Kształcenia Ustawicznego i Zawodowego, IX Licem Ogólnokształcącym. Po zwięzłym omówieniu aktywności podejmowanych przez uczniów i wychowanków w poszczególnych placówkach podjęto próbę omówienia korzyści i efektów dla nauczycieli, uczniów i całych placówek edukacyjnych.

DZIAŁANIA PODEJMOWANE PRZEZ PLACÓWKI OBJĘTE WSPARCIEM SCWEW

W kolejnych podrozdziałach omówiono aktywności podjęte przez uczniów i nauczycieli w ramach każdego z projektów inkluzyjnych promowanych przez SCWEW w Sosnowcu.

SZKOŁA BOHATERÓW

Projekt inkluzyjny „Szkoła Bohaterów” został w podobny sposób przeprowadzony w Przedszkolu Miejskim nr 51 w Sosnowcu, w Szkole Podstawowej nr 18 w Sosnowcu i w Szkole Podstawowej nr 39 w Sosnowcu. Głównym celem projektu było wprowadzenie dzieci do nabywania różnych sprawności społecznych, artystycznych oraz przyrodnika, a także nabywanie wiedzy na temat oznaczeń niepełnosprawności i bezpieczeństwa podczas wyjścia w teren oraz udzielanie pierwszej pomocy.

Zdjęcie 1. Szkoła Bohaterów



Źródło: opracowanie własne.

W ramach projektu dzieci uczestniczyły w różnych aktywnościach. W przedszkolu odbywały się między innymi rozmowy na temat nawiązania kontaktu z uczniami z ZSS nr 4 w Sosnowcu czy wyjścia do ogrodu przedszkolnego w poszukiwaniu wiosny. Projekt uwarściwiał dzieci na potrzeby rówieśników, kształtował pozytywną postawę, otwartość i tolerancję wobec inności. Uczniowie szkoły podstawowej mieli okazję brać udział w różnych zajęciach terenowych, takich jak obserwacja obiektów przyrodniczych w parku szkolnym i okolicy czy fotografowanie obiektów, a także w grach terenowych, podczas których musieli rozwiązywać zagadki i znajdować ukryte elementy.

W ramach projektu skupiano się także na kształtowaniu umiejętności społecznych, jak np. określanie kierunków na ulicy, klasyfikowanie znaków drogowych ze względu na kształt i kolor oraz udzielanie pierwszej pomocy, jak również na nabywaniu wiedzy dotyczącej bezpieczeństwa podczas wyjść w teren. Uczniowie mieli okazję rozwijać swoje umiejętności komunikacyjne, uczyć się szukać informacji w różnych źródłach oraz radzić sobie z różnymi sytuacjami w grupie.

Dodatkowo projekt skupiał się na rozwijaniu umiejętności uczniów poprzez zdobywanie różnych sprawności, takich jak „Zdrowy jak ryba”, „Zaradny jak mrówka” czy „Ekopozytywny”. W ramach projektu odbywały się spotkania, podczas których uczniowie mieli okazję pracować w grupach i rozwijać swoje umiejętności społeczne, takie jak współpraca, kreatywność i radzenie sobie w sytuacjach trudnych.

Zdjęcie 2. Szkoła Bohaterów

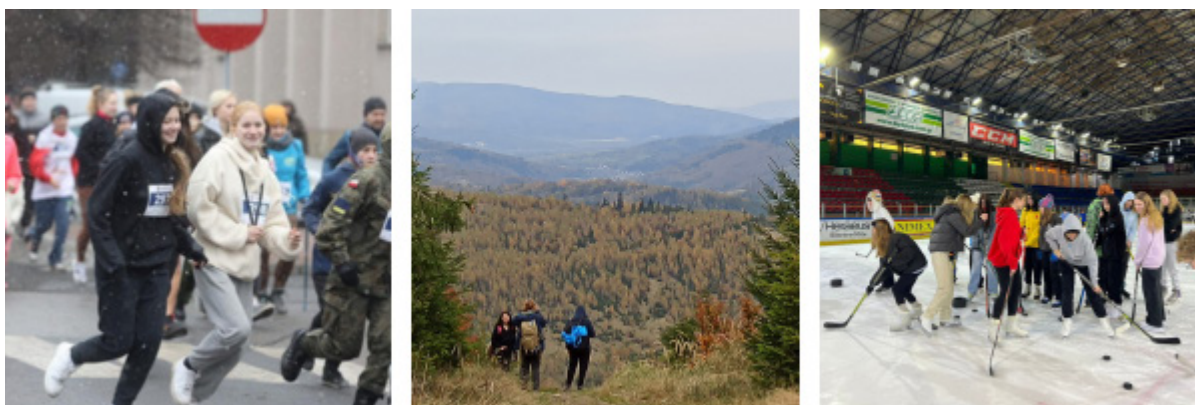


Źródło: opracowanie własne.

Projekt inkluzyjny „Szkoła Bohaterów” w SP 39 przyczynił się również do podniesienia poziomu wiedzy uczniów na temat oznaczeń niepełnosprawności oraz sposobów radzenia sobie z niepełnosprawnością. Uczniowie uczestniczyli w warsztatach z zakresu pierwszej pomocy oraz udzielania wsparcia osobom z niepełnosprawnościami, co pozwoliło im na zrozumienie, że każda osoba, niezależnie od swoich ograniczeń, może być bohaterem. Wszystkie działania realizowane w ramach projektu inkluzyjnego „Szkoła Bohaterów” w PM 51 i SP 39 miały na celu budowanie w uczniach umiejętności społecznych, rozwijanie kreatywności i empatii, a także zwiększenie świadomości na temat oznaczeń niepełnosprawności oraz bezpieczeństwa podczas wyjść w teren. Projekt ten wpłynął pozytywnie na rozwój uczniów, ich postawy oraz zwiększył ich zainteresowanie otaczającym światem.

Projekt inkluzyjny „Szkoła Bohaterów” prowadzony w IX Liceum Ogólnokształcącym w Sosnowcu i Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego w Sosnowcu miał na celu integrację uczniów z różnymi rodzajami dysfunkcji i niepełnosprawnościami poprzez promowanie zdrowego stylu życia. Realizowane działania skupiały się na organizowaniu spotkań, w ramach których odbywały się różne aktywności, wycieczki oraz dyskusje na tematy związane z trudnościami, jakie napotykają młodzi ludzie w różnych sytuacjach oraz sposobami radzenia sobie z nimi.

Zdjęcie 3. Szkoła Bohaterów



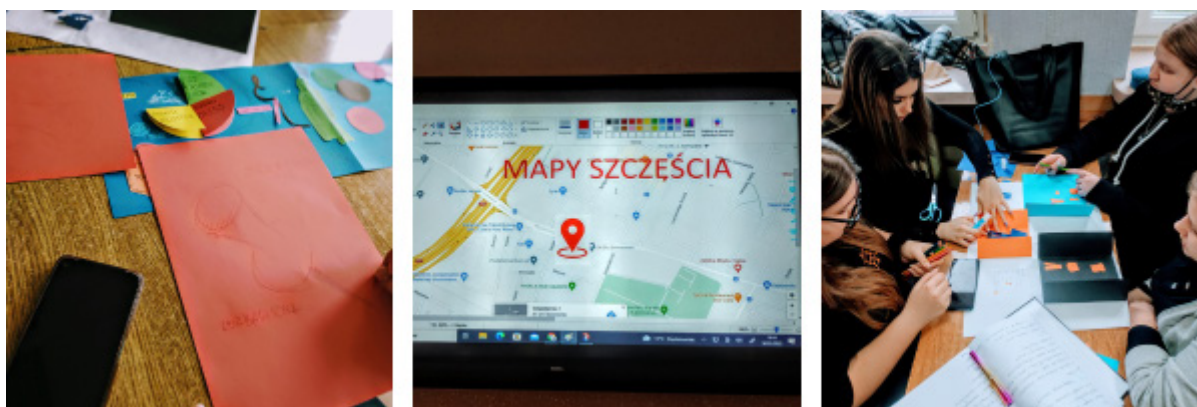
Źródło: opracowanie własne.

W szkołach projekt ma na celu promowanie aktywnego stylu życia jako czynnika profilaktycznego dla zaburzeń emocjonalnych. W ramach projektu odbywają się wyjazdy terenowe, podczas których uczniowie uczestniczą w warsztatach z zakresu zdrowia psychicznego, brali też udział w grach terenowych oraz uczyli się radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Uczestniczyli również w nim uczniowie z ZSS 4 oraz nowi uczniowie z Ukrainy, którzy wymagali wsparcia w procesie integracji.

Celem projektu była zmiana uczniów jako czynnika wpływającego na zmianę otaczającego ich środowiska oraz uczenie wrażliwości na potrzeby innych poprzez współpracę i realizację ważnych celów. Podczas cyklu spotkań projektu uczestnicy zdobywają wiedzę i umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach oraz nawiązują nowe znajomości, co przyczynia się do ich rozwoju emocjonalnego i społecznego.

Projekt miał na celu zmianę uczniów jako czynnika wpływającego na zmianę otaczającego ich środowiska. Uczestnicy projektu uczą się współpracy i realizacji ważnych celów, co pozwala im na zdobywanie nowych umiejętności społecznych i emocjonalnych. Projekt integruje również uczniów z różnych szkół i kultur, co pomaga im w procesie integracji i zwiększeniu poczucia bezpieczeństwa.

Zdjęcie 4. Szkoła Bohaterów



Źródło: opracowanie własne.

AKADEMIA ROZWOJU INNOWACJI I KREATYWNOŚCI

16

Projekt „Akademia Rozwoju i Kreatywności” miał na celu rozwijanie kreatywności oraz integrację dzieci i młodzieży poprzez działania związane z edukacją ekologiczną. W ramach projektu odbywały się różnego rodzaju warsztaty i spotkania, skupiające się na tematyce związanej z ekologią, ogrodnictwem, przyrodą oraz integracją społeczną.

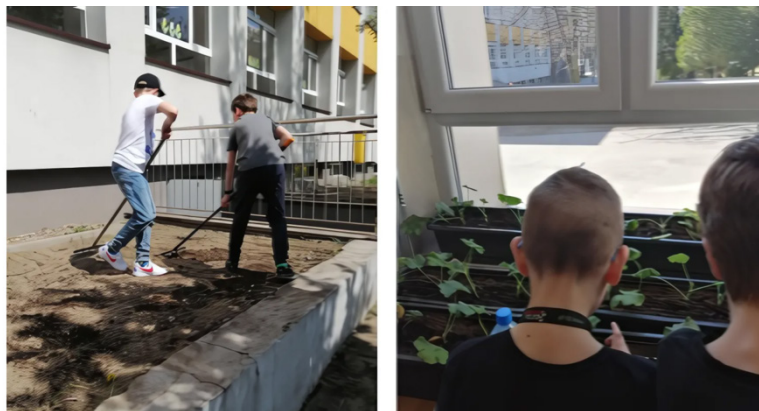
Zdjęcie 5. Akademia Rozwoju i Kreatywności



Źródło: opracowanie własne.

W Przedszkolu nr 51 realizowano projekt „Łąki kwietne i domki dla dzikich zapylaczy”. W jego ramach odbyło się wiele zajęć, które skupiały się na tematyce ogrodnictwa. Dzieci zapoznały się z pracą ogrodnika oraz narzędziami ogrodniczymi poprzez oglądanie narzędzi i klasyfikowanie ich. Następnie uczestnicy zajęć poznawali etapy wzrostu kwiatów, układając puzzle przedstawiające poszczególne etapy. Na kolejnych zajęciach dzieci uczyły się zasad sadzenia roślin w doniczkach oraz sadiły własne rośliny w ogrodzie przedszkolnym. Były też organizowane spotkania integracyjne z uczniami z ZSS nr 4 w Sosnowcu, podczas których dzieci bawiły się razem przy muzyce klasycznej oraz wykonywały słodki plaster przyjaźni. Ponadto dzieci uczestniczyły w warsztatach związanych z tematem motyli, podczas których poznawały różne gatunki motyli oraz proces ich rozwoju.

Zdjęcie 6. Akademia Rozwoju i Kreatywności



Źródło: opracowanie własne.

W szkole podstawowej również odbywały się zajęcia związane z ogrodnictwem i przyrodą. Dzieci zakładały klasowe ogródki ziołowe, poznając przy tym nazwy ziół oraz ucząc się ich pielęgnacji. Ponadto uczestnicy zajęć tworzyli ozdoby ogrodowe z materiałów ekologicznych oraz zakładali ogród szkolny z oczkiem wodnym. Na jednym z zajęć dzieci badały skład i pH gleby oraz planowały nasadzenia. Ponadto uczestnicy projektu budowali budy lęgowe dla owadów oraz poznawali cykl życia owadów na przykładzie motyla i pszczoły. Na kolejnych zajęciach uczniowie podlewali łąkę kwiatową oraz zawieszali domki dla owadów.

Projekt obejmował również młodzież szkół wyższych, gdzie skupiał się na edukacji studentów z zakresu ekologii i ochrony środowiska. Uczestnicy projektu uczyli się m.in. odzyskiwania wody deszczowej oraz prowadzenia ekologicznej gospodarki wodnej.

ARiK skupiał się na rozwijaniu wrażliwości ekologicznej oraz integracji społecznej dzieci i młodzieży, a także na edukacji studentów w zakresie zrównoważonego rozwoju i ochrony środowiska. W ramach projektu organizowane były różnorodne działania, takie jak warsztaty edukacyjne, konkursy, spotkania z ekspertami oraz wycieczki terenowe. Dzięki temu uczestnicy mieli okazję poszerzyć swoją wiedzę na temat zagadnień ekologicznych i zrozumieć, jak ich działania wpływają na środowisko naturalne. Ponadto projekt stanowił doskonałą okazję do nawiązania nowych kontaktów i budowania relacji międzyludzkich, co miało pozytywny wpływ na integrację społeczną młodzieży.

Zdjęcie 7. Akademia Rozwoju i Kreatywności



Źródło: opracowanie własne.

ZRÓBMY COŚ PIĘKNEGO

Projekt „Zróbmy coś pięknego” w Przedszkolu Miejskim nr 51 miał na celu uwrażliwienie dzieci na potrzeby osób niepełnosprawnych oraz rozwijanie empatii i inteligencji emocjonalnej. Projekt składał się z trzech głównych działań, które obejmowały warsztaty ceramiczne, felinoterapię oraz zabawy integracyjne.

Pierwszym działaniem projektu było nagranie filmów z przedstawieniem się i wymiana ich między placówkami, aby dzieci mogły się poznać przed pierwszymi zajęciami. Następnie odbyły się warsztaty ceramiczne, na których dzieci zapoznały się z pojęciem gliny, sposobami jej obróbki oraz bezpiecznym posługiwaniem się narzędziami. Dzieci wykonały ceramiczne serca, a następnie pomalowały i szklify je. Podczas zajęć odbywały się także zabawy integracyjne z dziećmi z ZSS nr 4.

Drugim działaniem projektu była felinoterapia, podczas której dzieci rozmawiały o kotach, sposobie opieki nad nimi oraz uczyły się, jak się nimi opiekować, np. poprzez ich czesanie, głaskanie i zabawy. Podczas warsztatów ceramicznych dzieci wyciągały z pieca ceramiczne serca, a następnie wykonywały wspólnie misę z kuleczek glinianych. Zabawy integracyjne obejmowały m.in. wykonanie zakładki z wizerunkiem kota oraz „kocią jogę”, czyli wykonywanie pozycji jogi podczas słuchania opowieści ruchowej.

Trzecim działaniem projektu były kolejne warsztaty ceramiczne, podczas których dzieci rysowały kota, a następnie kleiły go gliną i zagładzały. Podczas zajęć odbywały się także zabawy ruchowe przy piosenkach „Auto”, „Skradam się jak kot” oraz „Karuzela”, a także gimnastyka języka.

Projekt „Zróbmy coś pięknego” pozwolił dzieciom na rozwijanie swojej wyobraźni, kreatywności oraz umiejętności manualnych, a także na uczestnictwo w zabawach i integracji z innymi dziećmi. Dzięki temu projektowi dzieci uczyły się empatii, szacunku oraz zrozumienia dla osób niepełnosprawnych, co było ważnym elementem w procesie ich wychowania.

Zdjęcie 8. Zróbmy coś pięknego



Źródło: opracowanie własne.

Projekt „Zróbmy coś pięknego” w Szkole Podstawowej nr 39 skupia się na promowaniu kultury, sztuki i literatury poprzez tworzenie różnych działań związanych z baśniami H.Ch. Andersena. Projekt jest także inkluzyjny, co oznacza, że jest dostępny dla wszystkich uczniów, bez względu na ich umiejętności i potrzeby edukacyjne. W ramach projektu uczniowie i nauczyciele spotkali się na zebraniu, aby przygotować materiały plastyczne. Zbierali również informacje na temat życia H.Ch. Andersena, aby lepiej zrozumieć kontekst, w którym powstawały jego baśnie oraz kulturę i sztukę tamtych czasów.

Po zebraniu materiałów i informacji uczniowie rozpoczęli pracę nad przygotowaniem różnych wydań baśni H.Ch. Andersena. W ramach projektu omówiono również wybrane baśnie, aby uczniowie lepiej zrozumieć przesłania i wartości, jakie niosą ze sobą te opowieści.

Uczniowie wykorzystali również informacje zawarte w Internecie, aby stworzyć quizy, krzyżówki i zagadki związane z baśniami H.Ch. Andersena. Dzięki temu mogli rozwijać swoje umiejętności analityczne i logiczne, jednocześnie zdobywając wiedzę na temat literatury i sztuki.

Projekt skupiał się także na adaptacjach teatralnych i filmowych baśni H.Ch. Andersena. Uczniowie mieli okazję obejrzeć różne adaptacje i porównać je z oryginałem. Dzięki temu mogli lepiej zrozumieć różne sposoby interpretowania baśni oraz rozwijać swoje umiejętności krytycznego myślenia.

Po omówieniu różnych adaptacji uczniowie przystąpili do działań praktycznych, czyli tworzenia oprawy plastycznej do każdej baśni z wykorzystaniem różnych technik plastycznych. Stworzono również nagranie wybranej baśni H.Ch. Andersena i udostępniono je na internetowej stronie szkoły oraz na Facebooku.

Uczniowie wykonali również zakładki do książki techniką makramy oraz grę planszową „Jak dobrze znasz baśnie Andersena”. Dzięki tym działaniom uczniowie mogli rozwijać swoje umiejętności manualne i artystyczne, a także zaprezentować swoje prace i podzielić się nimi z innymi.

Zdjęcie 9. Zróbmy coś pięknego



Źródło: opracowanie własne.

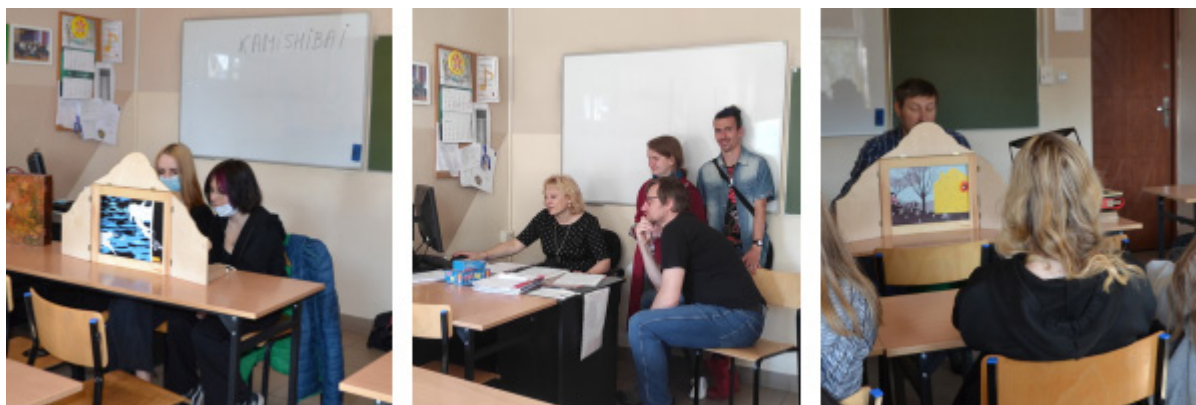
Projekt „Bajkowy Świat Kamishibai” realizowany w ramach projektu inkluzyjnego „Zróbmy coś pięknego” w Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego miał na celu rozwijanie kreatywności i umiejętności aktorskich młodzieży poprzez praktyczne działania w teatrze Kamishibai.

Podczas projektu uczestnicy mieli okazję poznać historię teatru Kamishibai oraz techniki plastyczne wykorzystywane do tworzenia ilustracji. Przede wszystkim jednak skupili się na analizie treści bajek, takich jak „Sól cenniejsza niż złoto” słowackiego autora Pavola Dobšinský’ego, czy tekstów braci Grimm, poszukując bajek z morałem i pozytywnym zakończeniem, które następnie prezentowali w teatrze Kamishibai.

Podczas spotkań uczestnicy mieli okazję zaprezentować swoje umiejętności aktorskie, ćwicząc przed publicznością prezentowanie bajek, wykorzystując różne techniki plastyczne i fotograficzne. Efektem wspólnej pracy było stworzenie własnej historii w teatrze Kamishibai.

Projekt „Bajkowy Świat Kamishibai” był ciekawą formą rozwijania kreatywności i umiejętności aktorskich młodzieży oraz przybliżenia im historii teatru Kamishibai. Projekt inkluzyjny „Zróbmy coś pięknego” pozwolił na integrację młodzieży różnych grup wiekowych i społecznych, a także rozwijanie ich umiejętności interpersonalnych poprzez wspólną pracę nad projektem.

Zdjęcie 10. Zróbmy coś pięknego



Źródło: opracowanie własne.

CHANGEMAKERS – JESTEŚ ZMIANĄ

Projekt inkluzyjny „Changemakers” w Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego miał na celu integrację uczniów z różnych szkół poprzez wspólne działania, które angażowały ich w proces tworzenia i robienia zdjęć z użyciem kamery obscura oraz pieczenie pierników.

Podczas spotkania uczniowie Technikum nr 7 CKZIU zaprezentowali uczniom ZSS nr 4 kamerę obscura, jej elementy oraz zdjęcia wykonane przy jej pomocy. Następnie uczniowie zostali podzieleni na grupy robocze, w których wykonywali kamerę. Uczniowie technikum tłumaczyli i pokazywali każdy etap pracy, od wyboru pudełka, przez malowanie go na kolor czarny, po montaż srebrnej folii i wykonanie niezbędnych otworów.

Po zakończeniu budowy kamery uczniowie obu szkół przygotowywali pierniki, pracując w grupach mieszanych. Wspólnie wykonali czynności związane z pieczeniem ciasta – wyrabianiem ciasta, wycinaniem kształtów oraz pieczeniem i dekorowaniem upieczonych pierników.

20 Następnie uczniowie ZSS Nr 4 odwiedzili pracownię fotograficzną CKZIU, gdzie wraz z uczniami Technikum omówili, co będą fotografować przy użyciu *camera obscura*. Uczniowie wyszli na zewnątrz, aby pokazać, jak ustawić kamerę oraz omówić znaczenie padania światła podczas robienia zdjęć. Uczniowie obu szkół wybrali miejsca, które chcą fotografować, a następnie wykonali zdjęcia. Po powrocie do pracowni fotograficznej pracowali w grupach w ciemni, aby wywołać zdjęcia, a następnie razem omawiali uzyskane efekty.

Projekt „Changemakers” pozwolił na integrację uczniów z różnych szkół poprzez wspólne działania i współpracę. Uczniowie zdobyli wiedzę na temat tworzenia i używania *camera obscura*. Projekt miał na celu wspieranie integracji społecznej i kształtowanie pozytywnych relacji między uczniami.

Projekt inkluzyjny „Changemakers” w Liceum skupiał się na integracji uczniów poprzez wspólne działania muzyczne i teatralne. Projekt był skierowany do uczniów z różnymi umiejętnościami muzycznymi i społecznymi, w tym również do uczniów z trudnościami w kontaktach społecznych, którzy uczestniczyli w konsultacjach z psychologiem.

Podczas pierwszego spotkania uczniowie współpracowali i integrowali się przy tworzeniu pierwszej wspólnej piosenki. Podczas podziału muzycznego osoby z widocznymi trudnościami w kontaktach społecznych miały możliwość poznania się i zintegrowania z resztą uczestników. Projekt skupiał się na integracji i pokazywaniu uczniom, że zespół wymaga zaufania swoich członków do siebie, a także współpracy w przypadku potknięć i błędów. W ten sposób uczniowie mieli możliwość nawiązania silniejszych relacji i samoregulacji emocji powstałych w grupie.

Zdjęcie 11. Changemakers – jesteś zmianą



Źródło: opracowanie własne.

Projekt dawał uczniom również możliwość sprawdzenia się w sytuacjach stresowych, takich jak występy publiczne. Uczniowie uczyli się współpracy i współodpowiedzialności za efekt końcowy całej grupy, co opierało się na wzajemnym zaufaniu. Projekt skupiał się również na wzmocnieniu samooceny i poczucia własnej wartości uczniów poprzez wyjście poza swoją strefę komfortu i prezentowanie własnych możliwości.

Uczniowie podczas projektu poznawali również zasady akompaniowania do przedstawień na żywo oraz integrowali się z aktorami, pokazując sobie nawzajem trudności każdej ze stron. Ważnym atutem działań zespołu była praca nad prezentowaniem własnych możliwości i włączanie się w organizację działań grupy. Wszelkie sytuacje sporne były rozwiązywane przez uczniów samodzielnie, co umożliwiało im samodzielność w relacjach społecznych i naukę funkcjonowania w zespole w kierunku realizacji celu generalnego.



Źródło: opracowanie własne.

ZNACZENIE PROJEKTÓW INKLUZYJNYCH DLA PRAKTYKI EDUKACYJNEJ

Jak opisano we wcześniejszych rozdziałach, podstawowym celem i założeniem realizacji projektów inkluzyjnych było przede wszystkim stworzenie przestrzeni do realizacji działań inkluzyjnych, budowania kapitału społecznego mogącego wspomagać wdrażanie edukacji włączającej oraz tworzenie dobrego klimatu szkoły dla edukacji włączającej. Model SCWEW jednak w swoich założeniach koncentruje się na nauczycielu, a większość zmian w rzeczywistości edukacyjnej (w kontekście edukacji włączającej) postrzega jako pochodną wzrostu jego kompetencji zawodowych i zmian w sposobie rozumienia i interpretowania zjawisk pedagogicznych. Realizacja projektów inkluzyjnych nie była bez znaczenia dla tego procesu. Podejmowane działania, nieobarczone koniecznością realizacji podstawy programowej, niepodlegające ocenianiu czy zewnętrznej ewaluacji (poza tą prowadzoną przez SCWEW), stanowić mogły swego rodzaju poligon dla doświadczeń nauczycieli z nowymi metodami i formami pracy z uczniem. Dzięki włączeniu w ich realizację uczniów (i nauczycieli) z placówki kształcenia specjalnego umożliwiony został naturalny przepływ doświadczeń i wymiana dobrych praktyk.

Jak po części opisywano wcześniej, wśród nauczycieli obserwować można pewną niechęć do przyznawania się do własnej niewiedzy powodowaną głównie obawą przed negatywną oceną ich pracy czy utratą i tak już nadwątlonego autorytetu. Nasze doświadczenia w organizacji sieci współpracy nauczycieli pokazały, że w zinstytucjonalizowanych formach jej prowadzenia panuje ograniczone zaangażowanie i relatywnie mała otwartość nauczycieli do dzielenia się swoimi problemami. Zwłaszcza tymi, które odnoszą się do ich własnej pracy. A nawet jeśli są one podnoszone, nierzadko łączą się z oczekiwaniem dostarczenia gotowych rozwiązań. Deformalizacja tego procesu, oparcie go na relacjach koleżeńskich i bezpośrednich interakcjach buduje natomiast większą gotowość nauczycieli do wymiany doświadczeń i rzeczywistego, a nie deklaratywnego poszukiwania wsparcia w efektywnym radzeniu sobie z trudnymi sytuacjami. Co ważne, poszukiwania *własnych* rozwiązań i „sposobów radzenia sobie” z trudnymi sytuacjami w klasie/szkole. Wydaje się to być istotne w szerszej perspektywie patrzenia na wdrażanie edukacji włączającej. Projekty inkluzyjne stwarzały możliwość „podglądania” warsztatu pracy nauczycieli z różnych środowisk, o różnych kompetencjach i kwalifikacjach w warunkach realizacji ciekawych działań projektowych. Co, mamy nadzieję, nie tylko uwiarygodniało SCWEW w proponowanych rozwiązaniach, ale także pozwalało na kształtowanie kompetencji do samodzielnego podejmowania działań o charakterze inkluzyjnym. Warto także podkreślić znaczenie spotkań nauczycieli z różnych środowisk w ramach projektów inkluzyjnych dla przesuwania granicy tego, co „możliwe” w pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Uczniowie zespołu Szkół Specjalnych nr 4 w Sosnowcu to uczniowie z głębszą niepełnosprawnością intelektualną i niepełnosprawnościami sprzężonymi. Jest to grupa uczniów, z którą wielu nauczycieli placówek ogólnodostępnych bardzo rzadko, o ile w ogóle, ma

do czynienia. Wiele trudności i potrzeb, które u uczniów w edukacji ogólnodostępnej występują w ograniczonym zakresie, jest w przypadku tej grupy obserwowalnych w pełnej postaci, często z dużym nasileniem. Pozwala to na wyraźniejsze obserwowanie i w konsekwencji rozumienie mechanizmów leżących u podstaw funkcjonowania osób z niepełnosprawnością czy szeroko rozumianymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Daje to nie tylko przestrzeń do wymiany dobrych praktyk w organizacji kształcenia i wychowania, ale także urealnia ocenę natężenia niektórych trudności czy dysfunkcji.

W powyższym kontekście zarysowane w pierwszych rozdziałach tej publikacji warunki niezbędne do kształtowania się postaw inkluzyjnych zostają spełnione. Zarówno w odniesieniu do uczniów, jak i nauczycieli. Zapewniony zostaje nie tylko twórczy kontakt z różnorodnością, ale także źródła rzetelnej wiedzy o jej podstawach. Zadaniem kadry SCWEW było wspomaganie obu grup uczniów i nauczycieli w realizacji założonych celów i działań. Konsultowane były pomysły na działania i sposoby ich realizacji, a zespół SCWEW pomagał w dobraniu odpowiednich ekspertów zewnętrznych i wspomagał organizację wspólnych działań podejmowanych przez uczniów ZSS 4 i placówek objętych wsparciem SCWEW.

Mamy nadzieję, że zrealizowane działania modelowały u nauczycieli nowe rozwiązania w zakresie kształcenia uczniów w grupach zróżnicowanych, co w przyszłości przyniesie korzyści dla rozwoju innowacyjności i kreatywności nauczycieli w podejmowanych przez nich działaniach edukacyjno-wychowawczych. Warto także podkreślić znaczenie tego typu działań dla budowania klimatu szkoły i wizerunku edukacji włączającej. Osadzenie działań w wartościowych i ciekawych dla uczniów i nauczycieli aktywnościach może pozwalać na przywracanie lub podtrzymywanie pasji uczenia i nauczania, pielęgnowanie dbałości o własny rozwój i radości z niego płynącej.

Myśląc o rekomendacjach, jakie mogą płynąć dla realizacji podobnych działań w przyszłości, należy zwrócić uwagę na kilka obszarów, takich jak:

- autonomia nauczycieli i uczniów w decydowaniu o przedmiocie i formie realizowanych działań;
- zapewnienie kontaktu nauczycieli i uczniów z różnych środowisk;
- podejmowanie tematów wartościowych i ciekawych z punktu widzenia lokalnego środowiska uczniów i nauczycieli;
- dbałość o dobrą atmosferę w trakcie zajęć, wolność i podmiotowość każdego z uczniów i nauczycieli;
- przynajmniej minimalne wsparcie finansowe dla podejmowanych działań;
- brak oceniania zarówno uczniów, jak i nauczycieli, ukierunkowanie na autoewaluację i refleksję wewnątrz grupy realizującej projekty.

ROZDZIAŁ III

BADANIE

METODOLOGICZNE PODSTAWY BADAŃ

Jak pisze Krzysztof Rubacha, „każde badanie naukowe w pedagogice można przypisać albo do typu teoretycznego (badania eksploracyjne i weryfikacyjne), albo do praktycznego (badania diagnostyczne i badania oceniające)”¹. Na potrzeby tej publikacji przyjęliśmy za zasadne osadzić nasze dociekania w typie badań praktycznych, z wykorzystaniem badań diagnostycznych i oceniających (ewaluacyjnych). Zarówno w typie badań teoretycznych, jak i praktycznych umocowaliśmy nasze rozważania w tzw. teorii.

Do opisu kategorii badawczej: znaczenie projektów inkluzyjnych jako realizacji zadań SCWEW wykorzystaliśmy *konstrukt teoretyczno-badawczy procesu nauczania-uczenia się jako implikacji wzorców dydaktyki specjalnej*². Opisany on został szczegółowo w rozdziale metodologicznym tomu 1. Wskazuje on bowiem ważne dyrektywy teoretyczne dla rozumienia działań inkluzyjnych w polskiej edukacji.

Ramą teoretyczną zarówno w tomie 1, jak i 2 jest definicja edukacji profesjonalnej, którą rozumiemy jako przygotowanie oraz doskonalenie zawodowe nauczycieli. Definicja ta również zwraca uwagę na kompetencje oraz aspiracje zawodowe nauczycieli. Otrzymane dane analizowaliśmy z perspektywy wymienionych powyżej 4 komponentów, które również szczegółowo zostały opisane w rozdziale metodologicznym w tomie 1. W związku z tym że założenia projektu SCWEW zostały już gruntownie opisane w tomie 1 publikacji, wydaje się niezasadne je w tym miejscu powtarzać. Należy jednak podkreślić, iż celem projektów inkluzyjnych było przede wszystkim wspomaganie nauczycieli w pracy z grupą zróżnicowaną.

CEL I PRZEDMIOT BADAŃ

Ustalenie celu w badaniach ma nadać im kierunek. Cel to odpowiedź na pytanie: po co dokonujemy rozpoznania procesów czy zjawisk w rzeczywistości edukacyjnej? Stawiamy go, aby móc obiektywnie poznać rzeczywistość edukacyjną. Wyróżniamy cel opisowy, diagnostyczny oraz diagnostyczno-wyjaśniający. Jak podaje Tadeusz Pilch, cel badań można „sprecyzować podejmując próbę udzielenia odpowiedzi na kilka formalnych pytań: „Jak jest...?, Dlaczego...?, Jaki jest związek między...?”³. Określenie celu w projekcie badawczym jest niezbędne z punktu widzenia weryfikacji naszego zadania badawczego. Tak więc według Tadeusza Pilcha „celem badań jest poznanie rzeczywistości umożliwiające działanie skuteczne”⁴.

Władysław Zaczyński określa cel jako „rozwiązywanie społecznie doniosłych problemów, jest to określenie tego, co zamierza badacz, co pragnie osiągnąć w swoim działaniu”⁵. Natomiast według Mieczysława Łobockiego „wszelka działalność ludzka, jeśli ma być skuteczna musi być jednocześnie celowa”⁶.

W procesie badawczym wyróżniamy trzy kategorie celów:

¹ K. Rubacha, *Empiryczne badania ilościowe*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2019, s. 437.

² J. Głodkowska, *Dydaktyka specjalna. Od wzorca do interpretacji*, PWN, Warszawa 2017, s. 37.

³ T. Pilch, *Strategia badań ilościowych...*, s. 66.

⁴ T. Pilch, *Zasady badań...*, s. 19.

⁵ W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1968, s. 24.

⁶ M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1970, s. 41.



Cel poznawczy – składający się z opisu, wyjaśniania oraz przewidywania zachodzących zjawisk.

Cel teoretyczny – związany z budowaniem teorii i późniejszym jej weryfikowaniu podczas pracy badawczej.

Cel praktyczny – składający się ze wskazówek rozwiązujących dany problem⁷.

W niniejszym opracowaniu wyłoniono cel poznawczy i praktyczny.

Cel poznawczy to:

Poznanie znaczenia projektów inkluzyjnych w działaniach sosnowieckiego SCWEW-u.

Cel praktyczny określono jako:

Przedstawienie autorskiej koncepcji sosnowieckiego SCWEW-u dla systemu rodzimego, który może stać się przyczynkiem do wprowadzenia zmian w obecnie funkcjonującym systemie.

Aby ustalić przedmiot badań, musimy zadać sobie pytanie: co jest przedmiotem **naszych** badań? Przedmiot badań może być rozpatrywany jako: strefy życia społecznego, świadomość pedagogiczna, zjawiska czy też działalność pedagogiczna. W niniejszym opracowaniu określono następujący przedmiot badań:

Zadania sosnowieckiego SCWEW-u w obszarze projektów inkluzyjnych i ich związku z kreowaniem rozwiązań praktycznych w zakresie funkcjonowania SCWEW w systemie edukacji.

PROBLEMATYKA BADAWCZA

Omawiając kwestie problematyki badań, należy skupić się na określeniu problemu badawczego. Problem badawczy stawiany jest w formie pytań zarówno głównych, jak i szczegółowych, pytań, na które w drodze dociekań badawczych szukamy odpowiedzi. Problemy badawcze uzależnione będą od wybranego typu badań.

Problematyka badawcza składa się więc z obszernego, szerokiego problemu głównego oraz z kilku pytań szczegółowych, które stanowią dopełnienie problemu naczelnego. Aby odpowiedzieć na pytanie główne, należy najpierw poszukać odpowiedzi na pytania szczegółowe, które są bardziej precyzyjne.

Problem badawczy to „pytanie o naturę badanego zjawiska, o istotę związku między zdarzeniami lub istotami i cechami procesów, cechami zjawiska, to mówiąc inaczej, uświadomienie sobie trudności z wyjaśnianiem i zrozumieniem określonego fragmentu rzeczywistości, to mówiąc jeszcze inaczej, deklaracja o naszej niewiedzy zawarta w gramatycznej formie pytania”⁸.

Pytania badawcze ukierunkowują nasze zamierzenia badawcze, dzięki nim możemy realizować cele badań. To kierunkowskaz do szukania odpowiedzi. Dzięki nim poznajemy badaną rzeczywistość edukacyjną.

Analizując literaturę, możemy spotkać się z twierdzeniem, że problem badawczy jest tożsamy z przedmiotem badań.

Warto zaznaczyć, że zbiór pytań, problemów badawczych odnosić się powinien do przedmiotu badań, a uzyskane w toku badań odpowiedzi stanowią rezultat badań, dający podstawy do wyciągania wniosków. W niniejszym opracowaniu problematyka badawcza będzie oscylowała wokół badań diagnozujących (praktycznych), co oznacza, że będziemy poznawać i opisywać rzeczywistość edukacyjną.

Pytania będą miały charakter diagnozujący, co jest konsekwencją przyjętego modelu badań opisowo-diagnostycznych. Postawione pytania badawcze nie wymagają hipotez z uwagi na wybraną procedurę badań diagnostycznych.

Głównym problemem badawczym postawionym w formie pytania jest:

- Jakie znaczenie mają projekty inkluzyjne w realizacji działań SCWEW w oparciu o założenia edukacji profesjonalnej nauczycieli?

W oparciu o tak postawiony główny problem wyłonione zostały problemy (pytania) szczegółowe:

⁷ J. Gnitecki, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra 1993, s. 128.

⁸ Tamże, s. 35.

- Jakie projekty inkluzyjne i ich założenia mają związek ze wzorcem edukacji profesjonalnej nauczycieli?
- Jak uczestnictwo w projektach inkluzyjnych przygotowuje zawodowo nauczycieli?
- Jakie działania podejmuje nauczyciel w zakresie doskonalenia zawodowego po udziale w projektach inkluzyjnych?
- Jak nauczyciel wykorzystał udział w projektach inkluzyjnych do podnoszenia swoich kompetencji zawodowych?
- Jak udział nauczycieli w projektach inkluzyjnych pomógł budować klimat szkoły?
- Jaki jest związek pomiędzy merytorycznym aspektem projektów inkluzyjnych a realizacją aspiracji zawodowych nauczycieli?

METODY ZBIERANIA DANYCH

Metoda badawcza to ciąg reguł i czynności badacza, które zmierzają do ustalenia odpowiedzi na problemy badawcze. Pozwala nam to na rozwiązywanie wcześniej zauważonych problemów czy na osiągnięcie założonych celów. Metodę badawczą można także utożsamiać z planowaniem i realizowaniem procesu badawczego. Powinna ona być elastyczna, a także powinna sugerować wybór technik badawczych czy terenu badań. Ważny jest też fakt, iż metoda badań daje nam możliwość uporządkowania naszego dorobku pracy nad teorią i praktyką (Kamiński, 1970; Łobocki, 2011; Sztumski, 2010).

Metody, jakie zostały wykorzystane do zbierania danych, to wywiad, w tym wywiad fokusowy, oraz technika ankiety.

W metodach zbierania danych skupiliśmy się w niniejszym opracowaniu na technice ankiety oraz wywiadu, w tym zogniskowanym wywiadzie grupowym. Wybraliśmy klasyfikację metod zbierania danych za Krzysztofem Rubachą⁹ oraz Earlem Babbie¹⁰. Metodę zbierania danych ankietowych stosuje się w badaniach opisowych i diagnozujących, więc tym bardziej zasadne było użycie tej techniki.

Badania fokusowe, zwane również zogniskowanymi wywiadami grupowymi, wykorzystywane są w różnych dziedzinach nauki – od ekonomii, zarządzania, po nauki pedagogiczne i psychologiczne. Grupy fokusowe są stosunkowo małe, a ich liczebność nie przekracza 6 osób. Dążeniem badań fokusowych jest „przede wszystkim sprowokowanie respondentów do wyrażania wielu różnorodnych opinii na dany temat”¹¹. Jednak to, co jest istotą zogniskowanych wywiadów grupowych, to dążenie moderatora (prowadzącego wywiad) do wywołania emocji, ekspresji, różnorodnych opinii wśród badanych. Dlatego też celem wywiadów fokusowych nie jest „osiągnięcie konsensusu odnośnie do danego problemu ani jego rozwiązanie, lecz uzyskanie zróżnicowanych opinii na określony temat”¹².

W niniejszym opracowaniu analizie badawczej poddane zostaną innowacyjne działania realizowane w projektach inkluzyjnych. Wyróżniają się one na tle innych pilotażowych programów i realizowane były tylko przez sosnowiecki SCWEW.

ORGANIZACJA BADAŃ

Ustalenie planu przeprowadzania procesu badawczego ułatwia organizację pracy oraz przedstawia poszczególne etapy, które zostaną wykonane podczas badania. Uporządkowana struktura projektu usprawnia działanie, a dzięki określonym kolejnym elementom badacz ma świadomość, jakie etapy postępowania badawczego zostały już przez niego zrealizowane oraz jakie musi jeszcze wykonać. Organizacja badań projektu

⁹ K. Rubacha, *Metodologia badań na edukację*, Warszawa 2008.

¹⁰ E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, Warszawa 2009.

¹¹ S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów*, Warszawa 2010, s. 126.

¹² Tamże.

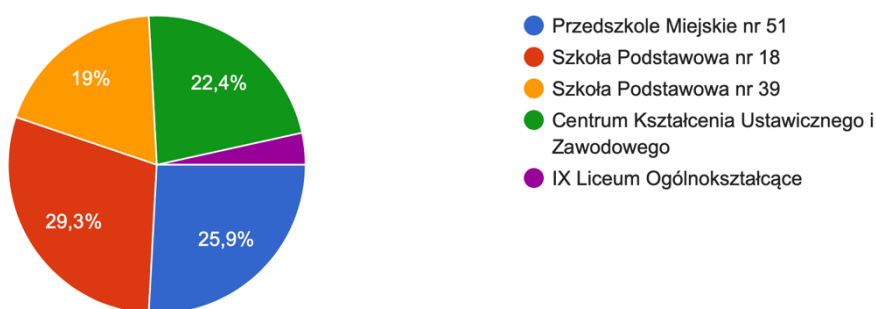


rozpoczęła się od początku jego realizacji. Każde bowiem działanie było ewaluowane, co podnosiło merytoryczną jakość działań.

Istotne z metodologicznego punktu widzenia było, aby podkreślić, że działania sosnowieckiego SCWEW-u to nie tylko „atrakcyjne” działanie praktyczne skierowane do nauczycieli, uczniów czy grupy zróżnicowanej, ale przede wszystkim to rozwój nauczycieli w kontekście zachodzących zmian edukacyjno-społecznych. Dlatego też umieściliśmy nasze rozważania w teorii pedagogicznej oraz opracowaliśmy proces badawczy przedsięwzięcia. W badaniach wzięło udział 58 respondentów. Byli to nauczyciele ze szkół partnerskich projektu SCWEW (Przedszkole Miejskie nr 51, Szkoła Podstawowa nr 18, Szkoła Podstawowa nr 39, Centrum Kształcenia Ustawicznego i Zawodowego oraz IX Liceum Ogólnokształcące).

Wykres 1. Udział respondentów z poszczególnych placówek biorących udział w projekcie

Placówka
58 odpowiedzi

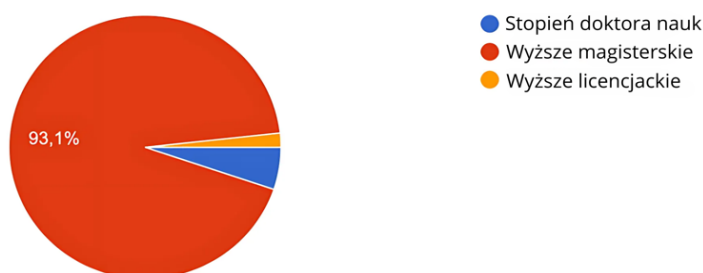


Źródło: opracowanie własne.

W badaniu wzięło udział 91,1% nauczycieli z wykształceniem magisterskim, 1,7% z wykształceniem licencjackim i 5,2% nauczyciele ze stopniem doktora

Wykres 2. Wykształcenie badanych nauczycieli

Posiadane wykształcenie:
58 odpowiedzi



Źródło: opracowanie własne.

ROZDZIAŁ IV

EWALUACJA

PROJEKTY INKLUZYJNE W PERSPEKTYWIE KOORDYNATORÓW DS. WSPÓŁPRACY Z SCWEW

Podobnie jak w odniesieniu do działań ewaluacyjnych podejmowanych w ramach szkoły mistrzów, także aktywności w ramach projektów inkluzyjnych analizowane były w kilku formach i wymiarach. Przeprowadzona po etapie 4 ewaluacja satysfakcji z uczestnictwa w projektach inkluzyjnych kierowana była w szczególności do uczniów i służyć miała przede wszystkim praktycznym celem wprowadzenia zmian i ulepszeń w przyszłych działaniach. Większość z odpowiadających uczniów pozytywnie wypowiedziała się na temat udziału w projektach, pozytywnie oceniała współpracę z uczniami z ZSS 4, jak również rekomendowałaby dalszą ich realizację i potencjalnie zachęcała do udziału szersze grono uczniów. Obok działań ewaluacyjnych ukierunkowanych na uczniów zaplanowano także badanie zogniskowane na koordynatorów ds. współpracy ze SCWEW, jako tej grupy, na której ciążył ciężar organizacji i promocji projektów w swoich placówkach. Podobnie jak w przypadku ewaluacji Szkoły Mistrzów, realizacja projektów inkluzyjnych także objęta została szerszą ewaluacją przygotowaną przez zespół ekspertów zewnętrznych, koncentrującą się na próbie oceny znaczenia zrealizowanych działań dla:

- rozwoju kompetencji zawodowych nauczycieli;
- znaczenia dla klimatu szkoły;
- badania satysfakcji nauczycieli z udziału w projekcie.

Dodatkowo szczegółowa ewaluacja tych obszarów została obudowana także procedurą badawczą osadzoną w metodologii badań pedagogicznych. Badania te miały na celu ocenę efektywności podjętych działań w odniesieniu do powyższych trzech obszarów, ale także ugruntowaną weryfikację roboczych wniosków z przeprowadzonych działań, które zostały przedstawione w poprzednich rozdziałach.

Dobrym punktem wyjścia do rozpoczęcia analizy danych ewaluacyjnych jest prezentacja wyników badania przeprowadzonego na grupie koordynatorów ds. współpracy ze SCWEW. Tak jak w ewaluacji Szkoły Mistrzów, posłużono się badaniem o charakterze jakościowym opartym na zwięzłym kwestionariuszu wywiadu. Taka formuła badania podyktowana była zarówno bardzo małą próbą badawczą, jak i celem badania, którym było rozpoznanie globalnej oceny realizacji projektów inkluzyjnych z perspektywy koordynatorów ds. współpracy SCWEW. Szczegółowe cele odnosiły się do pytań o wartości i korzyści z realizowanych działań dla uczniów i nauczycieli, znaczenie dla budowania wizerunku osób z niepełnosprawnością i postaw społecznych wobec niepełnosprawności, czy też możliwości kontynuacji działań w przyszłości oraz propozycji modyfikacji i ulepszeń. Badanie składało się z 7 pytań odpowiadających powyższej tematyce.

Pierwsze pytanie odnosiło się do zainteresowania nauczycieli projektami i chęcią udziału w nich. W opinii koordynatorów nauczyciele byli zainteresowani realizacją projektów, chętnie je prowadzili, gorzej przedstawia się jednak udział dodatkowych nauczycieli w formie obserwatorów czy uczestników. W pewnym zakresie zależało to od rodzaju podejmowanych przedsięwzięć, te, które odnosiły się do wyjazdów, wyjść poza teren szkoły, spotykały się w opinii koordynatorów z większym zainteresowaniem. Wskazano także, że jednym z czynników, który był istotny dla zaangażowania nauczycieli, była ich autonomia i wolność w wyborze zakresu i sposobu realizacji projektów inkluzyjnych.

W ocenie badanych największe wartości płynące z realizacji projektów dla nauczycieli odnosiły się do budowania relacji i integracji z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych i z niepełnosprawnością. Pojawiły się jednak wskazania ich wartości dla budowania poczucia własnej wartości uczniów czy kształtowania kompetencji komunikacyjnych. Pośród różnych wypowiedzi koordynatorów warto zwrócić uwagę na poniższe, które akcentują znaczenie projektów dla integracji uczniów, ale także dla rozwoju ich pasji i zainteresowań czy budowania długotrwałych więzi i relacji.

„Integracja uczniów ze specjalnymi potrzebami z pozostałymi uczniami, wsparcie wszystkich uczniów w swoim rozwoju bez względu na pochodzenie, status majątkowy, rozwój intelektualny, rozbudzanie różnego rodzaju zainteresowań i pasji”.

„Wszystkie trzy były dobrą inicjatywą dla uczniów, dzięki którym pracowali oni nad poczuciem własnej wartości i zwiększali integrację uczniów z SPE wśród młodzieży”

„Dużym echem wśród uczniów, rodziców i nauczycieli odbiły się wyjazdy w ramach szkoły bohaterów. Brały w nich udział osoby ze SPE, ale również z diagnozami psychiatrycznymi. Stworzyły rewelacyjne relacje, które dalej funkcjonują w szkole”.

Odpowiedzi na pytania o wartości projektów dla uczniów w dużej mierze pokrywają się z tymi o wartości dla nauczycieli. Buduje to fantastyczny obraz nauczycieli zaangażowanych w życie i rozwój uczniów, prawdziwe zainteresowanie ich problemami i zaangażowanie we wspieranie w ich rozwiązywaniu. Znaczące było w opinii koordynatorów umożliwienie współdziałania uczniów z różnych środowisk i ich integracja mimo powierzchownych odmienności. W perspektywie założeń projektów istotne jest stwierdzenie, że realizacja projektów pozwoliła na:

„Tworzenie ogólnej kultury inkluzywnej jako sposobu działania organizacji - jako normy na zawsze, a nie tylko w trakcie projektu. Efekty pozostają z nami na długo”.

Odnosząc się znów do konkretnego wymiaru działań i wartości płynących z działań koordynatorzy wskazywali m.in. na:

- „- możliwość uczestnictwa w warsztatach rozwojowych, tematykę których mogli wybrać
- darmowe projekty, dzięki którym każdy niezależnie od statusu finansowego mógł wziąć udział
- mentoring nauczycielski
- realizację projektów od zera do ostatecznego rezultatu
- włączenie rodziców, co ma zmaksymalizować rezultat”.

Jak wskazywano wcześniej, znaczące dla uczniów w opinii nauczycieli było pozostawienie wolności co do wyboru tematyki projektów, równość i brak ograniczeń w udziale i projektowa praktyczna formuła. Należy zauważyć także, że w wypowiedziach podkreślano było znaczenie nauczycieli prowadzących, ich wysokie kompetencje, zaangażowanie i budowany przez nich „klimat” spotkań w ramach projektów. W przestrzeni ograniczeń i wyzwań dla realizacji projektów podkreślano w głównej mierze brak finansowania, przerost dokumentacji oraz ograniczenia czasowe i organizacyjne nauczycieli dla realizacji wspólnych działań ze społecznością ZSS 4. Pośród wyzwań jakie towarzyszyły realizacji projektów, podkreślono także trudności w przełamaniu pierwszych barier, oporów czy przekonań nt. możliwości podejmowania wspólnych działań.

„Przełamywanie barier. Duża część nauczycieli nie jest gotowa na przyjęcie ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do klasy, w której uczy”.



Jednym z wyzwań, które stanowić może swego rodzaju trudność przy podejmowaniu tego typu działań w ramach przyszłej działalności SCWEW, jest bardzo mocne ukierunkowanie Modelu na wspomaganie nauczycieli i trudności organizacyjne we wprowadzaniu działań w gruncie rzeczy ukierunkowanych głównie na uczniów.

„Wmawianie, że ważniejsi są nauczyciele w priorytetach SCWEW niż uczniowie. Bzdura. A dodatkowo brak dodatkowych funduszy”.

„Duża ilość dokumentacji, brak konkretów organizacyjnych – to była szansa dla uczniów, a teraz »w jaki sposób... nauczyciele«”.

Nauczyciele wielokrotnie poszukiwali w Modelu działań ukierunkowanych bezpośrednio na uczniów. Trudności związane z realizacją zajęć w grupach zróżnicowanych niejednokrotnie powodowały sporą frustrację i mniej lub bardziej uświadomioną potrzebę czy oczekiwanie, aby ktoś inny, w tym przypadku SCWEW, rozwiązał pojawiające się problemy. Jest to problem złożony i w dużej mierze systemowy, ograniczone środki i zasoby szkół z pewnością nie wspomagają nauczycieli w radzeniu sobie z wyzwaniami pracy w grupach różnorodnych. Realizacja projektu SCWEW dała poczucie pewnej nadziei, że wreszcie ktoś rozwiąże pojawiające się w codziennej pracy trudności. Jednak mając na uwadze długofalowe wsparcie szkół w radzeniu sobie z tymi wyzwaniami, kluczowe wydaje się budowanie kompetencji nauczycieli do samodzielnego rozwiązywania trudności zamiast doraźnego pokonywania ich za nich.

Jednocześnie w pytaniu o zmiany w sposobie postrzegania osób z niepełnosprawnością przez nauczycieli wskazane są konkretne efekty, jakie spowodowała realizacja projektów. Obok wzrostu wiedzy i świadomości pojawia się także stwierdzenie, że nauczyciele dostrzegli większy potencjał w uczniach z niepełnosprawnością.

„Zdecydowanie tak, przede wszystkim zwiększenie wiedzy i sposobów pracy z takimi uczniami”.

„Na pewno pozwoliły zbliżyć się do ich postrzegania świata i przekonać do otwartości”.

„Wzrosła świadomość nauczycieli, o konieczności dostosowywania wymagań, warunków do potrzeb uczniów z niepełnosprawnością”.

„Tak, dostrzegli potencjał w tych uczniach”.

Pytając o zmiany w postrzeganiu osób z niepełnosprawnością przez uczniów, koordynatorzy wypowiadali się bardzo pozytywnie. Wiele wskazuje, że twórczy, ciekawy kontakt rzeczywiście pozwolił na kształtowanie się postaw zdecydowanie bliższych inkluzji niż tylko powierzchownej tolerancji czy deklaratywnej akceptacji dla odmienności. Wskazywane przejście od współczucia do życzliwości i empatii jest dobrym wskaźnikiem efektywności podejmowanych działań w kształtowaniu inkluzyjnych postaw uczniów.

„Tak, dzieci stały się bardziej otwarte i empatyczne, zdają sobie sprawę z ograniczenia możliwości, np. w przemieszczaniu się, nie przeszkadzają im różnice w wyglądzie, sposobie mówienia itp., niektóre dzieci wykazały się bardzo dużą opiekuńczością i chęcią współpracy, inne były nieco bardziej nieśmiałe”.

30 „Tak, dzieci miały okazję się przekonać, że niepełnosprawność nie przeszkadza we wspólnej zabawie, wspólnym tworzeniu”.

„Zmiana sposobu odbioru uczniów z niepełnosprawnościami – nie współczucie, a życzliwość i empatia”.

W ocenie koordynatorów realizacja projektów inkluzyjnych może korzystnie przełożyć się na efektywność pracy nauczycieli w grupach zróżnicowanych. Poruszane były przez nich kwestie wzrostu integracji uczniów, tak przecież trudnej do realizacji w trakcie wiodących zajęć lekcyjnych. Oczywiście pojawiły się głosy, aby nie przeceniać znaczenia projektów dla codzienności edukacyjnej w grupach zróżnicowanych, podkreślając złożoność tego procesu i wielowymiarowe uwarunkowania. Jednak w przestrzeni kształtowania się umiejętności miękkich, sposobów komunikacji czy ogólnego stosunku do drugiego (innego) człowieka projekty inkluzyjne wydają się przynosić wymierne korzyści, świadczyć o tym mogą przytoczone poniżej stwierdzenia.

„Tak, dzieci i nauczyciele stali się bardziej świadomi różnic, ale też podobieństw między dziećmi, przestaliśmy współczuć, a zaczęliśmy wspólnie działać”.

„Grupy zróżnicowane to ogromna wartość. Dobór odpowiednich metod pracy z takimi grupami prowadzi do sukcesu. Takie projekty przyczyniają się do korzystnych zmian w zakresie: używanego języka, sposobu nagradzania i dawania informacji zwrotnej, pozytywnej motywacji etc.”

Pytając o przyszłość projektów i możliwość ich dalszej realizacji, zauważyć można było większą powściągliwość w wyrażaniu opinii. Co do samej idei raczej nie było tu wątpliwości, dyskusyjne okazały się względy organizacyjne. Podstawowe wątpliwości odnosiły się do potrzeby zapewnienia finansowania realizacji działań, w szczególności zakup materiałów czy organizacji aktywności oraz transportu pozwalającego na bezpośrednią i regularną współpracę uczniów z różnych placówek. Wskazana była także demotywująca rola konieczności sporządzania jak najbardziej rozbudowanej dokumentacji. W ogólnej perspektywie jednak zarysowuje się gotowość nauczycieli do podejmowania takich wyzwań i znaczące korzyści płynące z ich realizacji.

Zaprezentowane dane są jedynie wąskim spojrzeniem na dwuletnie działania z perspektywy koordynatorów ds. współpracy z SCWEW z placówek objętych wsparciem. Dają one jednak podstawy, aby wnioskować o dużej wartości idei realizacji projektów inkluzyjnych, nie tylko jako formy dodatkowego wsparcia działań zmierzających do wdrażania edukacji włączającej, ale jako istotnej praktyki szkolnej. Konieczne wydaje się jednak doprecyzowanie ustaleń organizacyjnych, w tym zapewnienie dodatkowego finansowania dla tego typu działań. Bardziej szczegółowej analizie efektywności podjętych działań w ocenie nauczycieli z placówek objętych wsparciem SCWEW poświęcone są kolejne rozdziały niniejszego opracowania.

PROJEKTY INKLUZYJNE A PRZYGOTOWANIE, DOSKONALENIE I KOMPETENCJE ZAWODOWE NAUCZYCIELI

W tomie 2 zastosowaliśmy oprócz badań ankietowych metodę wywiadu fokusowego. Interesowała nas kwestia znaczenia projektów inkluzyjnych w realizacji działań SCWEW w wymiarze indywidualnym. Oczywiście zebranych danych ze sobą nie porównujemy. Naszym celem jedynie jest pokazanie indywidualnej i grupowej perspektywy.

Badania fokusowe również mają charakter diagnostyczny, co pozwoliło nam w sposób miękki i zindywidualizowany ukazać znaczenie projektów inkluzyjnych w realizacji działań SCWEW z perspektywy szkolnych koordynatorów działań SCWEW. Badana grupa miała charakter *affinity group* (grupa skoliigacona). Wypowiedzi koordynatorów zostały zakodowane według schematu K1, K2, K3 itp. Szkolni koordynatorzy znali się i wspólnie podejmowali działania w ramach SCWEW. Zogniskowany wywiad grupowy (FGI) został poprowadzony według wcześniej zaplanowanego scenariusza.

W ramach grupowego wywiadu zogniskowanego respondenci dyskutowali na następujące tematy:

- znaczenie projektów inkluzyjnych w tworzeniu edukacji włączającej,
- znaczenie projektów inkluzyjnych dla nauczycieli w takich obszarach, jak: przygotowanie, doskonalenie i kompetencje zawodowe,
- projekty inkluzyjne a klimat szkoły.

Wybrzmiały następujące wnioski z przeprowadzonej grupowej dyskusji:

K1: „Projekty inkluzyjne (...) miały na celu identyfikację i pomoc w zintegrowaniu ze środowiskiem szkolnym uczniów z SPE, szczególnie z trudnościami natury emocjonalnej. Działania opierały się zarówno na profilaktyce (aktywność fizyczna, zajęcia muzyczne i kreatywne jako czynniki chroniące), jak i na interwencji (warsztaty ze specjalistami). Przede wszystkim projekty pozwoliły na nawiązanie nowych relacji rówieśniczych, a także ukierunkowanie pracy terapeutycznej osób z diagnozami psychiatrycznymi i orzeczeniami o kształceniu specjalnym”.

K2: „Projekty inkluzyjne umożliwiają integrację uczniów nie tylko w zakresie jednej klasy, ale też tworzenie grup zróżnicowanych wiekowo. Poza tym dają możliwość pracy uczniom o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych i wykazania się uzdolnieniami w dziedzinach, które nie są bezpośrednio objęte nauką szkolną”.

K3: „Projekty inkluzyjne wpłynęły na »oswojenie« nauczycieli i dzieci z niepełnosprawnością”.

We wspólnej dyskusji pojawił się stwierdzenie, że „projekty inkluzyjne raczej uświadomiły potrzeby w tych obszarach (K3), czyli w przygotowaniu, doskonaleniu oraz kompetencjach nauczycieli, gdyż były one innowacyjną inicjatywą działań SCWEW.

Podczas dyskusji wprowadzono również wątek, że poprzez projekty inkluzyjne „nauczyciele poszerzali swoje wiadomości na temat metod aktywizujących oraz pracę z uczniem z wykorzystaniem poznania wielozmysłowego. Praca w projektach wzmocniła ich kompetencje interpersonalne oraz umożliwiła pracę z uczniami, z którymi na co dzień z uwagi na specjalizację zawodową nie mieli kontaktu. Wpłynęło na kompetencje w zakresie nawiązywania i utrzymywania relacji z uczniem” (K2).

Projekty inkluzyjne stały się także przyczynkiem do zaangażowania innych nauczycieli, jak podkreślił koordynator K1: „Działania były skoncentrowane na rozwoju uczniów. Nauczyciele prowadzący projekty inkluzyjne są specjalistami w swoim zakresie. Natomiast uruchomiło to większą liczbę nauczycieli włączających się w działania projektowe”.

Odnosnie do zmiany klimatu szkoły uczestnicy wywiadu grupowego stwierdzili, że:

K1: „Zintegrowały osoby z trudnościami ze środowiskiem szkolnym, włączyły rodziców w działania projektowe, pozwoliły na udział uczniów w projektach niezależnie od poziomu materialnego (co spowodowało bardzo duży, pozytywny odzew i wsparcie ze strony rodziców). Dodatkowo warsztaty w trakcie projektów otwały uczniów na udział w wielu oddziaływaniach psychologicznych na terenie szkoły”.

Natomiast kolejny uczestnik badania (K2) stwierdził: „Z uwagi na to, że projekty inkluzyjne nie objęły wszystkich uczniów, ich wpływ na klimat szkoły nie jest duży, natomiast efekty pracy w postaci wykonanych pomocy dydaktycznych, ogrodu szkolnego są trwałe”.

Koordynator (K3) stwierdził: „Zmieniło się nastawienie do zróżnicowanych potrzeb. Do organizacji przestrzeni, do zróżnicowanej diety, do organizacji imprez...(z uwzględnieniem głosu mniejszości)”.

To, co wspólne, to integracja, współdziałanie czy też praca z grupą zróżnicowaną. Tak ważne w działaniach inkluzyjnych to otwarcie się na drugiego człowieka. Proces inkluzji powinien odbywać się na zasadach współpracy oraz wymianie doświadczeń. Nie ulega wątpliwości, że nauczyciel „musi opanować wyjątkowo cenną umiejętność – harmonizowania uczenia się każdego dziecka z osobna z uczeniem się całej klasy oraz uczenia się dziecka sprawnego z dzieckiem niepełnosprawnym. Można sądzić, że nabycie pedagogicznej kompetencji harmonizowania pozwoli nauczycielowi skuteczniej odpowiadać na potrzeby edukacyjne wszystkich uczniów”¹³.

Analiza badań ankietowych:

Projekty inkluzyjne a przygotowanie, doskonalenie i kompetencje zawodowe nauczycieli.

W przeprowadzonych badaniach ankietowych 55,2% badanych wskazało, że projekty inkluzyjne przyczy-

¹³ J.Głodkowska, Dydaktyka specjalna. Od wzorca do interpretacji. Warszawa 2017, s. 75

niły się do rozwinięcia ich kompetencji w zakresie edukacji włączającej. W odpowiedzi na pytanie dotyczące kompetencji rozwijanych w ramach projektów inkluzyjnych: czy wykorzystujesz w swojej szkole / w pracy z uczniami... nauczyciele wymieniali następujące stwierdzenia w ramach kompetencji:

- rozwijanie kompetencji kluczowych w pracy z uczniami, integrowanie zespołu klasowego, kształtowanie wartości,
- rozwijanie kompetencji kluczowych, uczenie się przez doświadczenie, kształtowanie wartości,
- kompetencje emocjonalne – empatia i akceptacja dysfunkcji innych,
- pracę zespołową, wykorzystanie pracy projektem.

Natomiast w ramach umiejętności:

- pracę w grupach,
- zwiększanie szans edukacyjnych,
- przenikania środowisk,
- samorozwój i samorealizację uczniów, współpracę między uczniami, elastyczne formy i metody pracy,
- angażowanie uczniów w działania, delegowanie zadań zgodnie z ich możliwościami oraz zainteresowaniami,
- zróżnicowane formy i metody pracy w grupie zróżnicowanej,
- wspieranie rozwoju kreatywności wśród uczniów,
- rozbudzanie świadomości uczniów, że wszyscy ludzie mają równe prawa,
- zachęcanie do autorefleksji i motywowanie do przezwyciężania własnych problemów,
- umiejętność współdziałania, udzielania sobie wsparcia.

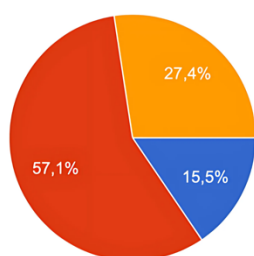
Działania realizowane w ramach projektów inkluzyjnych 32 nauczycielom z 58 badanych poszerzyły umiejętności w zakresie pracy w zróżnicowanej grupie uczniów, a 48 z 58 pomogły w dostarczeniu nowej wiedzy w zakresie edukacji włączającej.

PROJEKTY INKLUZYJNE A KLIMAT SZKOŁY

Projekty inkluzyjne znacząco wpłynęły na tworzenie klimatu szkoły w placówkach. To dzięki realizacji działań inkluzyjnych nauczyciele mogli w sposób kreatywny tworzyć proces nauczania-uczenia się, co w dużej mierze wpłynęło na zwiększenie współpracy w zespole klasowym, czy poczucia przynależności. Dane przedstawione poniżej są wycinkiem szerokich badań klimatu szkoły.

Wykres 3. Opinie nauczycieli nt. współpracy uczniów w zespołach klasowych

II.1 Które stwierdzenie uważasz za najbardziej trafne?
303 odpowiedzi



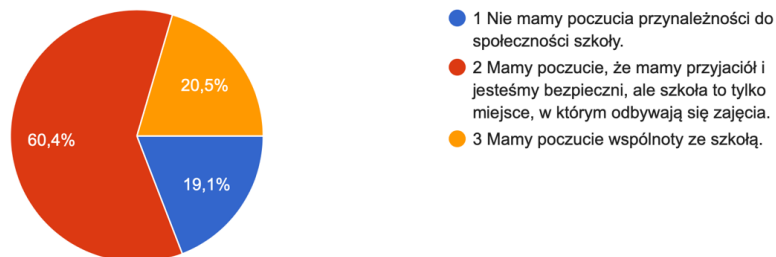
- 1 Zespół klasowy nie współpracuje, panuje atmosfera konkurencji i wyścigu. Nie mamy wpływu na życie szkoły
- 2 W doraźnych sytuacjach klasa podejmuje współpracę, czasem nasze pomysły są brane pod uwagę.
- 3 Nasz zespół klasowy systematycznie współpracuje ze sobą, zarówno na etapie planowania, jak i realizacji zadań edukacyjnych. Mamy wpływ na to, co dzieje się wokół nas.

Źródło: opracowanie własne.

Wykres 4. Opinie uczniów nt. poczucia przynależności do społeczności szkolnej

III.1 Które stwierdzenie uważasz za najbardziej trafne?

303 odpowiedzi



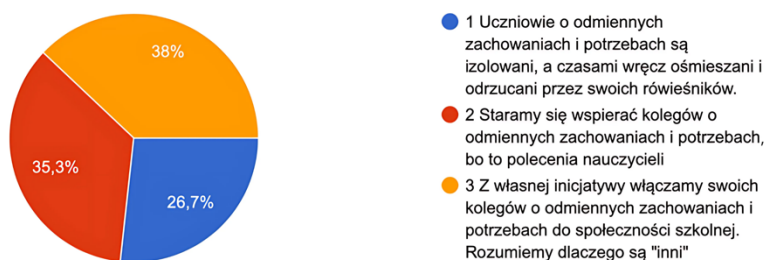
Źródło: opracowanie własne.

Istotnym elementem tworzenia klimatu szkoły jest również tworzenie wspólnej przestrzeni dla osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Z poniższych danych wynika, że 38% badanych włącza swoich kolegów o odmiennych zachowaniach i potrzebach do wspólnych aktywności. Projekty inkluzyjne w znaczący sposób podniosły rozumienie odmienności.

Wykres 5. Opinie uczniów nt. relacji z uczniami o odmiennych potrzebach i zachowaniach

III.8 Które stwierdzenie uważasz za najbardziej trafne?

303 odpowiedzi



Źródło: opracowanie własne.

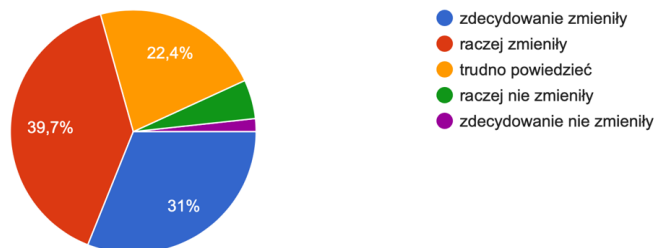
PROJEKTY INKLUZYJNE A POSTAWY UCZNIÓW

39,7% uczestników badania deklaruje, że uczestnictwo w projektach inkluzyjnych zmieniło ich postawy wobec edukacji włączającej. Przedstawia to wykres poniżej.

Wykres 6. Opinie nauczycieli wobec projektów inkluzyjnych

10. Odpowiedz, na ile "Projekty inkluzyjne", wśród osób, które w nich uczestniczyły, zmieniły ich postawy wobec edukacji włączającej na bardziej pozytywne.

58 odpowiedzi



34 Źródło: opracowanie własne.

39% respondentów wskazało, iż projekty inkluzyjne przyczyniły się do zmiany postaw uczniów związanych z promowaniem idei edukacji włączającej na bardziej prointegracyjne.

ROZDZIAŁ V

PRZYSZŁOŚĆ – TWORZENIE WARUNKÓW DLA EDUKACJI W GRUPACH ZRÓŻNICOWANYCH – ANALIZA ZEBRANYCH DANYCH

PROJEKTY INKLUZYJNE A TWORZENIE INTEGRUJĄCEJ PRZESTRZENI

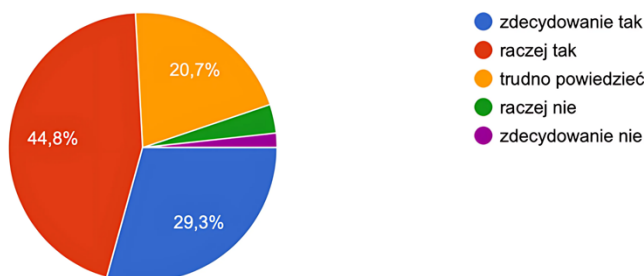
Klimat szkoły badany był w następującym zakresie:

- przestrzeni edukacyjnej,
- współpracy zespołu nauczycielskiego,
- kształtowania prointegracyjnych postaw u uczniów.

Z otrzymanych danych wynika że 44,8% badanych uważa, że „raczej tak” przestrzeń edukacyjna w szkole stała się bardziej przyjazna i dostępna dla wszystkich, 29,3% że „zdecydowanie tak”, a 1,7% że „zdecydowanie nie”. Wyniki ukazuje wykres poniżej.

Wykres 7. Opinie nauczycieli nt. znaczenia działań podejmowanych w projekcie dla wprowadzania zmian w przestrzeni edukacyjnej szkół objętych wsparciem

12. Czy zgadza się Pan/Pani ze stwierdzeniem, że w wyniku działań projektu przestrzeń edukacyjna w naszej szkole stała się bardziej przyjazna i dost...nauce, miejsc odpoczynku, integracji sensorycznej)
58 odpowiedzi



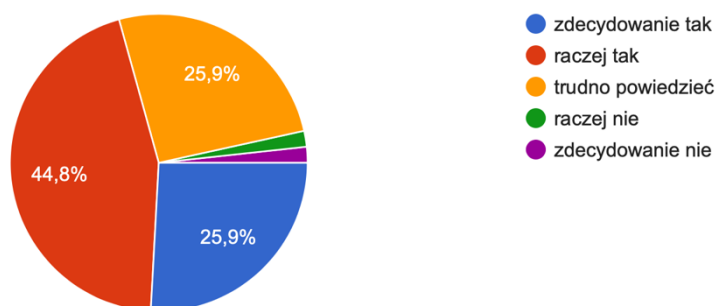
Źródło: opracowanie własne.

Z kolei 25,9% respondentów uważa, że „zdecydowanie tak” rozwinęła się współpraca zespołu nauczycielskiego w zakresie tworzenia/realizacji koncepcji włączania. „Raczej tak” wypowiada się 44,8% badanych nauczycieli, odpowiedź „trudno powiedzieć” zakresliło 25,9% nauczycieli. Dane przedstawia wykres poniżej.

Wykres 8. Opinie nauczycieli nt. znaczenia działań realizowanych w ramach projektu dla rozwoju współpracy w zespole nauczycielskim w zakresie realizacji edukacji włączającej

13. Czy zgadza się Pani/Pan ze stwierdzeniem, że w wyniku działań projektu rozwinęła się współpraca zespołu nauczycielskiego w zakresie tworzenia/realizacji koncepcji włączania.

58 odpowiedzi



Źródło: opracowanie własne.

53,4% badanych nauczycieli wskazuje, że „raczej tak” szkoła/placówka przywiązuje większą wagę do kształtowania prointegracyjnych postaw u swoich uczniów poprzez promowanie idei edukacji włączającej i zachęcanie ich do własnej aktywności w tym obszarze, a 25,9% nauczycieli uważa, że „raczej tak”. Natomiast 1,7% badanych opowiedziało się za „zdecydowanie nie”.

ZAKOŃCZENIE

Znaczenie projektów inkluzyjnych było przedmiotem rozważań tomu 2 niniejszej publikacji. W rozdziale 1 przedstawiono aspekt teoretyczny inkluzji i edukacji włączającej. Natomiast w rozdziale 2 zostały opisane działania podejmowane przez placówki objęte wsparciem SCWEW. Zostały opisane takie projekty, jak: „Szkoła Bohaterów”, „Akademia Rozwoju Innowacji i Kreatywności”, „Zróbmy coś pięknego” oraz „Changemakers – jesteś zmianą”.

W kolejnych rozdziałach została przedstawiona koncepcja metodologiczna oraz analiza wyników zebranych danych, zarówno w ilościowej, jak i jakościowej odsłonie. Zebrany materiał został oparty na analizie procesu nauczania-uczenia się jako implikacji wzorców dydaktyki specjalnej, w tym tak ważnego dla edukacji włączającej aspektu edukacji profesjonalnej. W badaniach wykorzystaliśmy badania fokusowe.

Publikacja ma charakter praktyczny i ukazuje działania na rzecz propagowania edukacji włączającej, a projekty inkluzyjne miały na celu m.in. zachęcanie nauczycieli do kreatywności w przygotowaniu zajęć dla grup zróżnicowanych.

Podjęte przez SCWEW w Sosnowcu działania dodatkowe, wykraczające poza Model Specjalistycznego Centrum Wspierającego Edukację Włączającą, miały charakter bardzo interdyscyplinarny i w swoich założeniach łączyły wiele różnych celów związanych ze wspomaganie edukacji włączającej. Wiele z nich miało długofalowy charakter i z pewnością na ocenę pełni ich efektywności przyjdzie nam jeszcze poczekać. Jak jednak wynika z przeprowadzonych działań o charakterze badawczym i ewaluacyjnym, można mówić o zauważalnej wartości podjętych działań dla rozwoju zarówno kompetencji nauczycieli z obszaru pracy w grupie zróżnicowanej, jak i rozwoju refleksji i wiedzy odnoszącej się do miejsca i znaczenia edukacji włączającej w polskim systemie oświaty. Zawarte w publikacji opisy i rozważania stanowią mogą wskazówkę i inspirację do podejmowania podobnych działań w przyszłych SCWEW-ach. Z uwagi na obserwowaną wysoką ocenę efektywności i satysfakcji z realizacji projektów inkluzyjnych w szczególności pragniemy rekomendować podejmowanie dalszych działań w tym obszarze.

Rozważania i dyskusje podejmowane w trakcie Szkoły Mistrzów wydają się być bardzo wartościową propozycją w perspektywie zarówno organizacji Modelu SCWEW, jak i działań mających na celu praktyczne wspomaganie edukacji włączającej, jednakże jest to działanie trudne w realizacji. Otwarta, publiczna dyskusja nad propozycjami nowych rozwiązań w dalszym ciągu stanowi duże wyzwanie dla nauczycieli zwłaszcza w kontekście tak bardzo budzącego emocje tematu, jakim jest edukacja włączająca. Ogromna potrzeba wsparcia w bieżących problemach, poszukiwanie konkretnych rozwiązań praktycznych, wskazówek do indywidualnej pracy w grupach zróżnicowanych dodatkowo zawęży gotowość i chęć nauczycieli do podejmowania refleksji na metapoziomie praktyki i teorii edukacji. Mimo obserwowanych trudności bez wątpienia jest to ważny kierunek podejmowanych działań, który z biegiem czasu, stopniowym „oswajaniu” edukacji włączającej, może znacznie zyskiwać na znaczeniu. Zdecydowanie warto zadbać o szczegółowe zaplanowanie części dyskusyjnej Szkoły Mistrzów i animację tego procesu. Celowy dobór dyskutantów oraz przygotowanie zakresu tematycznego dyskusji jednoznacznie mogłoby wspomagać realizację tego działania.

Przyszłym SCWEW-om z całego serca życzymy kreatywności i odwagi w realizacji działań, także tych uzupełniających/wykraczających poza Model takich jak np. Szkoła Mistrzów czy projekty inkluzyjne. Choć wiąże się to często z ogromnym wysiłkiem, to niesie ze sobą także szansę do głębokiego i trwałego rozwoju nauczycieli w mniej oczywistych przestrzeniach funkcjonowania w szkole, buduje ich wspólnotę i poczucie współtworzenia przyszłości polskiej Szkoły.

BIBLIOGRAFIA

- Apanowicz J., *Metodologia nauk*, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa SWU DOM ORGANIZATORA, Toruń 2003.
- Babbie E., *Podstawy badań społecznych*, PWN, Warszawa 2009.
- Głodkowska J., *Dydaktyka specjalna. Od wzorca do interpretacji*, PWN, Warszawa 2017.
- Głodkowska J., *Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – Integracja edukacyjna procesem złożonym i trudnym*, „Szkoła Specjalna” 1/2013.
- Głodkowska J., *Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2012.
- Gnitecki J., *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra 1993.
- Krause A., *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Łobocki M., *Metody badań pedagogicznych*, PZWS, Warszawa 1970.
- Palka S., *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, GWP, Gdańsk 2006.
- Pilch T., Bauman T., *Zasada badań pedagogicznych: strategia ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.
- Pituła B., Wolny J., *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Księgarnia Akademicka, Gliwice 2019.
- Rubacha K., *Metodologia badań na edukację*, WAIP, Warszawa 2008.
- Skulicz D., *Badania opisowe i badania diagnostyczne*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, GWP, Gdańsk 2010.
- Ostrowska A., *Niepełnosprawność, rehabilitacja i integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, w: red. A. Ostrowska, *Socjologia medycyny: podejmowane problemy, kategorie analizy*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2009.
- Wolny J., *Technologie ICT w procesie wspierania rozwoju społecznego osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną*, w: red. M. Zaorska, *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej. Niepełnosprawności złożone i sprzężone – konteksty normalizacji oraz psychospołecznej aktywizacji*, Wydawnictwo UG, Gdańsk 2016.
- Wolny J., *Obywatel z niepełnosprawnością intelektualną*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020.
- Zaczyński W., *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1968.



SCWEW Sosnowiec
Franciszkańska 5a
41-200 Sosnowiec

www.scwew.sosnowiec.pl



OFICyna WYDAWNICZA

HUMANITAS

Zapraszamy do współpracy z Oficyną Wydawniczą „Humanitas”. Oferujemy autorom i podmiotom instytucjonalnym usługi profesjonalnego opracowania redakcyjnego, graficznego i technicznego książek oraz ich wydanie w wersji tradycyjnej i elektronicznej – szybko i profesjonalnie!

Usługi, które oferujemy

- ✓ recenzja
- ✓ korekta językowa
- ✓ redakcja techniczna
- ✓ skład komputerowy (DTP)
- ✓ opracowanie graficzne
- ✓ sprzedaż i promocja
- ✓ publikacja w wersji drukowanej i elektronicznej



Wydajemy

- ✓ monografie i czasopisma naukowe
- ✓ materiały konferencyjne
- ✓ raporty badawcze
- ✓ podręczniki i skrypty akademickie
- ✓ publikacje popularnonaukowe
- ✓ biografie
- ✓ poradniki i przewodniki



Co nas wyróżnia

- ✓ krótki proces wydawniczy
- ✓ indywidualne podejście do każdego projektu
- ✓ konkurencyjne ceny
- ✓ szerokie kontakty w środowisku naukowym
- ✓ wieloletnie doświadczenie



tel.: 32 363-12-19



dystrybucja@humanitas.edu.pl



<https://www.humanitas.edu.pl/wydawnictwo>



Fundusze Europejskie
Wiedza Edukacja Rozwój



Rzeczpospolita
Polska

Unia Europejska
Europejski Fundusz Społeczny



978-83-68024-41-8

