



Zenon Gajdzica

Uniwersytet Śląski w Katowicach

ORCID 0000-0002-6329-411X

Nieobecne lub zaniedbane w polskiej szkole formy wspierania nauczycieli w edukacji włączającej

**Absent or neglected forms from Polish schools of supporting teachers
in inclusive education**

Abstract: Caring for the quality of inclusive education depends on many factors, among which one of the most important is the variety of forms of supporting teachers. The following forms are significant: special needs coordinators (SENCo) in mainstream schools, teachers (assistants) co-organizing the educational process in mainstream classes and institutional partnerships of special and mainstream schools. The aim of the study is to provide a general description of the three aforementioned forms of supporting mainstream teachers in implementing inclusive education. The starting point is the thesis that these solutions are practically absent or hardly ever appear in the Polish practice. Moreover, they belong to the issues which are (with very few exceptions) omitted in scientific and methodological studies published in Polish. As a result, teachers of a particular subject or early childhood education who carry out tasks related to the education of learners with special educational needs are deprived of genuine support in educational practice.

Keywords: inclusive education, support for mainstream school teachers, Special Educational Needs Coordinators (SENCo), Co-Teaching, partnership of special and mainstream school.

Wprowadzenie

Dbłość o jakość edukacji włączającej warunkowane jest wieloma czynnikami. Do kluczowych należy wyposażenie nauczycieli szkół ogólnodostępnych w podstawowe kompetencje do pracy z grupami uczniów o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach. Podstawowe kompetencje nie oznaczają jednak wielostronnych specjalistycznych umiejętności (budowanych na kanwie specyficznej wiedzy) nabywanych w trakcie studiów z obszaru pedagogiki specjalnej czy psychologii. W związku z tym drugim kluczowym czynnikiem charakteryzującym dojrzałe systemy edukacji włączającej są różnego rodzaju formy wspierania nauczycieli szkół głównego nurtu. Przyjmują one różne postacie. Do ważniejszych należą: koordynatorzy specjalnych potrzeb (SENCo) w szkołach głównego nurtu, nauczyciele (asystenci) współorganizujący proces kształcenia i wychowania w klasach ogólnodostępnych oraz instytucjonalne partnerstwa szkół specjalnych i ogólnodostępnych. Wskazane formy nie wyczerpują możliwych rozwiązań w omawianym zakresie, niemniej jednak w wielu krajach należą do podstawowych filarów działań ukierunkowanych na podnoszenie jakości omawianej formy edukacji.

Celem opracowania jest ogólna charakterystyka przywołanych trzech form wspierania nauczycieli szkół ogólnodostępnych w realizowaniu edukacji włączającej, a punktem wyjścia teza, że rozwiązania te są praktycznie nieobecne lub pojawiają się śladowo w rodzimej praktyce edukacji włączającej. Należą ponadto do problematyki (z nielicznymi wyjątkami) pomijanej w opracowaniach naukowych i metodycznych publikowanych w języku polskim. W efekcie nauczyciele przedmiotu czy edukacji wczesnoszkolnej realizujący zadania związane z kształceniem i wychowaniem uczniów z grup defaworyzowanych pozbawienia są autentycznego wsparcia.

Edukacja włączająca – kilka uwag wstępnych

Poszukując pozaedukacyjnych korzeni edukacji włączającej warto odwołać się do dwóch tropów. Pierwszy związany jest ze społecznymi protestami grup defaworyzowanych, w tym także osób z niepełnosprawnościami, ukierunkowanych między innymi na uzyskanie równego / sprawiedliwego dostępu do edukacji w szkołach powszechnych (Barnartt i Scotch, 2002). Drugi odwołuje się do Holokaustu – masowej eksterminacji osób uznanych przez nazistowskie Niemcy jako dewiacyjnych lub / i niepożądanych społecznie oraz jego następstw w postaci koniecznych działań ukierunkowanych na kreowanie tolerancyjnego i otwartego na różnorodność społeczeństwa (Wagner, 2018). W efekcie można mówić o genezie edukacji włączającej ukonstytuowanej na walce o uznanie oraz perspektywie koegzystencji.

Także w obszarze edukacji można odwołać się do dwóch koncepcji genezy omawianej formy kształcenia. Pierwsza ukazuje ją jako następstwo poszukiwania możliwe najbardziej odpowiednich form kształcenia, zwłaszcza dla uczniów z niepełnosprawnościami. W tym rozumieniu jest ona sekwencją kształcenia separacyjnego i integracyjnego (Lechta, 2010; Loreman, 2017). Druga ukazuje edukację włączającą jako nową formę kształcenia i wychowania uwolnioną od wpływów pedagogiki specjalnej lub skonstruowaną na kanwie krytyki edukacji separacyjnej (Thomas i Loxley, 2007). W rezultacie tych podejść na podstawie relacji z edukacją specjalną można wyróżnić edukację włączającą rekonstrukcyjną i dekonstrukcyjną (Gajdzica, 2020).

Mimo tego, że edukacją włączającą kształtowała się i ciągle ewaluje w równych warunkach społecznych, kulturowych, politycznych i ekonomicznych to jednak można wyronić kilka wspólnych etapów jej przemian zachodzących w większości krajów. Zostały one zidentyfikowane przez Kerstin Göransson i Claes Nilholm'a (2014) na podstawie analiz definicji edukacji włączającej i ukazują liniowy przebieg jej rozwoju.

Pierwsza grupa definicji ukazuje edukację włączającą w perspektywie wspólnej przestrzeni wychowania i kształcenia wszystkich uczniów w placówkach ogólnodostępnych. Istotą tych definicji jest więc akcent położony na ulokowanie uczniów włączanych w szkołach ogólnodostępnych oraz zaakcentowanie potrzeby ich specjalistycznego wspierania. Autorzy definicji zakwalifikowanych do drugiej grupy koncentrują się przede wszystkim na zaspokajaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów włączanych. W tym ujęciu pomijane są potrzeby uczniów niewymagających specjalistycznego wsparcia. Problematyka ta jest już obecna w trzeciej grupie definicji – gdzie wychowanie i kształcenie włączające rozpatrywane jest w perspektywie wszystkich uczniów, także tych o względnie prawidłowym rozwoju. Pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych ustępuje więc pola spersonalizowanym potrzebom uczniów, a uwarunkowania i przebieg edukacji rozpatrywany jest na kanwie interakcji wszystkich jej uczestników. Warto wspomnieć, że w dwóch pierwszych zbiorach definicji omawiana forma kształcenia pozostaje w ścisłym związku z pedagogiką specjalną (w tym także z pedagogiką międzykulturową często traktowaną jako jej immanentną część), a w trzecim zbiorze edukacja włączająca wychodzi poza tradycyjny obszar pedagogiki specjalnej. Ostatnia grupa definicji ukazuje edukację włączającą w perspektywie kreowania wspólnoty, opartej na kulturze różnorodności, równości i sprawiedliwości (Göransson i Nilholm 2014, s. 267-272). Trzy pierwsze grupy definicji wpisują się w koncepcję edukacji włączającej określonej wcześniej jako rekonstrukcyjna, a czwarta – jako dekonstrukcyjna.

Trudno jednoznacznie określić miejsce, w którym obecnie znajduje się polska praktyka edukacji włączającej. Z pewnością został zrealizowany już etap zaakcentowany w pierwszej grupie definicji, ponieważ ok. 70% uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego realizuje obowiązek szkolny w placówkach ogólnodostępnych, a 30% wszystkich uczniów szkół głównego nurtu objętych jest pomocą psychologiczno-pedagogiczną (*Model edukacji dla wszystkich*, 2020, s. 12). Analiza rodzimych badań (Chrzanowska, 2019; Skotnicka, 2019; Gajdzica, 2020; Skałbana, Bidziński, 2021; Zaborniak-Sobczak, 2021) pokazuje, że koncepcja specjalnego wsparcia i koncentracja na zaspokajaniu potrzeb uczniów włączanych ciągle odgrywa kluczową rolę, choć widoczne są już także szersze perspektywy postrzegania omawianej formy wychowania i kształcenia traktowanej jako edukacja dla wszystkich (zob. np. *Model edukacji dla wszystkich*, 2020). Można zatem postawić tezę, że obecnie znajdujemy się w fazie przejścia między drugim a trzecim etapem rozwoju edukacji włączającej. W tym kontekście warto dodać, że czwarta grupa definicji przyjmuje postać preskryptywną – ukazując pewnego rodzaju typ idealny, trudny do zrealizowania w praktyce (Szumski, 2019).

Fizyczna obecność uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego oraz pozostałych uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną w placówkach ogólnodostępnych stanowi wyzwania dla każdej szkoły. Jak pokazują doniesienia z badań nauczyciele nie czują się przygotowani do pracy w grupach zróżnicowanych (Janiszewska-Nieścioruk, 2016; Skotnicka, 2019; Chrzanowska, 2019; Gajdzica, 2020). Niewystarczająca jest także, w ich przekonaniu, obecność specjalistów realizujących zadania terapeutyczne (Skotnicka, 2019; Nowak, 2020), problemem jest również brak wsparcia metodycznego otrzymywanego w codziennej pracy (Chrzanowska, 2019; Gajdzica, 2020; Nowak, 2020). W efekcie niska jest również gotowość nauczycieli pracujących w szkołach ogólnodostępnych do realizowania edukacji włączającej (Kołodziejczyk, 2020; Skibska, 2021).

Warto zatem podjąć próbę charakterystyki możliwego wsparcia pozyskiwanego z zewnątrz szkoły jak i w samej szkole.

Wykorzystanie potencjału szkół specjalnych

Koncepcje partnerstwa placówek specjalnych i szkół głównego nurtu mają bogatą tradycję w wielu krajach o ugruntowanej kulturze edukacji włączającej. Nieco upraszczając można usystematyzować je w kilku typach podejmowanych działań:

- tworzenia sieci wsparcia nauczycieli i specjalistów, zwykle w obszarze określonej jednostki administracyjnej (np. miasta, okręgu),

ukierunkowanej głównie na podnoszenie kompetencji specjalistycznych nauczycieli szkół ogólnodostępnych (Forlin, Rose, 2010; Avvisar, 2017; Shaw, 2017; Hedegaard-Soerensen, Jensen i Børglum Tofteng, 2018);

- udzielanie wsparcia metodycznego i organizacyjnego przez nauczycieli i specjalistów zatrudnionych w specjalnych szkołach nauczycielom i uczniom partnerskich placówek ogólnodostępnych (np. Forlin, Rose 2010; Avvisar, 2017);
- rzadszą i trudniejszą do organizacji formą kooperacji jest organizowanie wspólnych zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych dla uczniów obu typów szkół na terenie placówek specjalnych lub ogólnodostępnych (Avvisar, 2017);
- prowadzenie zajęć lekcyjnych, wykonywanie diagnoz specjalistycznych w szkołach głównego nurtu przez nauczycieli lub specjalistów zatrudnionych w placówkach specjalnych (Hulek, 1980; Forlin, Rose 2010);
- użytkowanie sprzętu / przestrzeni szkół specjalnych (np. specjalistycznych pracowni) w realizacji zajęć uczniów szkół ogólnodostępnych, prowadzonych przez nauczycieli szkół specjalnych lub / i nauczycieli szkół ogólnodostępnych na terenie placówek specjalnych (Avvisar, 2017);
- organizowanie wspólnych wydarzeń o charakterze ludycznym (festynów, konkursów, uroczystości etc.) przez pracowników obu typów szkół, zwykle z zaangażowaniem rodziców uczniów obu placówek. To obszar współpracy urzeczywistniany w rodzimym systemie edukacji (Gajdzica, Bełza-Gajdzica, 2021).

Wskazane obszary współpracy, w praktyce ukierunkowane bywają zwykle na podnoszenie jakości wychowania i kształcenia uczniów szkół ogólnodostępnych. Szkoły specjalne na ogół stanowią źródło zasobów wsparcia. Warto jednak dodać, że korzyści z tej kooperacji – w efekcie kontaktów z pełnosprawnymi rówieśnikami – czerpią również uczniowie placówek separacyjnych. Dzięki tego typu współpracy szkoły specjalne stają się bardziej inkluzyjne.

Koordinator ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych (SENCo – *Special Educational Needs Coordinators*)

W polskiej literaturze koordinatorom (SENCo) poświęca się niewiele miejsca, a doniesienia o ich zadaniach osadzone są głównie w doświadczeniach brytyjskich (Zamkowska 2005; Bełza 2015; Zamkowska 2016; Adamiak,

Boryszewska, Malenko 2017; Antonik, 2019; Lewandowska-Kidoń 2019; Gajdzica 2022), co nie może dziwić w aspekcie braku tego stanowiska w polskim systemie szkolnym. Koordynatorzy ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych w szkołach ogólnodostępnych obecni są w wielu systemach szkolnych. Niemniej jednak jedną z bardziej intensywnych dyskusji, opartą na licznych badaniach, dotyczącą roli, zadań i kompetencji SENCo prowadzą badacze angielskiego systemu edukacji.

Zadania koordynatorów dotyczą różnych obszarów działań związanych z wychowaniem i kształceniem oraz terapią uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi realizujących obowiązek szkolny w placówkach głównego nurtu. Zaprezentowana poniżej przykładowa typologia takich zadań została zaczerpnięta z przepisów wykonawczych angielskiego Departamentu Edukacji (*Department for Education: DfES*, 2001). Znajdujemy w niej następujące obszary traktowane jako kluczowe obowiązki SENCo w szkole podstawowej:

- nadzór nad codziennym funkcjonowaniem szkolnej polityki w zakresie SPE,
- koordynowanie działań na rzecz dzieci z SPE,
- kontakty z innymi nauczycielami i doradzanie im,
- zarządzanie asystentami wspierającymi proces uczenia się,
- nadzór nad dokumentacją dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych,
- utrzymywanie kontaktów z rodzicami dzieci ze SPE,
- udział w doskonaleniu zawodowym pracowników,
- kontakty z agencjami zewnętrznymi, w tym z działami wsparcia i psychologii edukacyjnej w LEA (*Local Education Authorities / Lokalne Władze Oświatowe*), służbami zdrowia i opieki społecznej oraz organizacjami wolontariackimi (DfES, 2001, s. 50).

W efekcie prowadzonych badań i toczącej się dyskusji zadania te modyfikowano w kolejnych rozporządzeniach, m.in.:

- uwydatniono zadania organizacyjno-zarządcze, co łączono z potrzebą eksponowania roli SENCo w gronie kierownictwa szkoły (MacBeath, Steward, MacBeath i Page, 2006; Winwood 2016),
- podkreślono kwestię profesjonalnego doradztwa i współpracy z personelem szkoły, rodzicami oraz organizacjami pozaszkolnymi, co łączono z potrzebą posiadania wysokich kwalifikacji nauczycielskich SENCo (MacBeath, Steward, MacBeath i Page, 2006; Mackenzie 2007; Tissot 2013).

Metaforycznym zobrazowaniem kreacji koordynatorów i związanych z nią akcentowanych zadań jest typologia ról SENCo skonstruowana przez

Hugh'a Kearns'a (2005). Autor, na podstawie prowadzonych badań narracyjnych, określił role SENCo jako: arbitra, ratownika, audytora i współpracownika (za: Mackenzie 2007, s. 214-215; por. Gajdzica 2022).

Niespełna trzy dekady funkcjonowania koordynatorów w angielskim systemie edukacji zaowocowały wieloma badaniami nad ich rolą, statusem, zadaniami w kontekście organizacji pracy szkoły. Natomiast, co zaskakujące, niewiele badań poświęcono diagnozie ich indywidualnych cech osobowościowych (Dobson, Douglas 2020, s. 1256).

Wyniki prowadzonych badań ukazały m.in.:

- zbyt szeroki (nierealistyczny) zakres zadań (Farrell, 1998),
- obciążenia biurokratyczną pracą (Frankl, 2005),
- niewystarczającą formalną pozycję (status) w gronie pedagogicznym utrudniający realizację zadań koordynujących oraz decyzyjnych przynależnych roli lidera (Pearson, Ralph, 2007),
- braku spójności projektowanej roli (Mackenzie, 2007).

Angielski model roli koordynatorów specjalnych potrzeb edukacyjnych jest więc niezwykle złożony. Krytyczne analizy pokazują obraz zaprojektowanych niespójnych i nierealistycznych wymagań oraz niedowartościowania w statusie zawodowym pracowników szkoły, zwłaszcza w odniesieniu do przypisywanych zadań kierowniczych i koordynujących. To zaś – z jednej strony – zniechęca do bezrefleksyjnej adaptacji angielskiego modelu SENCo w polski system edukacji, z drugiej zaś – ukazuje jak wiele wsparcia z jego strony mogą pozyskiwać nauczyciele szkół ogólnodostępnych w okolicznościach racjonalnego projektowania zadań i funkcji koordynatorów edukacji włączającej (Gajdzica 2022).

Współnauczanie (*co-teaching*)

Co-teaching w języku polskim określany jako współnauczanie (Szumski i in., 2021) należy do popularnych, w wielu krajach, form wspierania nauczyciela i uczniów w edukacji włączającej. W polskiej rzeczywistości szkolnej współnauczanie, od wielu lat kojarzone jest przede wszystkim z obecnością nauczyciela współorganizującego proces kształcenia (pedagoga specjalnego) w edukacji integracyjnej. Niemniej jednak rodzime prawo normujące praktykę szkolną umożliwia zatrudnianie nauczyciela współorganizującego także w klasach ogólnodostępnych, do których uczęszczają uczniowie z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego (*Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017*).

Kluczową ideą w definiowaniu współnauczania jest partnerstwo pedagoga i pedagoga specjalnego (lub innego specjalisty obecnego w sali lekcyjnej). W węższym ujęciu współnauczanie ukierunkowane jest przede

wszystkim na wspieranie uczniów z niepełnosprawnościami lub innymi trudnościami w socjalizacji i uczeniu się (niewynikającymi z niepełnosprawności) (Sileo, 2011). W szerszym ujęciu współnauczanie ukierunkowane jest na podnoszenie jakości edukacji wszystkich uczniów – wspólne nauczanie zróżnicowanej grupy uczniów, w tym uczniów z niepełnosprawnościami lub specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w klasach w szkołach ogólnodostępnych (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain i Shamberger, 2010). Takie podejście wpisuje się w obecne trendy definiowania edukacji włączającej jako podnoszenie jakości wychowania i kształcenia wszystkich uczniów w klasie (Göransson i Nilholm, 2014). Prócz tego wśród istotnych celów wymienia się także tworzenie pozytywnych więzi między uczniami i zapobieganie stygmatyzacji uczniów z niepełnosprawnościami (Szumski, 2022).

Newralgicznym elementem koncepcji współnauczania jest partnerstwo (współpraca) nauczycieli oraz jej uwarunkowania, dlatego też tej problematyce poświęca się wiele miejsca w badaniach (Szumski i in. 2021), w polskim piśmiennictwie – częściej w odniesieniu edukacji integracyjnej (np. Gajdzica 2011; Skura 2018; Szumski, 2022), rzadziej – edukacji włączającej (Zamkowska, 2017). Efektowność współpracy warunkowana jest wieloma czynnikami, m.in.: sposobem doboru nauczycieli, cechami osobowościowymi, stylem komunikacji, przygotowaniem zawodowym do współpracy (za: Szumski i in. 2021). Zapewne z powodu licznych uwarunkowań partnerstwo to bywa metaforycznie porównywane do „zawodowego małżeństwa” (Scruggs, Mastropieri i McDuffie, 2007).

Wąskie i szerokie koncepcje współnauczania niosą ze sobą nieco różniące się modele organizacyjne pracy. Przykładem tych pierwszych (ukierunkowanych przede wszystkim na wsparcie uczniów ze specjalnymi potrzebami) jest propozycja Lorny Idol, która wyróżnia cztery modele organizacyjne:

- nauczanie kooperacyjne – nauczyciel przedmiotu i edukacji specjalnej współpracują i nauczają wspólnie w klasie,
- kształcenie konsultacyjne (doradcze) – pedagog specjalny wspiera nauczyciela przedmiotu w planowaniu, ocenianiu, opracowywaniu materiałów i ich dostosowaniu do potrzeb i możliwości określonych uczniów, ale nie pracuje bezpośrednio z uczniami,
- wspierające zasoby uczniów – nauczyciel edukacji specjalnej oraz nauczyciel przedmiotu współpracują przy opracowywaniu specjalnych programów dla uczniów,
- asystentura dydaktyczna – asystent towarzyszy uczniom wymagającym specjalnego wsparcia w klasie (Idol, 2006, s. 78).

Modele te zwykle zaliczane są przez badaczy do tradycyjnie ujmowanego współnauczania (Paulsrud i Nilholm, 2020), niemniej jednak dwa spośród nich (kształcenia konsultacyjnego oraz wspierającego zasoby uczniów) wykraczają poza zakresy współpracy w sali lekcyjnej i bezpośredniego kształcenia uczniów.

Do najczęściej przywoływanych propozycji współnauczania w edukacji włączającej należy koncepcja składająca się z sześciu modeli organizacyjnych:

- jeden uczy, jeden obserwuje (*one teach, one observe*) – jeden nauczyciel uczy, podczas gdy drugi nauczyciel obserwuje i zbiera dane na temat uczniów oraz całej klasy,
- stacje zadaniowe (*station teaching*) – zajęcia składają się z trzech części, uczniowie podzieleni są na trzy grupy, przechodzą od stacji do stacji. W dwóch stacjach edukacja odbywa się pod nadzorem nauczycieli, w trzeciej stacji grupa pracuje samodzielnie zgodnie z przedstawioną instrukcją,
- kształcenie równoległe (*parallel teaching*) – nauczyciele prowadzą zajęcia w równoległych, równolicznych grupach, co w założeniach ma zwiększać aktywność uczniów. Nauczyciele realizują ten sam temat zajęć, ale mogą różnicować metody pracy,
- kształcenie alternatywne (*alternative teaching*) – jeden nauczyciel pracuje z większą grupą uczniów, podczas gdy drugi nauczyciel naucza mniejszą grupę. Nauczyciel pracujący z mniejszą grupą może realizować inne cele dostosowane do potrzeb i możliwości uczniów w tej grupie oraz w bardziej urozmaicany i bogatszy sposób prezentować treści,
- kształcenie zespołowe (*team teaching*) – obaj nauczyciele prowadzą zajęcia przy pomocy metody wykładu w dwóch dużych grupach, przedstawiają odmienne poglądy, w inny sposób ilustrują problem – dlatego model ten też bywa określany jako debata,
- jeden kształci, drugi asystuje (*one teach, one assist*) – jeden nauczyciel prowadzi zajęcia, podczas gdy drugi koncentruje się na wybranych uczniach i oferuje im indywidualne wsparcie (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain i Shamberger, 2010, s. 12).

Przywołanych sześć modeli stanowi podstawę różnych wariacji. Dla przykładu w jednym z popularnych poradników metodycznych *co-teaching* (Fitzell, 2018, s. 33-111) znajdujemy 24 modele współnauczania.

Badania nad współnauczaniem wskazują na jego przydatność w podnoszeniu jakości edukacji włączającej (Szumski i in., 2022). Warto jednak

pamiętać, że efektywne wykorzystywanie współnauczania warunkowane jest wieloma zmiennymi – szczególnie merytorycznym i metodycznym przygotowaniem nauczycieli, gotowością nauczycieli przedmiotu / edukacji wczesnoszkolnej do włączania uczniów ze specjalnymi potrzebami w główny nurt edukacji oraz ich nastawieniem do współpracy z pedagogiem specjalnym współorganizującym proces kształcenia i wychowania.

Konkluzje końcowe

Sformułowana we wstępie teza, o braku lub zaniedbaniu omówionych form wspierania nauczycieli w polskich szkołach głównego nurtu realizujących zadania w zakresie szeroko rozumianej edukacji włączającej, wymaga dwóch uzupełnień.

Pierwsze zasadza się na założeniu, że kierowanie nauczycieli na różnego rodzaju szkolenia i kursy do instytucji zewnętrznych nie jest efektywne, ponieważ po powrocie do rodzimych placówek pozostają oni osamotnieni w rozwiązywaniu codziennych problemów, a nabyte przez nich kompetencje i refleksje pozostają niezrozumiałe przez pozostałych nauczycieli (Śliwerski, 2022, s. 305). W efekcie słusznej uwagi wsparcie nauczycieli (w organizacji pracy, rozwiązywaniu formalnych problemów, podnoszeniu i rozszerzaniu kompetencji) w możliwie największym zakresie powinno odbywać się w przestrzeni szkoły, co wpisuje się w omówione formy wspierania. Warto jednak dodać, że formalne partnerstwo z placówką specjalną, obecność koordynatorów edukacji ds. specjalnych potrzeb uczniów czy nauczycieli współorganizujących proces wychowania i kształcenia nie jest warunkiem wystarczającym podnoszenia jakości edukacji włączającej. Ważne są systemowe działania zbudowane na współpracy między podmiotami zaangażowany w proces wspierania, co jest ciągle słabą stroną polskiej szkoły w kontekście fragmentarycznego charakteru zachodzących zmian (Zaorska, 2022, s. 67).

Drugie uzupełnienie stanowi kontynuację pierwszego. Jego istotą jest stwierdzenie, że dobre szkoły stają się takimi, ponieważ swoją organizację opierają na refleksyjnym podchodzeniu do wyzwań organizacyjnych. Wymaga to połączenia elastyczności i konsekwencji w działaniu (Cowne i in. 2019, s. 14). Opisane formy wspierania należy więc traktować jako jedno z wielu możliwych strategii wpisanych w potrzebę reformowania całego systemu edukacji. Nie można zatem postrzegać ich jako wyrwanych z kontekstu rozwiązań stanowiących panaceum na problemy szeroko pojętej edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami (Szumski i in. 2022, s. 93). Pozostaje zatem nadzieja, że sformułowane w *Modelu edukacji dla wszystkich* (2020)

konceptje wspierania nauczycieli w postaci SCWEW (Specjalistycznych Centrów Wspierania Edukacji Włączającej) oraz KEW (Koordynatorów Edukacji Włączającej), zostaną osadzone w szerszej reformie realnie zmieniającej rzeczywistość polskiej szkoły.

Bibliografia:

- Adamiak, B., Boryszewska J., Malenko A. (2017). *Organizacja i udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji polskiej i brytyjskiej*. Kraków: Impuls.
- Antonik, A. (2019). Edukacja włączająca- porównanie sytuacji w Polsce i wybranych krajach europejskich. *Studia Edukacyjne*, 39, 291-305. Pobrano z: <http://podstedu-czasopismo.home.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2018/09/39.pdf> (dostęp: 20.03.2019).
- Avvisar, G. 2017. Partnerships between special and mainstream schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18 (3), 149-156.
- Barbartt, S., Scotch, R. (2002). *Disability Protest. Contentious Politics 1970–1999*. Washington: Gallaudet University Press.
- Bełza, M. (2015). *Systemy edukacji osób umiarkowanie i znacznie oraz głęboko niepełnosprawnych intelektualnie (na przykładzie rozwiązań w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce)*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Chrzanowska, I. (2020). *Nauczyciele o szansach i barierach edukacji włączającej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cowne, E., Frankl, C., Gerschel, L. (2019). *The SENCo handbook: leading and managing a whole school approach*. London-New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Department for Education (2001). *Special educational needs code of practice*. Nottingham: Department for Education and Skills.
- Dobson, G., Douglas, G. (2020). Factors influencing the career interest of SENCOs in English schools. *British Educational Research Journal*, 6 (46), 1256–1278.
- Farrell, M. (1998). The role of the special educational needs co-ordinator: looking forward. *Support for Learning*, 13 (2), 82–86.
- Fitzell, S. G. (ed.), *Best Practices for Co-Teaching & Collaboration: The HOW of Co-Teaching – Implementing the Models*. Manchester: Cogent Catalyst Publications.
- Forlin, C., Rose, F. (2010). Authentic school partnerships for enabling inclusive education in Hong Kong. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 13-22.

- Frankl, C. (2005). Managing individual education plans: reducing the load of the special educational needs coordinator. *Support for Learning*, 20 (2), 77–82.
- Friend, M., Cook, L. Hurley-Chamberlain, A., Shamberger C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 9–27.
- Gajdzica, Z. (2011). *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*. Kraków: Impuls.
- Gajdzica, Z. (2020). *Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej. Nauczyciele o (nie)zmienianej sytuacji w kontekście kultury szkoły inkluzyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gajdzica, Z. (2022). *Projektowane zadania Koordynatora ds. Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych w polskim systemie edukacyjnych w kontekście brytyjskich doświadczeń SENCo*. Forum Pedagogiczne (złożone do druku).
- Gajdzica, Z., Bełza-Gajdzica, M. (2021). Współpraca miejskich i wiejskich szkół ogólnodostępnych z placówkami specjalnymi. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 4 (40), 263-274.
- Göransson, K., Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29 (3), 265-280.
- Hedegaard-Soerensen, L., Jensen, C. R., Børglum Tofteng. D. M. (2018). Interdisciplinary collaboration as a prerequisite for inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33 (3), 382-395.
- Hulek, A. (1980). *Integracyjny system kształcenia i wychowania*. W: A. Hulek (red.), *Pedagogika rewalidacyjna* (492-506). Warszawa: PWN.
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education: A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, 27 (2), 77–94.
- Janiszewska-Nieścioruk, Z. (2016). (Nie)dojrzałość proinkluzyjnych zmian w kształceniu osób z niepełnosprawnością. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 22, 47–59.
- Kearns, H. (2005). Exploring the experiential learning of special educational needs coordinators. *Journal of In-Service Education*, 31 (1), 131–150.
- Kołodziejczyk, R. (2020). Gotowość nauczycieli do pracy w systemie edukacji włączającej. *Roczniki Pedagogiczne*, 12 (48), 125-142.
- Lechta, V. (2010). *Pedagogika inkluzyjna*. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*. T. 4 (321-335). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne. Przeł. B. Śliwerski.

- Lewandowska-Kidoń, T. (2019). Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkole jako szansa na przeciwdziałanie zjawisku wykluczenia społecznego. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, XXXII, 2, Secito J*, 69-81.
- Loreman, T. (2017). *Pedagogy for Inclusive Education*. W: Oxford Research Encyclopedias. Pobrano: z: oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-148 (dostęp: 25. 06. 2022).
- MacBeath, J., Galton, M., Steward, S., MacBeath, A., Page, C. (2006). *The Costs of Inclusion: a study of inclusion policy and practice in English primary, secondary and special schools*. Cambridge: Victoire Press.
- Mackenzie, S. (2007). A review of recent developments in the role of the SENCo in the UK. *British Journal of Special Education, 4 (34)*, 212-218.
- Model edukacji dla wszystkich* (2020). Warszawa: MEN. Pobrano z: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/model-edukacji-dla-wszystkich> (dostęp: 15.01. 2021).
- Nowak, A. (2020). Edukacja włączająca w opiniach i ocenach nauczycieli: doniesienie z badań. *Studia Pedagogiczne, 35*, 169-181.
- Paulsrud, D., Nilholm, C. (2020). Teaching for inclusion – a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education, 27*, 1-15.
- Pearson, S., Ralph, S. (2007). The identity of SENCos: insights through images. *Journal of Research in Special Educational Needs, 7 (1)*, 36-45.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Tekst jedn.: Dz.U. z 2020 r., poz. 1309, § 7, p-kt 1,2,3.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children, 47*, 392–416.
- Shaw, A. (2017). Inclusion: the role of special and mainstream schools. *British Journal of Special Education, 44 (3)*, 292-312.
- Sileo, J. M. (2011). Co-teaching: Getting to know your partner. *Teaching Exceptional Children, 43(5)*, 32-38.
- Skałbiana, B., Bidziński, K. (2021). *Szkoła ogólnodostępna w procesie stawania się placówką włączającą*. Analiza badań ewaluacyjnych. Kraków: Impuls.

- Skotnicka, B. (2019). *Przygotowanie szkoły wiejskiej do edukacji inkluzyjnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Skura, M. (2018). Relacje nauczyciela wspomagającego i nauczyciela wiodącego – temat wciąż otwarty. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 29, 66-86.
- Szumski, G. (2019). *Koncepcje edukacji włączającej*. W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole (14-24)*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Szumski, G. (2022). Współnauczanie w polskich szkołach podstawowych – model współpracy i korzyści dla uczniów. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 5, 54-65.
- Szumski, G., Smogorzewska, J., Narkun, Z., Trębacz-Ritter, A. (2021). Współnauczanie i jego znaczenie dla procesu edukacji. *Przegląd badań. Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 44, 76-97.
- Śliwerski, B. (2022). *Kultura rywalizacji i współpracy w szkole*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Thomas, G., Loxley, A. (2007). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. New York: Open University Press.
- Tissot, C. (2013). The role of SENCos as leaders. *British Journal of Special Education*, 1 (40), 33-40.
- Wagner, J. (2018). *Struggling for Educational Justice in Disabling Societies: A Multi-sited School-based Ethnography of Inclusive Policies and Practices in Poland, Austria and Germany*. Rozprawa doktorska. Wrocław: DWSE.
- Winwood, J. (2016), Leading and managing for inclusion, In: Z. Brown (ed.), *Inclusive education. Perspective on pedagogy, policy and practice* (23-33). New York: Routledge.
- Zaborniak-Sobczak, M. (2021). *Quo vadis polska edukacja? Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w doświadczeniach i opiniach nauczycieli Podkarpacia. Wybrane problemy*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Zamkowska, A. (2016), Egzemplifikacje modeli wsparcia edukacji włączającej na podstawie rozwiązań przyjętych w różnych krajach. *Problemy Edukacji, Rehabilitacji, Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych*, 1 (22), 35-44.
- Zamkowska, A. (2005). Podstawowe uwarunkowania prawne i ich praktyczne konsekwencje w angielskim modelu edukacji integracyjnej. W: J. Wyczesany, Z. Gajdzica (red.), *Edukacja i wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością w wybranych krajach europejskich* (62-79). Kraków: Impuls.

- Zamkowska, A. (2017). Współpraca nauczycieli w klasie włączającej. *Biblioteka Współczesnej Myśli Pedagogicznej*, VI, 117-131.
- Zaorska, M. (2022). Współpraca nauczycieli oraz nauczycieli specjalistów w kontekście efektywności edukacji włączającej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 5, 66-76.