

# I AM

EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA Z POMOCA  
ANIMACJI I MULTIMEDIÓW

## RAZEM BUDUJEMY SZKOŁĘ DLA KAŻDEGO

## Przewodnik trenera dla pracowników oświaty



**CMT Prooptiki**  
CONSULTING MANAGEMENT TRAINING

The Maria Grzegorzewska  
**UNIVERSITY**  
established 1922



**OPEN  
UNIVERSITY OF  
CYPRUS**  
www.ouc.ac.cy

**ΠΛΑΤΦΟΡΜΑ**  
anija  
syros

**KÉZENFOGYA  
ALAPÍTVÁNY**

Treść tego dokumentu reprezentuje wyłącznie poglądy autora i jest jej/jego wyłączną odpowiedzialnością. Komisja Europejska nie ponosi żadnej odpowiedzialności za wykorzystanie zawartych w dokumencie informacji.



Projekt współfinansowany w  
ramach programu Unii Europejskiej  
„Erasmus+”



## Autorzy

**Katarzyna Smolińska,**

*pedagog specjalny, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Specjalnej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Polska*

**Dominika Wiśniewska,**

*psycholog, adiunkt w Instytucie Psychologii Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Polska*

**Małgorzata Woźniak-Prus,**

*psycholog, adiunkt, Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, Polska*

**Lidia Zabłocka-Żytka,**

*specjalista psycholog kliniczny, adiunkt w Instytucie Psychologii Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Polska*

**Eugenia Tragaki,**

*psycholog szkolny, Greckie Ministerstwo Edukacji, Członek zarządu IMEGEE, Grecja*

**Labriana Tsiakpini,**

*logopeda, pedagog specjalny, Viceprezydent IMEGEE, Grecja*

**Petros Pashiardis,**

*pedagog, Rektor Otwartego Uniwersytetu Cypryjskiego, Cypr*

**Kyriakos Demetriou,**

*pedagog, Otwarty Uniwersytet Cypryjski, Cypr*

**Ákos Pordán,**

*badacz, Dyrektor Generalny Fundacji "Hand in Hand", Węgry*

**Mónika Tóth,**

*Kierownik projektów międzynarodowych Fundacji "Hand in Hand", Węgry*

**Zsuzsanna Pető,**

*asystentka projektów Fundacji "Hand in Hand", Węgry*

## Redakcja

**Eirini Sioti,**

*Kierownik projektu, CMT Prooptiki, Grecja*





## Spis treści

<b>(1) MODUŁ 1: EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA – PODSTAWOWE INFORMACJE .....</b>	<b>5</b>
DLACZEGO TEN MODUŁ JEST WAŻNY? .....	5
W JAKI SPOSÓB TEN MODUŁ MI POMOŻE? .....	5
CO POWINIENEM WIEDZIEĆ? .....	6
1.1 <i>Niepełnosprawność – podejście koncepcyjne</i> .....	6
1.2 <i>Integracja istotna kwestia na całym świecie</i> .....	8
1.3 <i>Włączanie i interesariusze</i> .....	13
1.4 <i>Integracja i różnorodność</i> .....	16
1.5 <i>Integracja i prawa dziecka</i> .....	17
1.6 <i>Inkluzja w praktyce: Promowanie etosu integracyjnego całej szkoły</i> .....	18
1.7 <i>Kontekst lokalny</i> .....	21
CO POWINIENEM UMIEĆ? ZAJĘCIA GRUPOWE DO DYSKUSJI LUB REFLEKSJI INDYWIDUALNEJ .....	24
SPRAWDŹ SIEBIE.....	34
MATERIAŁY DODATKOWE.....	41
BIBLIOGRAFIA .....	42
<b>(2) MODUŁ 2: TEORIA STADIALNEGO ROZWOJU OSOBOWOŚCI.....</b>	<b>46</b>
DLACZEGO TEN MODUŁ JEST WAŻNY? .....	46
W JAKI SPOSÓB TEN MODUŁ MI POMOŻE? .....	46
CO POWINIENEM WIEDZIEĆ? .....	47
2.1 <i>Teoria stadialnego rozwoju osobowości Erika H. Eriksona</i> .....	47
2.2 <i>Szanse i zagrożenia w rozwoju dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w poszczególnych stadiach rozwoju osobowości Erika Eriksona</i> .....	47
2.3 <i>Podsumowanie</i> .....	54
CO POWINIENEM UMIEĆ? ZAJĘCIA GRUPOWE DO DYSKUSJI LUB REFLEKSJI INDYWIDUALNEJ .....	54
SPRAWDŹ SIEBIE.....	55
BIBLIOGRAFIA .....	55
<b>(3) MODUŁ 3: OBSERWACJA JAKO METODA ZBIERANIA INFORMACJI O SPECJALNYCH POTRZEBACH UCZNIÓW .</b>	<b>56</b>
DLACZEGO TEN MODUŁ JEST WAŻNY? .....	56
W JAKI SPOSÓB TEN MODUŁ MI POMOŻE? .....	57
CO POWINIENEM WIEDZIEĆ? .....	57
3.1 <i>Zagadnienia definicyjne</i> .....	57
3.2 <i>Sposób rejestracji danych obserwacyjnych</i> .....	59
3.3 <i>Typy obserwacji</i> .....	60
3.4 <i>Wskazówki przydatne podczas prowadzenia obserwacji</i> .....	62
CO POWINIENEM UMIEĆ? ZAJĘCIA GRUPOWE DO DYSKUSJI LUB REFLEKSJI INDYWIDUALNEJ .....	64
SPRAWDŹ SIEBIE.....	66
BIBLIOGRAFIA: .....	67
<b>(4) 4. MODUŁ 4: UMIEJĘTNOŚCI PRACY W ZRÓŻNICOWANEJ GRUPIE .....</b>	<b>68</b>
DLACZEGO TEN MODUŁ JEST WAŻNY? .....	68
W JAKI SPOSÓB TEN MODUŁ MI POMOŻE? .....	68
CO POWINIENEM WIEDZIEĆ? .....	68



---

4.1 Wprowadzenie do współpracy interdyscyplinarnej.....	68
4.2 Profilaktyka w szkołach ogólnodostępnych .....	71
4.3 Tworzenie grup w szkole .....	73
CO POWINIENEM UMIEĆ? ZAJĘCIA GRUPOWE DO DYSKUSJI LUB REFLEKSJI INDYWIDUALNEJ .....	76
SPRAWDŹ SIEBIE.....	79
BIBLIOGRAFIA .....	79
<b>(5) MODUŁ 5: INTELIGENCJA EMOCJONALNA I UMIEJĘTNOŚCI KOMUNIKACYJNE NAUCZYCIELI I UCZNIÓW.....</b>	<b>81</b>
DLACZEGO TEN MODUŁ JEST WAŻNY?.....	81
W JAKI SPOSÓB TEN MODUŁ MI POMOŻE?.....	82
CO POWINIENEM WIEDZIEĆ? .....	82
5.1 Inteligencja emocjonalna - informacje ogólne.....	82
5.2 Komunikacja interpersonalna - informacje ogólne .....	85
5.3 Przydatność efektywnej komunikacji interpersonalnej nauczyciela w procesie kształcenia ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi .....	86
CO POWINIENEM UMIEĆ? ZAJĘCIA GRUPOWE DO DYSKUSJI LUB REFLEKSJI INDYWIDUALNEJ .....	88
SPRAWDŹ SIEBIE.....	91
BIBLIOGRAFIA .....	91



## (1) Moduł 1: Edukacja włączająca – Podstawowe informacje

**dr Kyriakos Demetriou,**

*pedagog, Otwarty Uniwersytet Cypryjski, Cypr*

**prof. Petros Pashiardis,**

*pedagog, Rektor Otwartego Uniwersytetu Cypryjskiego, Cypr*

### Dlaczego ten moduł jest ważny?

Integracja jest jednym z „Celów Zrównoważonego Rozwoju” wyznaczonych przez Organizację Narodów Zjednoczonych. Oczekuje się, że kraje zapewnią inkluzywną i sprawiedliwą edukację wysokiej jakości oraz będą promować możliwości uczenia się przez całe życie dla wszystkich.

Nacisk w tym module zostanie położony na włączanie, które jest uważane za przyszłość edukacji. Przedstawione zostaną podstawowe, ale istotne informacje na temat znaczenia włączania zarówno w teorii, jak i praktyce. Podejście do będzie realizowane przez pryzmat różnorodności i praw dziecka. Omówiona zostanie rola kadry pedagogicznej w tym przedsięwzięciu, ponieważ jest uważana za kluczową dla skutecznej i udanej edukacji włączającej dla wszystkich.

Ten moduł pomoże Ci poznać pojęcia takie jak niepełnosprawność, wykluczenie, integracja, segregacja, różnorodność, dyskryminacja, prawa dziecka. Najprawdopodobniej słyszałeś/łaś już te terminy, ale w tym module zostaną one omówione przez pryzmat konotacji inkluzji mającej na celu zmniejszenia wszelkiego rodzaju nieporozumień w odniesieniu do ich rzeczywistego teoretycznego i praktycznego znaczenia, które wydają się istnieć wśród pedagogów i innych interesariuszy. Rozgraniczenie znaczenia terminów i innych istotnych informacji będzie pomocne, ponieważ dostarczy materiału do przemyśleń, dyskusji i umożliwi refleksję nad obecnymi praktykami, które można nazwać inkluzywnymi w teorii, ale na poziomie praktycznym mogą nie zawsze być zgodne z zasadami inkluzji.

Dyskusje zostaną wzbogacone o dodatkowe informacje na temat praktyk włączających w twoim kraju (Cypr, Grecja, Węgry i Polska).

### W jaki sposób ten moduł mi pomoże?

**Po ukończeniu tego modułu będziesz:**

- ✓ Potrafił/a zdefiniować i zrozumieć kilka terminów, takich jak niepełnosprawność, włączanie, edukacja włączająca, integracja, segregacja, separacja, wykluczenie, różnorodność
- ✓ Potrafił/a koncepcyjnie podejść do niepełnosprawności jako terminu ujmowanego przez pryzmat różnych modeli, takich jak model medyczny, model charytatywny, model społeczny i model oparty na prawach człowieka
- ✓ Potrafił/a odróżnić inkluzję od integracji



- ✓ Potrafił/a zrozumieć „włączanie” jako ostateczny cel współczesnej edukacji w odniesieniu do podstawowego prawa do edukacji dla każdego
- ✓ Potrafił/a wyartykułować korzyści płynące z edukacji włączającej dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i niepełnosprawnościami oraz bez nich
- ✓ Potrafił/a zbadać sposoby promowania etosu całej szkoły, które są zgodne z zasadami integracji i ideą włączania
- ✓ Potrafił/a rozważyć rolę nauczycieli, dyrektorów szkół i innych członków personelu szkolnego w promowaniu praktyk włączających w szkołach
- ✓ Świadomy podstaw obecnych polityk i praktyk włączających w Twoim kraju
- ✓ Umożliwiono krytycznym spojrzeniem przegląd aktualnych polityk i praktyk integracyjnych w Twoim kraju
- ✓ Możliwość refleksji i ponownego rozważenia swoich obecnych praktyk, aby były zgodne z zasadami skutecznej edukacji włączającej

## Co powinienem wiedzieć?

### 1.1 Niepełnosprawność – podejście koncepcyjne

Pojęcie niepełnosprawności jest kontestowane, dlatego każda próba jego jednoznacznego opisu napotyka na liczne przeszkody. Jest to złożone i multidyscyplinarne zjawisko, które różni się międzykulturowo i jest uzależnione od aktualnego postrzegania społeczno-politycznego, ale także od kondycji osoby, która jest uznawana za niepełnosprawną (Soulis, 2013).

Wydaje się zatem, że nie jest łatwo dojść do powszechnie akceptowanej definicji niepełnosprawności (Brando, 2005), podczas gdy istnieje wiele definicji opartych na różnych podejściach. Na przykład podejście do zdefiniowania niepełnosprawności w kategoriach niekorzystnej sytuacji, jaką upośledzenie przynosi jednostce. Na przykład „dziecko niepełnosprawne to dziecko z upośledzeniem wzroku kory mózgowej”. Jest to przykład definicji, które są zorientowane na jednostkę jako istotę biologiczną i kładą nacisk na upośledzenie oraz to, czego nie może zrobić osoba, która jest posiadaczem tej niepełnosprawności (Soulis, 2013).

Istnieją również definicje niepełnosprawności oparte na „zachowaniach” jednostki i oczekiwaniach społeczeństwa. Np. „dziecko niepełnosprawne to dziecko, które nie widzi, a więc nie może jeździć na rowerze. Albo dziecko, które nosi czarne okulary lub trzyma białą laskę, przez co nie może się z nami przywitać ani spojrzeć w oczy, bo On jest ślepy”. Są to definicje zorientowane na jednostkę jako istotę społeczną i jej relacje z innymi. Inne definicje niepełnosprawności opierają się na rodzaju edukacji, jaką dana osoba otrzymuje lub rodzaju szkoły, do której uczęszcza (Soulis, 2013).



### 1.1.1 Medyczny Model

Medyczne podejście do niepełnosprawności traktuje niepełnosprawność jako osobistą tragedię, co oznacza, że niepełnosprawność jest postrzegana jako problem jednostki. Osoby z niepełnosprawnością postrzegane są zatem jako bierne i zależne od osób sprawnych (Goodley, 2014).

### 1.1.2 Charytatywny Model

Zgodnie z charytatywnym modelem niepełnosprawności, osoby niepełnosprawne zasługują na współczucie i litość ze względu na swój stan, dlatego zachęca się do zbierania funduszy w celu zrównoważenia tego braku równowagi. W wielu społeczeństwach model dobroczynności przeniknął tak mocno do wydarzeń społecznych. (Phtiaka, 1999)

### 1.1.3 Społeczny Model

Społeczny model niepełnosprawności postrzega społeczeństwo jako twórcę barier wokół osób niepełnosprawnych. Zwolennicy modelu społecznego argumentują, że to społeczeństwo „ma problem”, a nie jednostki (Oliver, 1996). Głównym problemem społeczeństwa zgodnie z tym podejściem jest to, że oczekuje ono od ludzi dostosowania się do jego wymagań i konwencji, zamiast rozpoznawania różnic indywidualnych i tym samym dostosowywania się do nich.

Faktem jest, że społeczny model niepełnosprawności był wynikiem aktywizmu, któremu udało się przenieść punkt ciężkości z jednostki na społeczeństwo. Udało się także dokonać rozróżnienia między upośledzeniem (tj. ograniczeniami biologicznymi) a niepełnosprawnością (tj. ograniczeniami społecznymi, utratą lub ograniczeniem możliwości uczestnictwa na równym poziomie), co stanowi fundamentalną ideę modelu społecznego.

### 1.1.4 Model oparty na prawach człowieka

Zrozumienie niepełnosprawności jako konstruktu społecznego wzmocniło pozycję osób niepełnosprawnych, które teraz domagają się swoich praw i równych szans (Barnes, 1991). Podejście to wymaga odejścia od spontanicznych postaw litości i miłosierdzia wobec osób niepełnosprawnych i podkreślenia niezbywalnych i równych praw człowieka dla wszystkich, niezależnie od tego, czy są niepełnosprawni, czy nie (Retief i Letšosa, 2018).

### 1.1.5 Model oparty na prawach człowieka

W najnowszych definicjach niepełnosprawności próbuje się zachować równowagę między rolą samego upośledzenia a barierami, jakie społeczeństwo tworzy wokół osób niepełnosprawnych.

Na przykład Konwencja Narodów Zjednoczonych o prawach osób niepełnosprawnych definiuje niepełnosprawność jako:

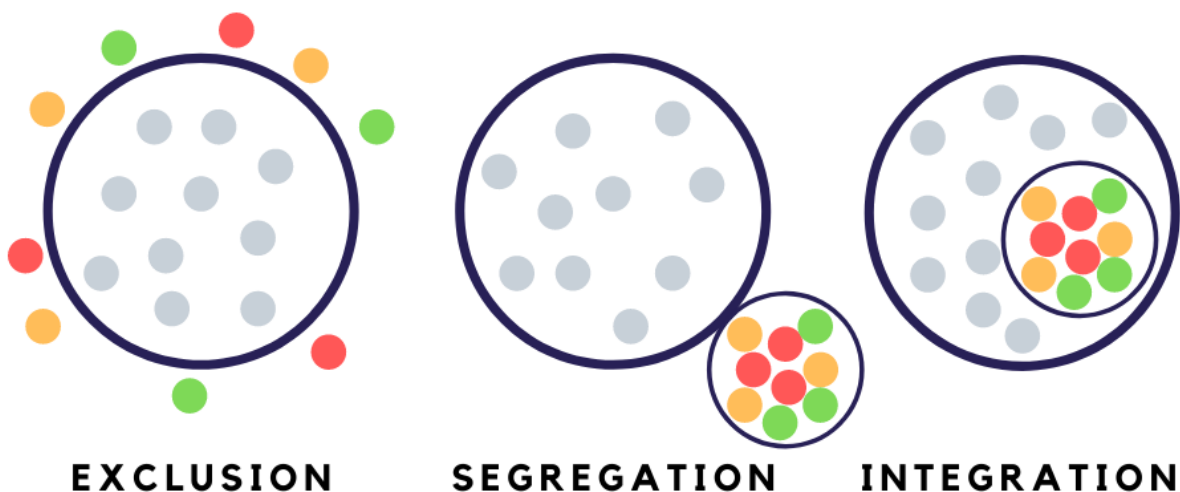
«długotrwałe upośledzenie fizyczne, umysłowe, intelektualne lub sensoryczne, które w oddziaływaniu z różnymi barierami może utrudniać [osobie] pełny i skuteczny udział w życiu społecznym na równych zasadach z innymi osobami» (ONZ, 2006, Artykuł 1).

## 1.2 Integracja istotna kwestia na całym świecie

Istnieje wiele sposobów definiowania inkluzji, ale jak dotąd nie ma zgody między naukowcami co do jej dokładnej definicji, ponieważ otrzymuje ona różne interpretacje w różnych kontekstach. Argumentowano, że samo społeczeństwo potencjalnie tworzy przeszkody, które uniemożliwiają integrację społeczną osób z różnych środowisk etnicznych, rasowych, kulturowych lub językowych, ponieważ istnieje tendencja do ignorowania różnic indywidualnych. W rzeczywistości społeczeństwo oczekuje, że jednostki dostosują się do wymagań i konwencji społeczeństwa, a nie uznają indywidualne różnice. Włączanie wymaga zmiany społecznej, a nie zmiany jednostek, które mogą doświadczać ucisku z powodu dyskryminujących cech społecznych, takich jak wiek, klasa, rasizm i seksizm (Cranmer, 2020).

Włączenie ma również zastosowanie w kontekście edukacji i jest znane jako edukacja włączająca. Edukacja włączająca jest coraz bardziej powszechna we wszystkich krajach Europy. Celem jej jest zapewnienie równego dostępu do edukacji wszystkim uczniom, niezależnie od ich indywidualnych cech (Symeonidou, 2017).

Pomimo tego, że edukacja włączająca wyłoniła się jako filozofia poprzez działania aktywistyczne i próby wyrównywania szans edukacyjnych dzieci niepełnosprawnych, szersze spojrzenie na to pojęcie obejmuje uczniów o różnym pochodzeniu etnicznym, rasowym, kulturowym czy językowym (Forlin, 2010).



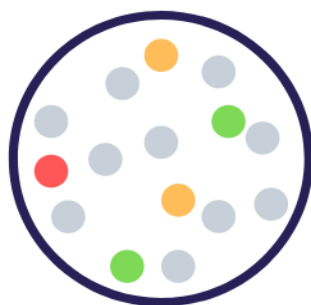
Ilustracja.1 Obraz wykluczenia, segregacji i integracji

„Włączenie” jest często definiowane jako podróż lub odejście od segregacji (Frederickson i Cline, 2015). Historycznie rzecz biorąc, dzieci z poważną niepełnosprawnością były wykluczane (zob. Wykluczenie na rysunku 1) z prawa do edukacji. Znane są przykłady z minionych wieków negatywnego stosunku społeczeństwa, w tym nauczycieli, do dzieci niepełnosprawnych. Później uznano prawo do nauki dla wszystkich, zakładając szereg szkół specjalnych, głównie dla edukacji dzieci z poważnymi wadami słuchu lub wzroku. Wkrótce zostały umieszczone razem z innymi dziećmi, których potrzeby były postrzegane jako podobne w środowiskach objętych segregacją (zob. Segregacja na rysunku 1), takich jak szkoły specjalne



lub inne instytucje. Logika stojąca za tym podejściem polegała na tym, że separatyzm umożliwiłby udostępnienie specjalnych obiektów i specjalnie przeszkolonego personelu dzieciom, które ich potrzebowały.

W latach 70. pojawił się trend wspierający ideę integracji (zob. Integracja na rysunku 1), głównie integracja fizyczna dzieci z niepełnosprawnościami w placówkach ogólnodostępnych, ale niekoniecznie w tych samych placówkach, co inne dzieci pełnosprawne. Na tym etapie mieliśmy do czynienia z tworzeniem oddziałów/klas specjalnych w szkołach ogólnodostępnych, co zostało skrytykowane przez wielu naukowców jako przeniesienie szkół specjalnych do szkół ogólnodostępnych. Oczywiście ten rozwój nie wystarczył, ponieważ wiele barier nadal utrzymywało wykluczenie dzieci i nie gwarantowało wszystkim równych szans edukacyjnych.



## INCLUSION

 Obrazek 2. Obraz inkluzji

W świecie zachodnim prowadzono intensywne działania aktywistyczne, wzywające do zmian w celu zapewnienia równych szans edukacyjnych dzieciom niepełnosprawnym. Doprowadziło to do pojawienia się inkluzji. Z rysunku rozumiemy, że integracja polega na włączeniu wszystkich do tego samego otoczenia poprzez zniesienie wszelkich barier lub murów segregacji.

Według UNESCO (2009: 4) edukację włączającą definiuje się jako „proces, który obejmuje przekształcenie szkół i innych ośrodków uczenia się w celu zaspokojenia potrzeb wszystkich dzieci – w tym chłopców i dziewcząt, uczniów z mniejszości etnicznych i językowych, ludności wiejskiej, dotkniętych HIV i AIDS, a także osób niepełnosprawnych i mających trudności w nauce oraz zapewnienie możliwości uczenia się zarówno młodzieży, jak i dorosłym. Jej celem jest wyeliminowanie wykluczenia będącego konsekwencją negatywnych postaw i braku reakcji na różnorodność rasową, status ekonomiczny, klasę społeczną, pochodzenie etniczne, język, religię, płeć, orientację seksualną i zdolności”.

Znaczenie integracji w kontekście edukacji potwierdzają „Cele Zrównoważonego Rozwoju” ONZ. Zgodnie z celem numer cztery, rządy powinny „zapewnić włączającą i sprawiedliwą edukację wysokiej jakości oraz promować możliwości uczenia się przez całe życie dla wszystkich” (ONZ, 2015).



Deklaracja i Ramy Działania z Salamanki dotyczące edukacji wszystkich dzieci niepełnosprawnych (UNESCO, 1994) wzywały do wprowadzenia filozofii integracji w szkołach jako normy. To stwierdzenie jest prawdopodobnie kamieniem węgielnym tego, co nazywamy „edukacją włączającą”, ponieważ wpłynęło ono wówczas i nadal wpływa na obecne włączające ramy prawne i wzmocniło próby zapewnienia edukacji włączającej w wielu krajach. Oświadczenie z Salamanki przyniosło znaczące zmiany w polityce i praktykach, czyniąc przedsięwzięcie „włączania dla wszystkich” bardziej wykonalnym (Cranmer, 2020).

Od momentu powstania w latach 90. edukacja włączająca krytykowała tradycyjne systemy edukacji specjalnej jako promujące wykluczenie z powodu praktyk segregacji (Symeonidou, 2017). Jednak termin „edukacja włączająca” jest nadużywany, ponieważ często używany jest do opisywania polityk i praktyk, które w rzeczywistości wykluczają dzieci niepełnosprawne (Slee, 2011). Pomimo pozytywnych zmian, jakie zaszły na poziomie teoretycznym, nie osiągnięto jeszcze pełnego włączenia w edukację. Dotyczy to również krajów o dłuższym doświadczeniu w tej dziedzinie. Na przykład w Wielkiej Brytanii, gdzie próby edukowania niepełnosprawnych dzieci „tam, gdzie to możliwe” w ramach głównego nurtu rozpoczęły się prawie dwie dekady przed ratyfikacją Deklaracji z Salamanki, nadal toczy się debata między naukowcami a działaczami na rzecz osób niepełnosprawnych na temat obecnych praktyk integracyjnych, które wydają się reprezentować „integrację” niż inkluzję (Cameron, 2013).

Jakie są więc rzeczywiste różnice między „integracją” a „włączaniem”?

Chociaż integracja i włączanie są często omawiane razem, w rzeczywistości dotyczą różnych pomysłów i podejść.

Integracja oznacza umieszczanie dzieci niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych. Uznaje ona prawo dzieci niepełnosprawnych do nauki w lokalnych szkołach ogólnodostępnych i pojawił się po długim okresie segregacji dzieci niepełnosprawnych w szkołach specjalnych. W integracji podejmuje się niewielkie próby zaspokojenia specjalnych potrzeb dzieci poprzez podstawowe ustalenia i dostosowania. Obejmuje prostą adaptację programu nauczania, praktyk oceniania, nauczania i uczenia się, aby zintegrować dzieci niepełnosprawnych z klasą i szkołą. Jednak główny nacisk kładzie się raczej na fizyczny dostęp, w integracji, zintegrowanie dzieci, od których oczekuje się zmiany i dostosowania się do wymagań szkół ogólnodostępnych (Rieser, 2001). Co ciekawe, Booth, Nes i Strømstad (2003) twierdzą, że w ramach integracji „uczniowie, niezależnie od ich pochodzenia, zainteresowań, tożsamości, płci, osiągnięć lub niepełnosprawności, mają wpasować się w monokulturowy system edukacji, z ustalonymi programami i podejściami do nauczania i nauka” (s.2).

Należy zauważyć, że integracja doprowadziła do pewnego rodzaju reorganizacji ówczesnego systemu edukacji specjalnej (Vislie, 2003). Jednak Symeonidou i Phtiaka (2009) twierdzą, że integracja umożliwiła odtworzenie separatyizmu w zakresie edukacji specjalnej (praktyki przed integracją, w której dzieci niepełnosprawne kształciły się wyłącznie w odrębnych szkołach specjalnych) w ramach głównego systemu edukacji poprzez ustanowienie procedur identyfikacji potrzeb, przydziału zasobów, zapewniając zindywidualizowaną edukację specjalną w klasach specjalnych.



Z kolei „włączanie” to nie tylko umieszczanie dzieci niepełnosprawnych w środowisku edukacyjnym, a nie zwykła adaptacja programu nauczania, praktyk oceniania, nauczania i uczenia się w celu zintegrowania dzieci niepełnosprawnych w klasie i szkole. Wiąże się raczej z transformacją i restrukturyzacją systemu edukacji w celu zapewnienia równych szans edukacyjnych wszystkim dzieciom, niezależnie od różnic indywidualnych (Symeonidou i Phtiaka, 2009). Florian (1998) odróżnia inkluzję od integracji jako kwestię prawa wszystkich dzieci do pełnego, a nie częściowego udziału w edukacji. Wzywa każdą szkołę do „... zidentyfikowania i zajęcia się barierami w jej środowisku, strategiami nauczania i uczenia się, postawami, organizacją i zarządzaniem, które uniemożliwią pełne uczestnictwo dzieci niepełnosprawnych” (Rieser, 2001, s. 175). Oznacza to, że nauczyciele i inni pracownicy szkoły odgrywają znaczącą rolę w powodzeniu edukacji włączającej.

**Według Bootha (2009) edukacja włączająca obejmuje:**

- dostęp (np. dostępny program nauczania i praktyki nauczania i uczenia się, dostępne szkoły i zapewnienie technologii wspomagających)
- edukację wysokiej jakości (np. edukacja uwzględniająca różnice indywidualne, preferowane style uczenia się, poziomy akademickie itp.)
- wartości (np. równe wartościowanie wszystkich uczniów, promowanie uczestnictwa, eliminowanie dyskryminacji itp.)
- dostęp (np. dostępny program nauczania oraz praktyki nauczania i uczenia się, dostępne szkoły i zapewnienie technologii wspomagających)

Booth i Ainscow (2011) wymieniają elementy, które powinna obejmować edukacja włączająca. Połączenie tych elementów prowadzi **do roboczej definicji włączenia w edukacji:**

- Równe traktowanie wszystkich uczniów i pracowników.
- Zwiększenie udziału uczniów w kulturach, programach nauczania i społeczności lokalnych szkół oraz zmniejszenie ich wykluczenia.
- Restrukturyzacja kultur, zasad i praktyk w szkołach tak, aby odpowiadały na różnorodność uczniów w okolicy.
- Zmniejszenie barier w nauce i uczestnictwie dla wszystkich uczniów, nie tylko tych z upośledzeniami lub tych, którzy są sklasyfikowani jako „mający specjalne potrzeby edukacyjne”.
- Uczenie się na próbach pokonywania barier w dostępie i uczestnictwie poszczególnych uczniów w dokonywaniu zmian na rzecz szerszej korzyści uczniów.
- Postrzeganie różnic między uczniami jako zasobów wspierających naukę, a nie jako problemów do przewyciężenia.
- Uznanie prawa uczniów do nauki w ich miejscowości.
- Doskonalenie szkół zarówno dla kadry, jak i dla uczniów.



- Podkreślanie roli szkoły w budowaniu społeczności i rozwijaniu wartości, a także w zwiększaniu osiągnięć.
- Wspieranie wzajemnie podtrzymujących relacji między szkołami i społecznościami.
- Uznanie, że włączenie w edukację jest jednym z aspektów integracji w społeczeństwie.

Jak widać w elementach integracji wprowadzonych przez Bootha i Ainscow (2011) oraz Bootha (2009) oczekuje się, że nauczyciele w placówkach edukacji włączającej ponownie rozważą podejścia i praktyki, które stosują do edukacji wszystkich dzieci, zamiast polegać na nich. (Ballard, 1999) Dlatego sukces i porażka edukacji włączającej w dużej mierze zależy od strategii i praktyk stosowanych przez nauczycieli szkół ogólnodostępnych oraz od współpracy, jaką mają z nauczycielami specjalnymi i innymi specjalistami w celu radzenia sobie z heterogenicznymi uczniami w ich środowisku edukacyjnym. Oczywiście to przedsięwzięcie jest trudne i wymagające, ponieważ nauczyciele są zobowiązani do ciągłego odkrywania nowych podejść i zmiany obecnych strategii nauczania, aby stały się bardziej włączające i skuteczne. Mówiąc prościej, w przypadku włączenia oczekuje się, że nauczyciele dostosują swoje codzienne zadania związane z nauczaniem i ocenianiem zgodnie z cechami uczniów w ich otoczeniu.

### **Jakie są korzyści z włączania?**

Na przestrzeni lat wykazano korzyści płynące z zapewnienia edukacji włączającej wszystkim dzieciom. Według Storey (2020, s. 16-17) świadczenia przysługują wszystkim dzieciom niepełnosprawnym lub nie.

### **Świadczenia dla uczniów niepełnosprawnych**

- Lepszy rozwój edukacji.
- Przyjaźnie, relacje i sieci społecznościowe z rówieśnikami bez niepełnosprawności.
- Większy sukces w dorosłym życiu i przygotowanie do „rzeczywistego świata”.
- Dostęp do nauczycieli i zajęć pozalekcyjnych dzięki uniwersalnemu projektowi nauki.
- Lepsza akceptacja społeczna i redukcja negatywnych stereotypów na temat osób niepełnosprawnych.
- Zwiększona motywacja.
- Uczniowie niepełnosprawni mogą korzystać z wzorców do naśladowania z niepełnosprawnością lub bez niepełnosprawności w placówkach integracyjnych

### **Świadczenia dla studentów pełnosprawnych**

- Uczenie się, że różnorodność istnieje i może być pozytywna.
- Świadczenia akademickie dla studentów pełnosprawnych.
- Zrozumienie i docenienie indywidualnych różnic.
- Zwiększona empatia, współczucie i zrozumienie różnic u innych.



## Dlatego edukacja włączająca (kiedy jest dobrze praktykowana) jest bardzo ważna, ponieważ:

- Wszystkie dzieci są w stanie być częścią swojej społeczności i rozwijać poczucie przynależności oraz lepiej przygotować się do życia w społeczności jako dzieci i dorośli.
- Zapewnia lepsze możliwości uczenia się. Dzieci o różnych zdolnościach są często lepiej zmotywowane, gdy uczą się w klasach w otoczeniu innych dzieci.
- Oczekiwania wszystkich dzieci są wyższe. Udana włączanie próbuje rozwinąć mocne strony i talenty jednostki.
- Pozwala dzieciom pracować nad indywidualnymi celami, przebywając z innymi uczniami w ich wieku.
- Zachęca rodziców do zaangażowania się w edukację swoich dzieci i działalność ich lokalnych szkół.
- Sprzyja kulturze szacunku i przynależności. Daje również możliwość poznania i zaakceptowania różnic indywidualnych.
- Zapewnia wszystkim dzieciom możliwość nawiązania wzajemnej przyjaźni. Przyjaźnie dostarczają wzorów do naśladowania i możliwości rozwoju.

 Źródło: [nbacl.nb.ca](http://nbacl.nb.ca)

## 1.3 Włączanie i interesariusze

### 1.3.1 Rodzice

W ostatnich dziesięcioleciach coraz bardziej doceniana jest rola rodziców w edukacji ich dzieci (Frederickson i Cline, 2015). Rodzice mogą angażować się w edukację swoich dzieci zarówno w domu, jak i w szkole, w różne działania, w tym spotkania szkolne, rozmowy z nauczycielami, uczestnictwo w wydarzeniach szkolnych i wolontariat w szkole, pomoc w odrabianiu prac domowych, omawianie projektów szkolnych lub wydarzeń szkolnych oraz uczestniczenie w intelektualnych - angażujące zajęcia, takie jak chodzenie do teatrów, bibliotek czy muzeów (Borgonovi i Montt, 2012).

Badania pokazują, że zaangażowanie rodziców w edukację dzieci może być korzystne, dlatego szkoły i nauczyciele są zachęceni do wspierania pozytywnego wsparcia rodziny dla nauki i dobrostanu dzieci poprzez współpracę z rodzicami (Frederickson i Cline, 2015). Istnieje jednak wiele przeszkód w skutecznym zaangażowaniu rodziców. Według Hornby'ego i Lafaele (2011) bariery te można podzielić na cztery obszary: szerokie czynniki społeczne (np. kwestie demograficzne), czynniki rodzic-nauczyciel (np. różne priorytety, cele i programy), indywidualne czynniki rodzicielskie i rodzinne (np. przekonania na temat zaangażowania rodziców) oraz czynniki związane z dzieckiem (np. wiek, trudności).

W ostatnich dziesięcioleciach ramy prawne na różnych poziomach zachęcały do angażowania się rodziców dzieci, które otrzymały diagnozę niepełnosprawności. Na przykład rodzice mają możliwość podjęcia decyzji o rodzaju szkoły, do której chcą zapisać swoje dziecko. Rodzice są również zaangażowani w procesy oceny możliwości dzieci. Jednak zaangażowanie rodziców, którzy mają dzieci z różnego rodzaju niepełnosprawnościami, nie jest bezproblemowe. Poziom zaangażowania rodziców zależy od różnych czynników, takich jak ich pochodzenie etniczne i językowe. (Frederickson i Cline, 2015).



Oczywiste jest, że dobre relacje między rodzicami a szkołą mogą być partnerstwem, które obejmuje dzielenie się wiedzą i kontrolą w celu zapewnienia optymalnej edukacji dzieciom niepełnosprawnym. (Hornby, 1995) Kiedy nauczyciele i rodzice ściśle ze sobą współpracują, z wzajemnym szacunkiem, uczciwością, dzieleniem się itp., praktyki integracyjne wydają się być bardziej skuteczne. (Laluvien, 2010 cytowany w Frederickson i Cline, 2015)

### 1.3.2 Nauczyciele i inni pracownicy szkoły

Chociaż środowisko fizyczne i zasoby są kluczowe dla skuteczności praktyk włączających, rola nauczycieli i innych pracowników szkoły wydaje się być ważniejsza. EADSNE (2012) zidentyfikował cztery podstawowe wartości związane z nauczaniem i uczeniem się, które wydawały się niezbędne w szkoleniu nauczycieli, aby ich próby promowania edukacji włączającej były skuteczne i skuteczne. Te wartości to:

- Docenianie różnorodności uczniów: różnica między uczniami jest uważana za zasób i atut edukacji. Oznacza to, że kadra szkolna powinna być w stanie zrozumieć, że uczniowie uczą się na różne sposoby, jak można je wykorzystać do wspierania nauki uczniów.
- Wspieranie wszystkich uczniów: nauczyciele i inni pracownicy szkoły mają wysokie oczekiwania co do osiągnięć wszystkich uczniów. Oznacza to, że nauczyciele i inni pracownicy szkoły powinni docenić fakt, że należy mieć wysokie oczekiwania wobec wszystkich uczniów. Nauczyciele i inni pracownicy muszą być w stanie ułatwić uczenie się sytuacji, w których uczniowie mogą „podejmować ryzyko”, a nawet ponosić porażkę w bezpiecznym środowisku.
- Praca z innymi – współpraca i praca zespołowa to podstawowe podejścia dla wszystkich nauczycieli. Oznacza to, że personel szkoły musi być w stanie skutecznie komunikować się z rodzicami i członkami rodziny o różnym pochodzeniu kulturowym, etnicznym, językowym i społecznym. Wygodne współuczucie i praca w elastycznych zespołach dydaktycznych.
- Ciągły rozwój zawodowy – nauczanie jest działaniem edukacyjnym, a nauczyciele muszą wziąć odpowiedzialność za własne uczenie się przez całe życie. Oznacza to, że nauczyciele muszą być otwarci i proaktywni w wykorzystywaniu kolegów i innych specjalistów jako źródeł nauki i inspiracji.

Niemniej jednak wartości te są różnie interpretowane przez pracowników szkoły, ponieważ zależą od takich czynników, jak postawy, przekonania, różne obszary wiedzy, różne poziomy i sposoby rozumienia, szereg umiejętności lub zdolności, które edukatorzy i inni członkowie personel szkoły.

Według Symeonidou i Phtiaki (2009) „włączenie polega na kształceniu wszystkich dzieci w szkołach ogólnodostępnych, które mają wszystkie niezbędne warunki do zapewnienia równych szans edukacyjnych. Edukacja włączająca wymaga elastycznego i dostępnego programu nauczania, dostępnych budynków szkolnych, obowiązkowego zróżnicowania nauczania i oceniania oraz kadry przeszkolonej w zakresie wdrażania praktyk włączających” (s. 544).

W rzeczywistości szkolenie nauczycieli wydaje się być kluczowym elementem niezbędnym do powodzenia edukacji włączającej. Większość nauczycieli czerpie pomysły i umiejętności z kilku kursów przygotowawczych dla nauczycieli i szkoleń z zakresu rozwoju osobistego, w których uczestniczą w trakcie swojej kariery (Symeonidou, 2017). Badania pokazują, że nauczyciele stosują różnorodne pomysły na



dostosowania procesu nauczania, kiedy są wspierani w przyjmowaniu pozytywnego nastawienia do integracji oraz kiedy mają możliwość większego kontaktu i doświadczenia z osoby niepełnosprawne (Forlin i Chambers, 2011).

Jednak szkolenia nauczycieli są dość ogólne i często nie są ukształtowane wokół kontekstu kulturowego, historycznych i politycznych wydarzeń w edukacji oraz charakteru systemów edukacyjnych i szkół w danym kraju (Symeonidou, 2017). Ponadto nie zawsze brane są pod uwagę poglądy, postawy i obawy nauczycieli dotyczące ich roli w kształceniu uczniów niepełnosprawnych oraz uczniów z różnych środowisk etnicznych, rasowych, kulturowych lub językowych. Oczywiście jest, że nauczyciele nie będą stosować podejść włączających w swoich środowiskach, jeśli nie są dobrze wyszkoleni i przygotowani, a prowadzone szkolenia nie zdołają zmienić potencjalnego negatywnego stanowiska wobec edukacji włączającej i różnorodności (Demetriou, 2020a).

### 1.3.3 Kierownictwo szkoły

Badania pokazują, że cechy przywództwa szkolnego są silnie powiązane ze skutecznymi działaniami szkoły. Co ciekawe, Leithwood, Harris i Hopkins (2008) zbadali elementy skutecznego przywództwa szkolnego i doszli do wniosku, że przywództwo szkolne jest drugim czynnikiem, po nauczaniu w klasie, bardziej wpływowym na uczenie się uczniów. Liderzy szkolni mają moc pośredniego wpływania na nauczanie i uczenie się poprzez motywowanie personelu, poprawę warunków pracy i dystrybucję przywództwa (Lindqvist i Nilholm, 2014). Strategiczna praca dyrektorów szkół nad realizacją celów zarówno edukacyjnych, jak i społecznych może prowadzić do zmiany obecnej struktury, kultury i etosu szkoły (Höög, Johansson i Olofsson, 2005).

Pashiardis i Brauckmann (2018) doszli do wniosku, że w swojej pracy dyrektorzy szkół mogą stosować pięć skutecznych stylów przywództwa, często w sposób mieszany: (1) styl instruktażowy, (2) styl strukturalny, (3) styl partycypacyjny, (4) styl przedsiębiorczy oraz (5) styl rozwoju personelu. Chociaż każdy styl przywództwa składa się z określonych zachowań, działań lub praktyk, które mogą być ujawniane przez przywódców szkolnych, autorzy podkreślają istotny wpływ osobowości przywódcy, przekonań epistemologicznych i celu moralnego na sposób stosowania tych pięciu stylów w celu liderem szkoły, aby stworzyć dobrze funkcjonującą szkołę, która jest w stanie wypełniać swoją misję. Uczenie się i dobrostan dzieci stanowią kluczowe elementy misji szkół, które mogą być realizowane poprzez zrównoważony, skuteczny rodzaj przywództwa (Pashiardis i Johansson, 2021).

Dlatego też oczywiście jest, że strategiczna praca liderów szkolnych wpływa na pomyślne wdrożenie edukacji włączającej w szkołach, dlatego ich rola w zapewnianiu przywództwa w procesach włączających jest kluczowa (Hoopay i McLeskey, 2013). Mając na uwadze ramy zaproponowane przez Pashiardisa i Brauckmanna (2018), styl liderów szkolnych we wdrażaniu praktyk inkluzyjnych i promowaniu inkluzywnego etosu będzie istotny, jednak uznać, że działania liderów szkolnych w dużej mierze zależą od ich postrzegania konkretnego systemu i kontekstu organizacyjnego, w którym pracują. Mówiąc prościej, działania liderów szkolnych zależą od tego, jak liderzy szkolni interpretują otoczenie zewnętrzne i ramy prawne związane z ich praktykami (Brauckmann i Pashiardis, 2011).

Villa i współpracownicy (1996) stwierdzili, że wsparcie ze strony dyrektorów szkół oraz ich poglądy na temat integracji są prawdopodobnie najpotężniejszymi predyktorami postaw wobec integracji, jakie mają



nauczyciele. Dlatego można argumentować, że przywództwo moralne jest niezbędne do promowania szkół integracyjnych (Leo i Barton, 2006; Leithwood, Harris i Hopkins, 2008). Niemniej strategiczne działania wielu dyrektorów szkół nie sprzyjają skutecznemu wdrażaniu edukacji włączającej w szkołach z różnych powodów. Jednym z głównych powodów jest brak porozumienia wśród dyrektorów szkół co do sposobu, w jaki postrzegają i interpretują edukację włączającą. Mogą również nie mieć jasnego zrozumienia, którzy uczniowie są uznawani za wymagających specjalnego wsparcia. Innym powodem może być brak szkoleń, ale także istnienie procedur biurokratycznych oraz luk i niejasności legislacyjnych, które powodują rozbieżności między szkołami w zakresie sposobów radzenia sobie z włączeniem oraz wyzwania, jakie może wynikać z włączenia dla szkół.

Hoopey i McLeskey (2013, s. 4-5) nakreślają trzy cechy głównego stylu przywództwa, które są niezbędne dla skutecznej szkoły włączającej:

1. Opieka i osobiste inwestowanie w nauczycieli
  - a) okazywanie zaufania nauczycielom
  - b) słuchanie ich pomysłów, obaw i problemów
  - c) sprawiedliwe traktowanie pracowników
2. Buforowanie nauczycieli i pracowników przed presją z zewnątrz
  - a) wykorzystanie danych do określenia celów i standardów
  - b) budowanie partnerstw w otaczającej społeczności
3. Promowanie rozwoju nauczycieli
  - a) zapewnienie wielu możliwości wysokiej jakości
  - b) rozwój zawodowy
  - c) stwarzanie możliwości przywództwa nauczyciela

## 1.4 Integracja i różnorodność

### Czym jest ludzka różnorodność?

Różnorodność ludzka to dowolny wymiar, który można wykorzystać do odróżnienia grup i ludzi od siebie. Chodzi o szanowanie i docenianie ludzi oraz o to, co odróżnia ich od siebie pod względem kilku cech, takich jak wiek, płeć, pochodzenie etniczne, religia, niepełnosprawność, orientacja seksualna, wykształcenie i pochodzenie narodowe.

Niepełnosprawność należy traktować jako przykład różnicy na niekończącej się liście wariantowych cech, które posiadają poszczególne osoby. Jest to jedna z wielu cech charakterystycznych – od płci, pochodzenia etnicznego i społecznego po przynależność religijną czy orientację seksualną. Takie podejście stanowi dominujący pogląd na edukację włączającą (Hinz, 2015 za: Felder, 2019).

Felder (2019) twierdzi, że dla wielu główna różnica między integracją a włączaniem polega na tym, że integracja w pozytywny sposób przewiduje różnorodność ludzką, a nawet ją celebrować. Włączenie w





edukację promuje akceptację różnic w otoczeniu edukacyjnym. „Chodzi o zapewnienie ram, w których wszystkie dzieci – bez względu na umiejętności, płeć, język, pochodzenie etniczne lub kulturowe – mogą być jednakowo cenione, traktowane z szacunkiem i zapewniane im równe szanse w szkole” (Thomas, Walker i Webb, 1998, s. 15). W przeciwieństwie do integracji, włączenie nie definiuje konkretnych rodzajów rzekomej niepełnosprawności.

Barton (1997) podkreśla, że w edukacji włączającej należy celebrować postrzeganie niepełnosprawności jako części ludzkiej różnorodności. Felder (2019) ujmuje to w prosty sposób: „celebrowanie różnorodności” oznacza zapobieganie dyskryminacji, która szczególnie dotknęła osoby niepełnosprawne, zarówno teraz, jak i w przeszłości. Celebrowanie różnorodności jest próbą przekształcenia negatywnych doświadczeń w neutralne lub pozytywne, a tym samym zrównania niepełnosprawności z innymi przejawami ludzkiej różnorodności” (s. 2).

### 1.5 Integracja i prawa dziecka

Jednym z najważniejszych warunków sukcesu edukacji włączającej jest pielęgnowanie środowiska akceptacji i doceniania różnorodności w imieniu nauczycieli i uczniów (Demetriou, 2020b). Wiele konserwatywnych społeczeństw nadal postrzega niepełnosprawność przez pryzmat medykalizacji, która traktuje ją jako osobistą tragedię, a jednocześnie nie zwraca uwagi na przeszkody, jakie społeczeństwo stawia na drodze osób niepełnosprawnych (Goodley, 2014). Poglądy te utrwalają generalnie negatywne nastawienie i piętnowanie niepełnosprawności, skutkujące niesprawiedliwym traktowaniem osób niepełnosprawnych w każdym aspekcie ich życia, w tym edukacji. Jednak nie w każdej kulturze tak się dzieje. W większości nowoczesnych społeczeństw staromodny model związany z dobroczynnością został zastąpiony modelem praw człowieka, w którym normy społeczne przeszły od spontanicznych postaw litości i miłosierdzia do nacisku na niezbywalne i równe prawa człowieka dla wszystkich osób niepełnosprawnych. (Retief i Letšosa, 2018) Są też społeczeństwa, w których oba modele współistnieją (Phtiaka, 2008). Ta międzykulturowa heterogeniczność pokazuje złożoność konotacji niepełnosprawności w różnych krajach, gdzie pomimo jej rozpatrywania przez pryzmat podejścia do niepełnosprawności opartego na prawach człowieka, u podłoża mogą leżeć negatywne poglądy (Darling, 2013; Johnstone, Limaye i Kayama, 2017).

Niemniej jednak oczywiste jest, że każda próba przejścia w kierunku bardziej integracyjnego społeczeństwa i systemu edukacji – w tym ustawodawstwa i polityki – może być zagrożona, jeśli wiele osób (w tym nauczycieli) ma negatywne poglądy na temat niepełnosprawności. Większość interesariuszy błędnie rozumie praktyki włączające jako tworzenie fizycznej przestrzeni, w której dzieci z niepełnosprawnością i bez niepełnosprawności znajdują się w tym samym środowisku fizycznym. (Slee, 2012) Jednak takie podejście do fizycznego dostępu pomija znaczenie kultywowania atmosfery akceptacji. (Hodkinson, 2010)

Zwolennicy integracji skupili się na prawach człowieka dzieci niepełnosprawnych i podkreślili korzyści z tego wynikające. W rzeczywistości prawa dziecka są chronione przez szereg konwencji międzynarodowych, takich jak Konwencja ONZ o prawach dziecka (ONZ, 1989) i Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych (ONZ, 2006). Na przykład artykuły 12 i 13 Konwencji Narodów Zjednoczonych o prawach dziecka (ONZ, 1989) wzywają państwa-strony do zapewnienia odpowiednio



prawa wszystkich dzieci, prawa do swobodnego wyrażania swoich poglądów i prawa wszystkich dzieci do wolności wypowiedzi. Jednak w praktyce nie można twierdzić, że wszystkie dzieci korzystają z praw opisanych w tych konwencjach. Potter i Whittaker (2011) twierdzą, że w przypadku dzieci z niepełnosprawnością sprzężoną - zwłaszcza dzieci niekomunikujących się w sposób werbalny – są one zazwyczaj biernymi podmiotami odpowiedzi, wyborów, decyzji dorosłych, a nie aktywnymi podmiotami, wyrażającymi własne poglądy i sprawującymi kontrolę nad własnymi potrzebami i środowiskiem. Dlatego, mimo że edukacja włączająca jest obecnie normą w wielu krajach, uznanie wyjątkowości uczniów, akceptacja różnorodności i promowanie praw dziecka nie zawsze są realizowane w naszej codziennej praktyce.

### 1.6 Inkluzja w praktyce: Promowanie etosu integracyjnego całej szkoły

Promowanie etosu całej szkoły, który jest zgodny z zasadami integracji, jest kluczem do powodzenia edukacji włączającej. Booth i Ainscow (2011) opracowali „Indeks włączania”, który jest zestawem materiałów, które mają prowadzić szkoły i personel szkolny przez proces inkluzyjnego rozwoju szkoły. Chodzi o budowanie wspierających społeczności i wspieranie wysokich osiągnięć wszystkich pracowników i uczniów.

Indeks włączania składa się z trzech wymiarów, które dotyczą tworzenia, tworzenia i rozwijania praktyk włączających w warunkach szkolnych. Każda sekcja zawiera do jedenastu wskaźników, a znaczenie każdego wskaźnika wyjaśnia seria pytań. Indeks jest cennym narzędziem dla dyrektorów szkół, nauczycieli, specjalistów i innych pracowników szkoły w celu budowania włączającej społeczności, ustanawiania wartości włączających, rozwijania szkoły dla wszystkich, organizowania wsparcia dla różnorodności, organizowania nauki i mobilizowania zasobów.

## Wskaźniki dla WYMIARU A: TWORZENIE INKLUZYJNEJ KULTURY

### A.1 TWORZENIE WSPÓLNOTY

#### *Wskaźniki*

- A.1.1 Wszyscy czują się mile widziani.
- A.1.2 Uczniowie pomagają sobie nawzajem.
- A.1.3 Pracownicy szkoły pomagają sobie nawzajem.
- A.1.4 Uczniowie i pracownicy szkoły odnoszą się do siebie z szacunkiem.
- A.1.5 Pracownicy szkoły i rodzice/opiekunowie, współpracują ze sobą na zasadach partnerskich.

### A.2 USTANAWIANIE INKLUZYJNYCH WARTOŚCI:

#### *Wskaźniki*

- A.2.1 Wobec wszystkich uczniów są stawiane wysokie wymagania.
- A.2.1 Pracownicy, dyrekcja, uczniowie oraz rodzice/opiekunowie wyznają wspólną filozofię, inkluzji i edukacji włączającej
- A.2.2 Wszyscy uczniowie są doceniani w równym stopniu.
- A.2.3 Pracownicy i uczniowie traktują siebie „po ludzku”, uznając zarazem swoje „role”.



**A.1.6** Pracownicy szkoły i dyrekcja współpracują ze sobą.

**A.1.7** Zawsze możemy liczyć na współpracę ze społecznością lokalną.

**A.2.4** szkoły starają się ograniczać bariery w procesie edukacji we wszystkich aspektach życia szkoły.

**A.2.5** Szkoła stara się zminimalizować wszelkie formy dyskryminacji (również ze względu na ubóstwo, różnice kulturowe czy niepełnosprawność)

## Wskaźniki dla WYMIARU B: TWORZENIE INKLUZYJNEJ POLITYKI

### B.1 ROZWÓJ SZKOŁY DLA WSZYSTKICH

#### *Wskaźniki*

**B.1.1** Rekrutacja i system awansowania pracowników szkoły jest sprawiedliwy.

**B.1.2** Wszyscy nowi pracownicy szkoły otrzymują pomoc we wdrożeniu się w życie szkoły.

**B.1.3** Szkoła stara się przyjmować wszystkich uczniów ze swojej okolicy i poza niej.

**B.1.4** Szkoła przystosowuje swoje budynki tak, by fizycznie dostępne dla wszystkich.

**B.1.5** Wszyscy nowi uczniowie otrzymują pomoc przy wdrażaniu się w życie szkoły.

**B.1.6** Szkoła tworzy warunki ku temu, by wszyscy czuli się w niej doceniani

### B.2 OGRANIZOWANIE POMOCY I WSPARCIE W ODPOWIEDZI NA POTRZEBY UCZNIÓW

#### *Wskaźniki*

**B.2.1** Wszystkie formy wsparcia są dobrze zorganizowane i skoordynowane.

**B.2.2** Działania w ramach rozwoju pracowników pomagają pracownikom sprostać wyzwaniu, jakim jest różnorodność wśród uczniów.

**B.2.3** Polityka „specjalnych potrzeb edukacyjnych” jest polityką edukacji włączającej.

**B.2.4** Kodeks postępowania w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych ma na celu zmniejszenie barier w uczeniu się i uczestnictwie wszystkich uczniów.

**B.2.5** Wsparcie dla osób uczących się języka angielskiego jako dodatkowego języka jest skoordynowane ze wsparciem w nauce.

**B.2.6** Polityka wsparcia duszpasterskiego i behawioralnego jest powiązana z polityką rozwoju programu nauczania i polityką wsparcia uczenia się

**B.2.7** Zmniejsza się presja na wykluczenie dyscyplinarne.

**B.2.8** Zmniejszają się bariery w uczestnictwie.

**B.2.9** Zmniejsza się poziom przemocy w szkole.



## Wskaźniki dla WYMIARU C: WDRAŻANIE INKLUZYJNYCH PRAKTYK

### C.1 ORGANIZACJA PROCESU KSZTAŁCENIA

- C.1.1 Podczas planowania programu kształcenia uwzględnia się potrzeby edukacyjne wszystkich uczniów
- C.1.2 Program zajęć lekcyjnych zachęca wszystkich uczniów uczestnictwa i aktywności
- C.1.3 Program zajęć lekcyjnych przyczynia się do zrozumienia różnic
- C.1.4 Uczniowie są aktywnie włączani i zaangażowani w proces edukacji
- C.1.5 Uczniowie uczą się w szkole współpracy
- C.1.6 Ocenianie przyczynia się do osiągnięcia lepszych wyników w nauce
- C.1.7 Porządek i dyscyplina na lekcji opiera się na zasadach wzajemnego szacunku
- C.1.8 Nauczyciele planują, uczą i oceniają we współpracy.
- C.1.9 Nauczyciele są zainteresowani wspieraniem nauki i uczestnictwa wszystkich uczniów.
- C.1.10 Nauczyciele wspomagający wspierają proces nauczania wszystkich uczniów
- C.1.11 Prace zadawane do domu przyczyniają się do rozwoju w nauce wszystkich uczniów
- C.1.12 Wszyscy uczniowie uczestniczą w zajęciach pozalekcyjnych

### C.2 AKTYWIZACJA ZASOBÓW

- C.2.1 Różnorodność wśród uczniów uznawana jest za bogactwo sprzyjające nauczaniu i uczeniu się
- C.2.2 Wiedza i doświadczenie pracowników szkoły w pełni są wykorzystywane
- C.2.3 Personel opracowuje zasoby wspierające naukę i uczestnictwo.
- C.2.4 Szkoła zna i korzysta z zasobów istniejących w społeczności lokalnej
- C.2.5 Pomoc i wsparcie są sprawiedliwie rozdysponowywane i odbywają się w duchu rozwoju edukacji włączającej



## 1.7 Kontekst lokalny

### 1.7.1 Edukacja włączająca na Cyprze

W 1999 r. uchwalono ustawę 113(I)/99 o edukacji i szkoleniu dzieci ze specjalnymi potrzebami, a następnie opublikowano jej przepisy (Regulamin wczesnej diagnozy dzieci ze specjalnymi potrzebami 185(I)/2001 i Przepisy dotyczące szkolenia i edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami 186(I)/2001 regulujące wdrażanie ustawy (Angelides i in., 2004). Dwa towarzyszące mu rozporządzenia regulują wdrażanie ustawy od września 2001 r. Ustawa o szkolnictwie specjalnym 113(I)/1999 stanowi ramy prawne, które regulują: diagnozę dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; ich ocena i opracowanie indywidualnego planu kształcenia; umieszczenie ich w najbardziej odpowiednim środowisku edukacyjnym z zapewnieniem zarówno nauczycieli, jak i zasobów edukacyjnych, aby zaspokoić ich potrzeby oraz bieżącą ewaluację postępów dziecka (MoECSY, 1999).

Zgodnie z tą ustawą, wszystkie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mają prawo do nauki w sąsiednich szkołach ogólnodostępnych (przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum (poziom niższy i wyższy) wraz ze swoimi rówieśnikami i przy wsparciu nauczycieli. Zgodnie z ustawodawstwem, dziecko może zostać uznane za posiadające specjalne potrzeby dopiero po ukończeniu 3 roku życia. Państwo ma obowiązek zapewnienia bezpłatnej edukacji specjalnej i bezpłatnych usług edukacji specjalnej osobom ze specjalnymi potrzebami od wieku 3 do ukończenia szkoły średniej (18 lat) W razie potrzeby edukację można przedłużyć do 21 roku życia oznacza, że prawo rozszerza pojęcie edukacji specjalnej w szczególności pod pojęciem „szkolenie”, umiejętności samopomocy, umiejętności społeczne, kształcenie zawodowe i cokolwiek innego. które mogą ułatwić holistyczny rozwój dzieci. (Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, 2020)

Obowiązujące prawo zawiera operacyjną definicję specjalnych potrzeb edukacyjnych. Dziecko, które ma poważne trudności w funkcjonowaniu lub przystosowaniu do uczenia się lub specjalnego uczenia się, spowodowane brakami fizycznymi, umysłowymi, psychicznymi lub innymi, a zatem wymaga specjalnej edukacji i szkolenia. Ponadto ustawa wyjaśnia, kto ma trudności w nauce, funkcjonowaniu lub przystosowaniu. Określono dwa kryteria:

- a) dziecko ma poważnie większe trudności w porównaniu z większością dzieci w tym samym wieku lub
- b) dziecko z niepełnosprawnością, która wyklucza lub utrudnia mu korzystanie z takich środków edukacyjnych, jakie szkoły na ogół zapewniają dzieciom w tym samym wieku (MoECSY, 1999).

Zgodnie z prawem, na Cyprze istnieją cztery rodzaje obecności dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (MoECSY, 1999):

1. uczęszczanie do szkół ogólnodostępnych (co stanowi priorytet polityki oświatowej) wyposażonych w odpowiednią infrastrukturę, zgodnie z ustawą o szkolnictwie specjalnym;
2. uczęszczanie do jednostek specjalnych w szkołach ogólnodostępnych (czyli integracja częściowa). Uczniowie ci są przypisani do klasy ogólnodostępnej, w której uczęszczają na lekcje integracyjne i uczestniczą w uroczystych lub świątecznych wydarzeniach. W rozporządzeniu z 2001 r. jednostki



specjalne definiuje się jako miejsca „integracji i włączenia do szkół ogólnodostępnych, wygodne i dostępne dla dzieci ze specjalnymi potrzebami” (s.6).

- uczęszczanie do szkół specjalnych dla uczniów ze sprzężoną niepełnosprawnością. Są one wyposażone w odpowiedni personel (psychologowie, logopedzi, fizjoterapeuci i inni specjaliści, a także personel pomocniczy) wspierający i zapewniający niezbędne środki do realizacji ich misji; oraz
- obecność w innych miejscach (z jakichkolwiek przyczyn medycznych). W szczególności, jeśli uczniowie ze specjalnymi potrzebami nie mogą uczęszczać do szkoły przez długi czas, ze względu na problemy zdrowotne lub inne, kształcenie może odbywać się w miejscach innych niż szkoły publiczne lub specjalne, tj. w domu lub w szpitalu.

W placówkach ogólnodostępnych nauczyciele i inni specjaliści muszą współpracować i współdziałać z wychowawcami klasy i rodzicami dziecka w celu opracowania i dostarczenia indywidualnego planu edukacyjnego dla każdego dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Podczas opracowywania indywidualnego planu edukacyjnego dziecka, personel doloży wszelkich starań, aby uczeń był w pełni zaangażowany we wszystkie zajęcia szkolne i klasowe. Zespół edukacyjny opracowujący indywidualny plan edukacyjny często określa, jakie metody zostaną wdrożone w pracy z uczniem. Typowy indywidualny plan edukacyjny zawiera szczegółowe informacje o podstawowych obiektach, infrastrukturze, nowoczesnych technologiach. Jeśli dziecko wymaga indywidualnej pomocy poza klasą, jest to zaaranżowane tak, aby nie ograniczać mu dostępu do wszystkich przedmiotów programu nauczania. Ponadto, w ciężkich przypadkach, podczas procesu uczenia się i przerw w nauce pomaga dziecku ze specjalnymi potrzebami asystent, a także pedagog specjalny lub główny nauczyciel w klasie (MoECSY, 1999).

O ile nie zaistnieją wyjątkowe okoliczności, usługi te powinny być świadczone w klasie w lokalnej szkole dziecka, która powinna mieć wszystkie niezbędne adaptacje i zasoby. Jeśli uczęszczanie do szkoły w ogólnodostępnej klasie nie jest odpowiednie dla potrzeb dziecka, zapewnia się edukację specjalną, terapię logopedyczną lub uczęszczanie do specjalnej jednostki w ramach szkoły ogólnodostępnej. Jednostki specjalne zapewniają bardziej intensywną edukację specjalną niewielkiej liczbie uczniów (zwykle do sześciu), utrzymując kontakt i integrację z określoną klasą w szkole. (Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, 2020)

Uczniowie uczęszczający do jednostek specjalnych w szkołach ogólnodostępnych mają ten sam dzień szkolny, co klasy ogólnodostępne. W zależności od ich indywidualnych potrzeb, większość lekcji mogą spędzić ze swoimi głównymi klasami referencyjnymi. Uczęszczają również na lekcje integracyjne i uczestniczą w uroczystych lub świątecznych wydarzeniach ze swoją klasą głównego nurtu. Ilość czasu spędzonego w jednostce specjalnej zależy od poziomu trudności uczenia się ucznia. Określa to również stopień zróżnicowania, jaki będzie miał spersonalizowany program nauczania ucznia od programu jego grupy rówieśniczej. (Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, 2020)



## Krytyka obecnych praktyk integracyjnych na Cyprze

Radykalne zmiany zachodzące w edukacji, zarówno w Europie, jak i na arenie międzynarodowej, wpływają na sposób myślenia i praktyki na Cyprze, podobnie jak w wielu innych krajach. W 2004 roku Cypr stał się pełnoprawnym państwem członkowskim Unii Europejskiej. To ważne wydarzenie historyczne dla współczesnej historii Cypru stworzyło nową erę myślenia, w której włączania stało się w rzeczywistości priorytetem edukacyjnym (Angelides i in., 2004). Niemniej jednak jest to dalekie do urzeczywistnienia. Jest tak wiele obszarów do rozwinięcia, abyśmy mogli mówić o edukacji włączającej na Cyprze. Do takiej zmiany niezbędna jest przede wszystkim silna wola polityczna wykraczająca poza wszelkie inne zmiany.

Phtiaka (2002, 2007) twierdzi, że chociaż ustawa 113(I)/99 była pionierskim krokiem dla cypryjskiego kontekstu lat 2000, mogła nie być tak skuteczna z powodu wielu trudności i niedociągnięć. Liczba koordynatorów edukacji specjalnej nie jest zadowalająca, dlatego proces włączanie nie mógł zostać osiągnięty, gdy koordynacja i współpraca między szkołami, rodzicami, nauczycielami, innymi specjalistami, pedagogami i MoECSY jest ograniczona. Ponadto ten sam autor wskazuje na niewystarczającą wiedzę specjalistyczną dotyczącą aspektów specjalnych potrzeb edukacyjnych, jaką mają niektórzy edukatorzy na Cyprze. Wielu z nich nadal ma uprzedzenia i nadal ma negatywne nastawienie do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w swoich klasach. Ponadto w szkołach brakuje znacznej infrastruktury technicznej i materialnej, aby sprostać potrzebom zróżnicowania. (Phtiaka, 2002, Demetriou, 2020b) Co więcej, ewaluacja i ponowna ocena potrzeb uczniów wydają się często nieodpowiednie i problematyczne (Phtiaka, 2002).

Według Symeonidou i Phtiaki (2012) na negatywne stanowisko nauczycieli cypryjskich wobec włączania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do swoich klas wpływa głównie dominujące społeczne podejście do niepełnosprawności, na które wyraźnie wpływa charytatywny model interpretacji niepełnosprawności. Często negatywne lub sceptyczne stanowisko, wynika z dezinformacji i niezrozumienia niepełnosprawności a także celu edukacji włączającej. Jednym z powodów, do których się odnoszą, jest to, że dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi może pozbawić inne dzieci czasu, co może negatywnie wpłynąć na ich naukę. Innym uzasadnieniem jest wrażenie, że dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi może być „bezpieczniejsze” w odseparowanych środowiskach, ponieważ nie jest narażone na możliwe uczucia litości i żalu, a nawet z powodu możliwego wykluczenia w imieniu swoich rówieśników w placówkach ogólnodostępnych. Kolejnym uzasadnieniem jest to, że obecność dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w placówkach ogólnodostępnych może przeszkadzać innym dzieciom w klasie.

Aby edukacja włączająca odniosła sukces na Cyprze i w innych miejscach, musimy wykorzystać wszystkie dostępne zasoby. Pojęcie włączania wymaga opracowania działań, których celem powinno być przede wszystkim doprowadzenie do poprawy strategii programów edukacyjnych oraz lepsze wykorzystanie wszystkich dostępnych zasobów. (Angelides i in., 2004; Demetriou, 2020b; Phtiaka, 2002) To, co практикуjemy na Cyprze, to bardziej integracja niż inkluzja (Symeonidou i Phtiaka, 2009). Chociaż obecne ramy prawne instytucjonalizują integrację jako ukierunkowaną praktykę, ci sami autorzy twierdzą, że edukacja dzieci niepełnosprawnych nadal ma charakter segregacyjny, czy to w szkole specjalnej, czy w szkole ogólnodostępnej, ponieważ często powiela praktyki kształcenia specjalnego w szkoła ogólnodostępna (Allan, 2006). Na przykład dzieci niepełnosprawne, które są zintegrowane w zwykłych



klasach, często wyłączane są się ze swoich klas, aby otrzymać zindywidualizowane wsparcie w specjalnych jednostkach lub w specjalnych klasach. Inny przykład analogiczny do segregującego systemu edukacji specjalnej dotyczy niewielkiej uwagi, jaką w imieniu MoECSY poświęca się zasadniczej współpracy między nauczycielem klasy ogólnodostępnej a nauczycielem pracującymi w placówkach specjalnych w celu uczynienia środowiska uczenia się bardziej przyjaznym dla dzieci. (Symeonidou, 2002).

Podsumowując, obecne prawodawstwo na Cyprze ma pewne mocne strony, ale także znaczną liczbę słabości. Aby obecne i przyszłe ustawodawstwo było skutecznie funkcjonalne, należy osiągnąć znaczny postęp w zakresie postaw, infrastruktury, szkolenia nauczycieli, lepszego przygotowania przyszłych pedagogów i rewizji programu nauczania. (Charalampous & Papademetriou, 2018)

W ostatnich latach MoECSY zaprosiło kilka zainteresowanych stron do konsultacji publicznych, aby wyrazić swoje poglądy na temat prac, które należy wykonać w celu zreformowania obecnej polityki i praktyk w zakresie edukacji specjalnej i włączającej na Cyprze. Te pomysły doprowadziły do powstania projektu ustawy, który został przeanalizowany przez komisję utworzoną przez specjalistów w tej dziedzinie z Europejskiej Agencji ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej. Specjaliści przedstawili rekomendacje poprawek do projektu, które zostały omówione w kolejnych otwartych konsultacjach społecznych zorganizowanych przez MoECSY.

Zmieniony projekt ustawy ma być prawdopodobnie gotowy w latach 2021/22, który zostanie omówiony przez członków Izby Reprezentantów (MoECSY, 2020). Chociaż obecny projekt ustawy został skrytykowany przez społeczność akademicką Cypru z powodu niejasnych oświadczeń, niezgodności z odpowiednią wiedzą naukową oraz podobieństw z obecną ustawą 113(I) z 1999 r., nowa ustawa będzie pozytywnym krokiem w kierunku reformy. Warto wspomnieć, że nowe przepisy będą zawierały definicje, których nie ma w obowiązującym prawie. Ponadto nowe prawo będzie miało zastosowanie nie tylko do dzieci niepełnosprawnych, ale do wszystkich dzieci, w tym należących do wrażliwych i specjalnych grup ludności i doświadczających trudności w uczeniu się, a także dzieci uzdolnionych i utalentowanych. (MoECSY, 2020)

## Co powinienem umieć? Zajęcia grupowe do dyskusji lub refleksji indywidualnej

### Ćwiczenie 1: Refleksje na temat osobistych doświadczeń

Wykluczenie społeczne odnosi się do doświadczenia bycia odizolowanym społecznie, fizycznie (na przykład bycie całkowicie samotnym) lub emocjonalnie (na przykład ignorowanie lub powiedzenie, że ktoś jest niechciany).

Poczucie pominięcia lub wykluczenia jest czymś, czego wszyscy doświadczamy. Zastanówcie się nad swoimi osobistymi doświadczeniami i omówcie, jakie jest uczucie wykluczenia. Jakie są potencjalne konsekwencje wykluczenia uczniów niepełnosprawnych w szkołach?

Uwaga: Ta czynność jest przeznaczona wyłącznie do celów bieżącego szkolenia, które dotyczy nauczycieli i specjalistów. Prośenie uczniów o wykonanie tego ćwiczenia nie byłoby dobrym pomysłem, ponieważ wykluczenie, którego mogą doświadczać dzieci sprawne z różnych powodów, różni się od wykluczenia,



którego doświadczają dzieci niepełnosprawne z powodu ucisku społeczeństwa wobec osób niepełnosprawnych.

### Ćwiczenie 2: Definiowanie inkluzji

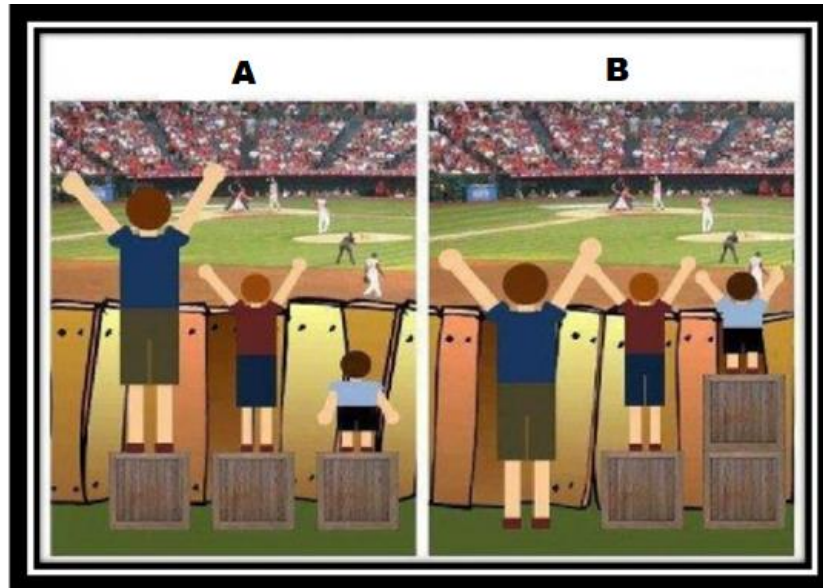
W grupach zastanówcie się, jak terminy „włączanie”, „wykluczenie”, „integracja” i „segregacja” pasują do poniższych rysunków. Następnie omów różnicę między tymi czterema terminami w kontekście edukacji, korzystając z poniższych rysunków i spróbuj zdefiniować edukację włączającą własnymi słowami.



📖 Źródło: Unesco.org

### Ćwiczenie 3: Różnice między inkluzją a integracją

W grupach zastanówcie się, który termin między włączaniem a integracją najlepiej pasuje do poniższych obrazków. Następnie omów główne różnice między tymi dwoma terminami.



Źródło: <http://collectif-inclusion.blogspot.ch>

### Ćwiczenie 4: Refleksje na temat lokalnych praktyk bieżących

Zastanów się nad obecnym systemem edukacyjnym w swoim kraju i przedyskutuj w grupach następujące pytania lub przemyśl je:

- Czy w obecnych ramach prawnych wyraźnie zdefiniowano włączanie?
- Czy o włączaniu mówi się w sposób, który ujawnia zrozumiałą definicję?
- Jak najlepiej opisałbyś obecne praktyki w twoim kraju? Czy Twoje opisy są bliższe inkluzji czy integracji?

### Ćwiczenie 5: Refleksje na temat twoich obecnych praktyk

Weź pod uwagę jedno lub więcej dzieci z niepełnosprawnością, z którymi pracowałeś/łaś. Zastanów się nad swoim podejściem do nauczania. Jak najlepiej opisałbyś swoje podejście? Czy Twoje opisy są bliższe inkluzji czy integracji?



## Ćwiczenie 6: Promowanie etosu włączającego w całej szkole

Promowanie etosu całej szkoły, który jest zgodny z zasadami włączania, jest kluczem do sukcesu edukacji włączającej. Booth i Ainscow (2011) stworzyli „Indeks włączania”, który jest zbiorem materiałów, które mają pomóc szkołom w procesie rozwoju szkoły włączającej. Chodzi o budowanie wspierających społeczności i wspieranie wysokich osiągnięć dla wszystkich pracowników i studentów.

W grupach poświęć trochę czasu na przestudiowanie następujących wskaźników, które Booth i Ainscow (2011) uznali za kluczowe dla promowania etosu włączającego w całej szkole. W przypadku każdego wskaźnika omówcie praktyczne pomysły, które można wdrożyć w waszych szkołach w celu promowania etosu bardziej włączającego.

### Wskaźniki dla WYMIARU A: TWORZENIE INKLUZYJNEJ KULTURY

#### A.1 TWORZENIE WSPÓLNOTY

##### *Wskaźniki*

- A.1.1 Wszyscy czują się mile widziani.
- A.1.2 Uczniowie pomagają sobie nawzajem.
- A.1.3 Pracownicy szkoły pomagają sobie nawzajem.
- A.1.4 Uczniowie i pracownicy szkoły odnoszą się do siebie z szacunkiem.
- A.1.5 Pracownicy szkoły i rodzice/opiekunowie, współpracują ze sobą na zasadach partnerskich.
- A.1.6 Pracownicy szkoły i dyrekcja współpracują ze sobą.
- A.1.7 Zawsze możemy liczyć na współpracę ze społecznością lokalną.

#### A.2 USTANAWIANIE INKLUZYJNYCH WARTOŚCI:

##### *Wskaźniki*

- A.2.1 Wobec wszystkich uczniów są stawiane wysokie wymagania.
- A.2.2 Pracownicy, dyrekcja, uczniowie oraz rodzice/opiekunowie wyznają wspólną filozofię, inkluzji i edukacji włączającej
- A.2.3 Wszyscy uczniowie są doceniani w równym stopniu.
- A.2.4 Pracownicy i uczniowie traktują siebie „po ludzku”, uznając zarazem swoje „role”.
- A.2.5 szkoły starają się ograniczać bariery w procesie edukacji we wszystkich aspektach życia szkoły.
- A.2.6 Szkoła stara się zminimalizować wszelkie formy dyskryminacji (również ze względu na ubóstwo, różnice kulturowe czy niepełnosprawność)



## Wskaźniki dla WYMIARU B: TWORZENIE INKLUZYJNEJ POLITYKI

### B.1 ROZWÓJ SZKOŁY DLA WSZYSTKICH

#### *Wskaźniki*

- B.1.1** Rekrutacja i system awansowania pracowników szkoły jest sprawiedliwy.
- B.1.2** Wszyscy nowi pracownicy szkoły otrzymują pomoc we wdrożeniu się w życie szkoły.
- B.1.3** Szkoła stara się przyjmować wszystkich uczniów ze swojej okolicy i poza niej.
- B.1.4** Szkoła przystosowuje swoje budynki tak, by fizycznie dostępne dla wszystkich.
- B.1.5** Wszyscy nowi uczniowie otrzymują pomoc przy wdrażaniu się w życie szkoły.
- B.1.6** Szkoła tworzy warunki ku temu, by wszyscy czuli się w niej doceniani

### B.2 OGRANIZOWANIE POMOCY I WSPARCIE W ODPOWIEDZI NA POTRZEBY UCZNIÓW

#### *Wskaźniki*

- B.2.1** Wszystkie formy wsparcia są dobrze zorganizowane i skoordynowane.
- B.2.2** Działania w ramach rozwoju pracowników pomagają pracownikom sprostać wyzwaniu, jakim jest różnorodność wśród uczniów.
- B.2.3** Polityka „specjalnych potrzeb edukacyjnych” jest polityką edukacji włączającej.
- B.2.4** Kodeks postępowania w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych ma na celu zmniejszenie barier w uczeniu się i uczestnictwie wszystkich uczniów.
- B.2.5** Wsparcie dla osób uczących się języka angielskiego jako dodatkowego języka jest skoordynowane ze wsparciem w nauce.
- B.2.6** Polityka wsparcia duszpasterskiego i behawioralnego jest powiązana z polityką rozwoju programu nauczania i polityką wsparcia uczenia się
- B.2.7** Zmniejsza się presja na wykluczenie dyscyplinarne.
- B.2.8** Zmniejszają się bariery w uczestnictwie.
- B.2.9** Zmniejsza się poziom przemocy w szkole.



## Wskaźniki dla WYMIARU C: WDRAŻANIE INKLUZYJNYCH PRAKTYK

### C.1 ORGANIZACJA PROCESU KSZTAŁCENIA

- C.1.1** Podczas planowania programu kształcenia uwzględnia się potrzeby edukacyjne wszystkich uczniów
- C.1.2** Program zajęć lekcyjnych zachęca wszystkich uczniów uczestnictwa i aktywności
- C.1.3** Program zajęć lekcyjnych przyczynia się do zrozumienia różnic
- C.1.4** Uczniowie są aktywnie włączani i zaangażowani w proces edukacji
- C.1.5** Uczniowie uczą się w szkole współpracy
- C.1.6** Ocenianie przyczynia się do osiągnięcia lepszych wyników w nauce
- C.1.7** Porządek i dyscyplina na lekcji opiera się na zasadach wzajemnego szacunku
- C.1.8** Nauczyciele planują, uczą i oceniają we współpracy.
- C.1.9** Nauczyciele są zainteresowani wspieraniem nauki i uczestnictwa wszystkich uczniów.
- C.1.10** Nauczyciele wspomagający wspierają proces nauczania wszystkich uczniów
- C.1.11** Prace zadawane do domu przyczyniają się do rozwoju w nauce wszystkich uczniów
- C.1.12** C.1.12 Wszyscy uczniowie uczestniczą w zajęciach pozalekcyjnych

### C.2 AKTYWIZACJA ZASOBÓW

- C.2.1** Różnorodność wśród uczniów uznawana jest za bogactwo sprzyjające nauczaniu i uczeniu się
- C.2.2** Wiedza i doświadczenie pracowników szkoły w pełni są wykorzystywane
- C.2.3** Personel opracowuje zasoby wspierające naukę i uczestnictwo.
- C.2.4** Szkoła zna i korzysta z zasobów istniejących w społeczności lokalnej
- C.2.5** Pomoc i wsparcie są sprawiedliwie rozdysponowywane i odbywają się w duchu rozwoju edukacji włączającej



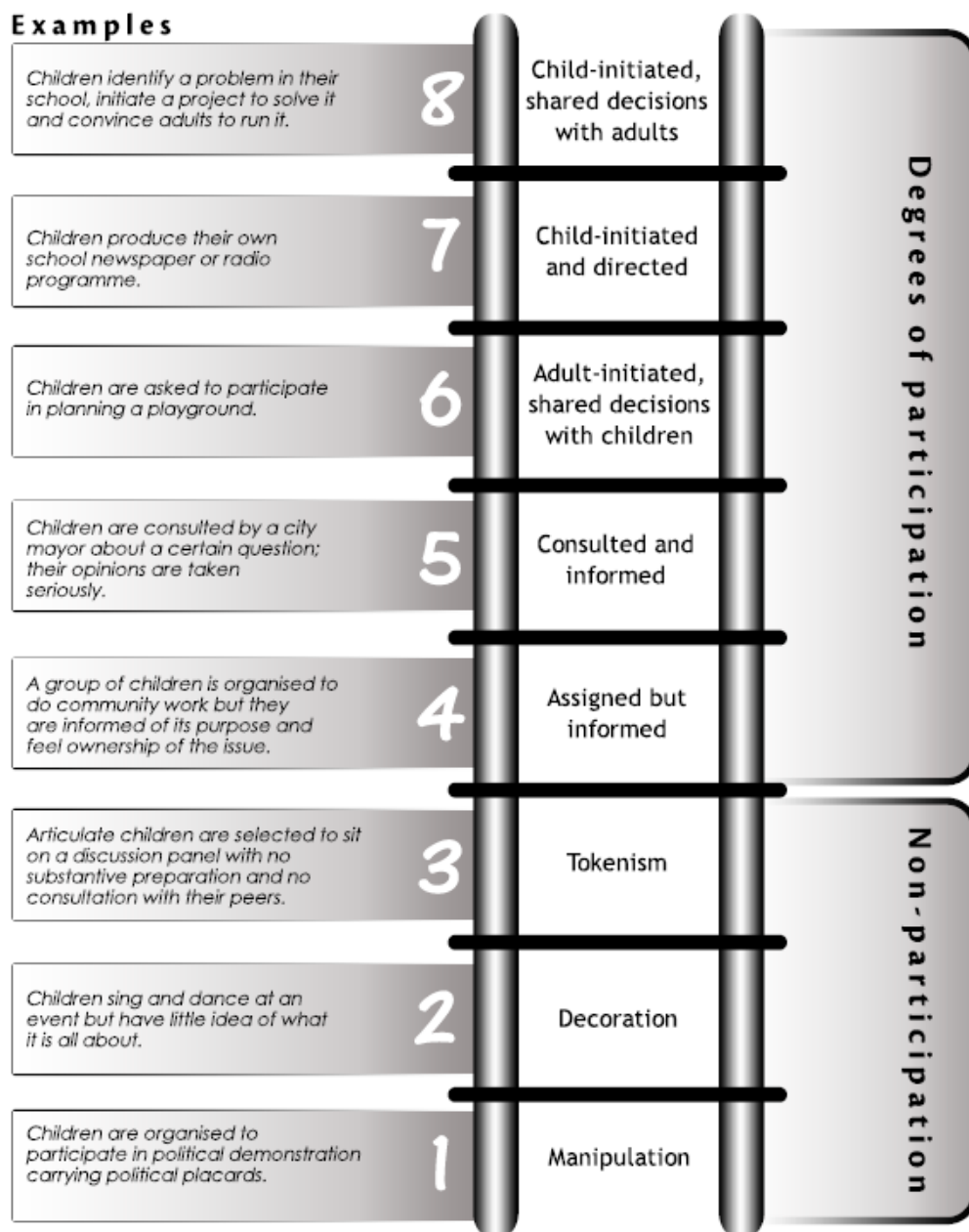
### Ćwiczenie 7:

Konwencja o prawach dziecka zawiera 54 artykuły dotyczące praw dziecka, które można podzielić na trzy ogólne kategorie:

- Ochrona, gwarantująca bezpieczeństwo dzieci i obejmująca konkretne kwestie, takie jak znęcanie się, zaniedbywanie i wykorzystywanie;
- Świadczenie obejmujące specjalne potrzeby dzieci, takie jak edukacja i opieka zdrowotna;
- Uczestnictwo, uznając rozwijającą się zdolność dziecka do podejmowania decyzji i uczestniczenia w życiu społecznym, gdy zbliża się ono do dojrzałości.

Wydaje się, że istnieją podstawy do ochrony dzieci i istnieją przepisy uwzględniające potrzeby dzieci. Jednak, jeśli chodzi o uczestnictwo, wydaje się, że prawo dzieci do udziału w procedurach takich jak podejmowanie decyzji jest często niedoceniane.

Flowers (2009) przedstawia drabinę zawierającą osiem stopni uczestnictwa dzieci w kilku czynnościach związanych z ich życiem. W swoich grupach przejrzyjcie osiem stopni uczestnictwa i przedyskutujcie, w jaki sposób odnoszą się one do dzieci z niepełnosprawnościami i dzieci z różnych środowisk etnicznych, rasowych, kulturowych lub językowych. Dlaczego udział dzieci w placówkach realizujących edukację włączającą jest ważny? Możesz użyć drabiny jako odniesienia do refleksji nad własnym doświadczeniem.



Obrazek 3.

📖 Źródło: Drabina uczestnictwa - Podręcznik edukacji praw człowieka dla dzieci (Flowers, 2009)



## Ćwiczenie 8: Zaspokajanie potrzeb dzieci i zapewnianie ich praw w placówkach włączających

Zgodnie z artykułem 12 Konwencji Narodów Zjednoczonych o prawach dziecka „Państwa-Strony zapewnią dziecku, które jest zdolne do kształtowania własnych poglądów, prawo do swobodnego wyrażania swoich poglądów we wszystkich sprawach dotyczących dziecka, poglądów nadaniu dziecku wagi odpowiedniej do wieku i stopnia dojrzałości dziecka. W tym celu dziecku zapewnia się w szczególności możliwość bycia wysłuchanym we wszelkich postępowaniach sądowych i administracyjnych dotyczących dziecka, bezpośrednio lub za pośrednictwem przedstawiciela lub odpowiedniego organu, w sposób zgodny z przepisami proceduralnymi prawa krajowego.

Ponadto, zgodnie z artykułem 13: „Dziecko ma prawo do wolności wyrażania opinii; prawo to obejmuje wolność poszukiwania, otrzymywania i rozpowszechniania informacji i poglądów wszelkiego rodzaju, bez względu na granice, ustnie, pisemnie lub drukiem, w formie artystycznej lub za pomocą innych środków według wyboru dziecka”.

Potter i Whittaker (2011) argumentują, że w przypadku dzieci, które doświadczają niepełnosprawności w obszarze komunikacji, takich jak te z poważnymi lub głębokimi trudnościami w uczeniu się lub dzieci z autyzmem, nie korzystają z tych praw tak często, jak powinny robić.

W grupach rozważcie argumentację Pottera i Whittakera i przedyskutujcie sposoby zapewnienia obu wyżej wymienionych praw i zaspokojenia potrzeb dzieci w waszych środowiskach.

## Ćwiczenie 9: Zaspokojenie potrzeb dzieci i zapewnienie ich praw (dwa przykłady)

Przeczytaj poniższe dwa scenariusze, które opisują sytuację w placówkach, w których uczą się uczniowie z trudnościami w obszarze komunikacji (zaczerpnięto z Pottera i Whittakera, 2011).

**Scenariusz 1:** Pięcioro dzieci z autyzmem, które mówią słabo lub nie mówią, siedzi przy stole w porze przekąski. Osoba dorosła stoi i podaje dzieciom napój, okrążając stół i pytając kolejno każde dziecko „czy chcesz pić sok pomarańczowych czy wodę?”, trzymając każdą butelkę przed każdym dzieckiem. Każde dziecko czeka na swoją kolej, ponieważ zostało tego wcześniej nauczone.

**Scenariusz 2:** Pięcioro dzieci z autyzmem, które mówią słabo lub nie mówią, siedzi przy stole w porze przekąski. Butelki z napojami znajdują się za dorosłym na innym stole, poza zasięgiem, ale w zasięgu wzroku dzieci. Dorosły czeka w milczeniu, aż dzieci wyrażą swoje życzenia.

Następnie spróbuj odpowiedzieć na następujące pytania w oparciu o dwa scenariusze:

- a) Czego uczą się dzieci w pierwszym przykładzie i jak są tego uczone?
- b) Czego uczą się dzieci w drugim przykładzie i jak są tego uczone?
- c) Które środowisko uważa się za bardziej sprzyjające, a tym samym bliższe zasadom włączania?
- d) W jaki sposób środowisko włączające zapewnia prawa dzieci i zaspokaja ich potrzeby?





## Ćwiczenie 10: Cele rozwoju zawodowego dla nauczycieli

Identyfikacja postaw, przekonań, wiedzy, zrozumienia i umiejętności potrzebnych nauczycielom w szkołach do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Europejska inicjatywa z udziałem 14 krajów zidentyfikowała cztery podstawowe wartości związane z nauczaniem i uczeniem się, które w tym kontekście wydają się kluczowe dla rozwoju zawodowego nauczycieli (EADSNE, 2012). Dla każdej z wymienionych poniżej podstawowych wartości znajdziesz przykład jednej z poniższych wartości, która wydaje się być z nią powiązana:

- postawa lub przekonanie
- obszar wiedzy lub zrozumienia
- umiejętność lub zdolność

Czy możesz określić postawy, przekonania, obszary wiedzy itp., które realizowałyby każdą podstawową wartość w szkole?

Podstawowe wartości	Przykłady powiązanych postaw, przekonań, wiedzy, zrozumienia, umiejętności i zdolności
<b>Docenianie różnorodności uczniów: różnice między uczniami są uważane za zasób i atut edukacji.</b>	Rozumie, że uczniowie uczą się na różne sposoby i widzi, że można je wykorzystać do wspierania nauki własnej i rówieśników.
<b>Wspieranie wszystkich uczniów: nauczyciele mają wysokie oczekiwania co do osiągnięć wszystkich uczniów.</b>	Docenianie, że bardzo ważne jest, aby wszyscy uczniowie mieli wysokie oczekiwania. Może ułatwiać sytuacje edukacyjne, w których uczniowie mogą „podejmować ryzyko”, a nawet ponieść porażkę w bezpiecznym środowisku.
<b>Praca z innymi – współpraca i praca zespołowa to podstawowe podejście dla wszystkich nauczycieli.</b>	Skutecznie komunikuje się z rodzicami i członkami rodziny o różnym pochodzeniu kulturowym, etnicznym, językowym i społecznym. Odnajduje się we współuczniu i pracy w elastycznych zespołach dydaktycznych.
<b>Kontynuacja osobistego rozwoju zawodowego – nauczanie jest działaniem związanym z uczeniem się, a nauczyciele muszą wziąć odpowiedzialność za własne uczenie się przez całe życie.</b>	Jest otwarty i proaktywny w wykorzystywaniu współpracowników i innych specjalistów jako źródeł nauki i inspiracji.

 Źródło: Frederickson and Cline, 2015



## Sprawdź siebie

### Ćwiczenie 1:

Dopasuj do poniższych stwierdzeń określenia: Segregacja, Wykluczenie, Inkluzja, Integracja.

	<b>Segregacja, Wykluczenie Inkluzja Integracja?</b>	<b>Uzasadnij swój wybór</b>
Wszystkie dzieci mogą stać się częścią swojej społeczności i rozwijać poczucie przynależności i dzięki temu być lepiej przygotowane do życia w tejże społeczności, zarówno jako dzieci jak i dorośli.		
Dzieci o zróżnicowanych zdolnościach są często lepiej zmotywowane, gdy uczą się w klasach otoczone dziećmi o podobnych zdolnościach.		
Fizyczny dostęp każdego dziecka z niepełnosprawnością do lokalnej szkoły ogólnodostępnej musi być priorytetem.		
Pozwala to dzieciom na pracę nad indywidualnymi celami przy jednoczesnym przebywaniu z innymi uczniami w ich wieku.		
Jest to sytuacja, w której dyrektor szkoły decyduje, że dziecko nie może uczęszczać do szkoły.		
Zachęca rodziców do angażowania się w edukację swoich dzieci oraz w działalność miejscowej szkoły.		
Kształtuje kulturę szacunku i przynależności. Daje również możliwość poznania i zaakceptowania różnic indywidualnych.		
Odnosi się do wyjątkowych uczniów, którzy są częściowo nauczani w klasie ogólnodostępnej.		
Zapewnia wszystkim dzieciom możliwość rozwoju wzajemnych przyjaźni. Przyjaźń dostarcza wzorców do naśladowania i możliwości rozwoju.		
Dziecko jest zapisane do zwykłej szkoły i spędza kilka godzin dziennie w oddzielnej klasie, oddziale lub szkole w celu uzyskania dodatkowej pomocy.		



## Ćwiczenie 2:

W poniższej tabeli określ, czy 9 stwierdzeń jest kluczowymi cechami edukacji włączającej, czy nie, wybierając prawdę lub fałsz.

Edukacja włączająca przyniesie sukces, jeśli te ważne cechy i praktyki będą przestrzegane:

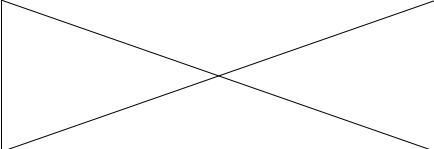

		Prawa lub fałsz	Dlaczego?
1.	Przyjmowanie dzieci do klas ogólnodostępnych i ich aktywny udział w życiu szkoły.		
2.	Zapewnienie maksymalnego wsparcia dzieciom, nauczycielom i klasom tak, aby wszystkie dzieci mogły uczestniczyć w zajęciach w swojej szkole i klasie.		
3.	Patrzanie na dzieci przez pryzmat tego, czego nie mogą zrobić, a nie tego, co mogą zrobić.		
4.	Nauczyciele i rodzice mają wysokie oczekiwania wobec dzieci w zależności od ich możliwości.		
5.	Opracowywanie celów edukacyjnych zgodnie z możliwościami każdego dziecka. Oznacza to, że dzieci nie muszą mieć takich samych celów edukacyjnych, aby mogły się razem uczyć w zwykłych klasach.		
6.	Tworzenie szkół i klas w taki sposób, by pomóc dzieciom w nauce i realizacji ich pełnego potencjału (np. poprzez opracowanie planów lekcji umożliwiających poświęcenie większej uwagi indywidualnej wszystkim uczniom).		
7.	Fakt, że dyrektorzy szkół i inni administratorzy sprawują silną władzę w procesie inkluzji, nie odgrywa istotnej roli dla powodzenia edukacji włączającej.		
8.	Zatrudnianie nauczycielami, którzy posiadają wiedzę na temat różnych sposobów nauczania tak, aby dzieci o różnych zdolnościach i mocnych stronach mogły uczyć się razem.		
9.	Współpraca dyrektorów, nauczycieli, rodziców i innych osób w celu wypracowania najbardziej efektywnych sposobów zapewnienia wysokiej jakości edukacji w środowisku inkluzyjnym.		

 Źródło: nbacl.nb.ca



### Ćwiczenie 3:

Kolejna lista obejmuje elementy, które powinna zawierać edukacja włączająca według Bootha i Ainscowa (2011). Dokonaj samooceny swojej obecnej praktyki inkluzyjnej w Twojej szkole poprzez refleksję nad poniższymi stwierdzeniami w skali od 1 (bardzo niski poziom inkluzji) do 10 (bardzo dobry poziom inkluzji). Kiedy skończysz, oblicz całkowitą sumę swoich wyników. Następnie oblicz średnią swoich odpowiedzi (suma całkowita podzielona przez liczbę stwierdzeń) i zastanów się nad swoją ogólną praktyką włączającą. W przypadku stwierdzeń z oceną niższą niż 3, zastanów się nad przyczynami, jak również nad możliwymi praktycznymi rozwiązaniami w celu poprawy sytuacji.

	bardzo niski poziom inkluzji								bardzo dobry poziom inkluzji	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Równe poszanowanie wszystkich uczniów i pracowników.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Zwiększenie uczestnictwa uczniów w kulturze, programach nauczania i społecznościach lokalnych szkół oraz przeciwdziałanie ich wykluczeniu z tych kultur, programów i społeczności.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Restrukturyzacja kultur, polityk i praktyk w szkołach tak, aby uwzględniały one różnorodność uczniów w danej okolicy.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ograniczanie barier w nauce i uczestnictwie dla wszystkich uczniów, nie tylko tych z niepełnosprawnością intelektualną lub tych, którzy są zaklasyfikowani jako "posiadający specjalne potrzeby edukacyjne".	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Wyciąganie wniosków z prób pokonywania barier w dostępie i uczestnictwie konkretnych studentów w celu wprowadzania zmian z korzyścią dla szerszego grona studentów.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Postrzeganie różnic między uczniami jako zasobów wspierających naukę, a nie jako problemów do pokonania.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10



Uznanie prawa uczniów do edukacji w ich miejscu zamieszkania.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Podnoszenie jakości szkół zarówno dla pracowników, jak i dla uczniów.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Podkreślanie roli szkoły w budowaniu wspólnoty i rozwijaniu wartości, a także w zwiększeniu osiągnięć.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sprzyjanie nawiązywaniu wzajemnie trwałych relacji między szkołą a społecznością lokalną.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Uznanie, że inkluzja w edukacji jest jednym z aspektów inkluzji w społeczeństwie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10



#### Ćwiczenie 4:

Znając dobrze pojęcia: Równość / Różnorodność / Inkluzja / Uprzedzenia / Stereotypy / Dyskryminacja, zastanów się, jak pojęcia te pasują do 5 poniższych stwierdzeń:

#### Równość / Różnorodność / Inkluzja / Uprzedzenia / Stereotypy / Dyskryminacja

<p>1. Uznanie i docenienie wszystkich widocznych i niewidocznych różnic między dziećmi w szkole poprzez nasze praktyki, działania, zrozumienie i pochodzenie.</p> <p>.....</p>
<p>2. Traktowanie ucznia gorzej niż innego ucznia z powodów, które nie są istotne.</p> <p>.....</p>
<p>3. Odczuwanie mniej pozytywnego stosunku do określonej grupy uczniów (np. z niepełnosprawnościami).</p> <p>.....</p>
<p>4. Sprawiedliwe i pełne szacunku traktowanie dzieci, z zachowaniem przysługujących im praw obywatelskich i politycznych.</p> <p>.....</p>
<p>5. Kształtowanie i pielęgnowanie kultury, w której uczniowie czują się dobrze i w której są doceniani za to, kim są, jako jednostka lub grupa.</p> <p>.....</p>



### Ćwiczenie 5:

W poniższej tabeli określ, czy 7 stwierdzeń na temat inkluzji i różnorodności jest prawdziwych czy fałszywych.

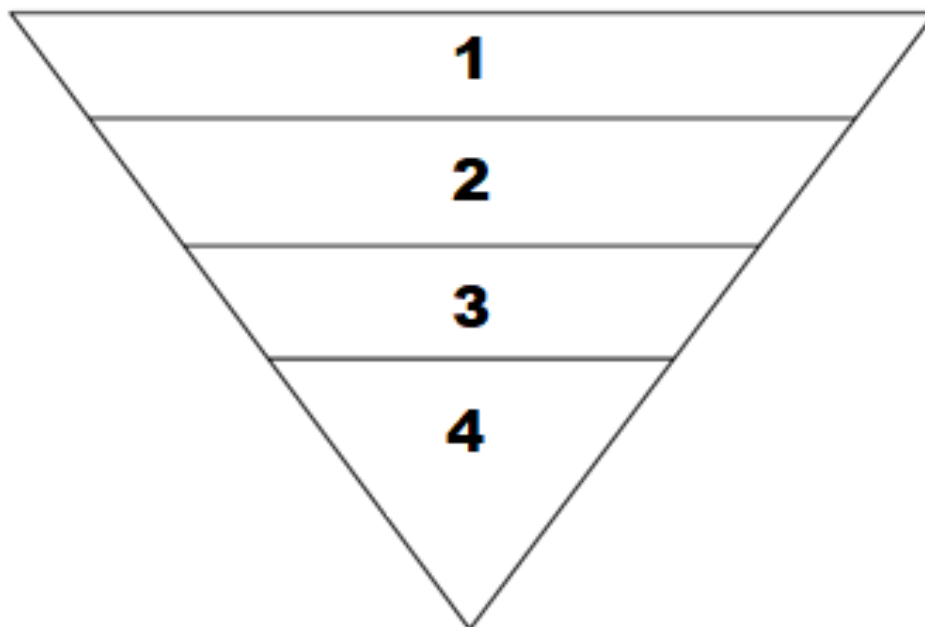
		Prawda lub fałsz	Dlaczego?
1.	Wielokulturowość i różnorodność są używane synonimicznie, ponieważ terminy te mają takie samo znaczenie.		
2.	Różnorodność i inkluzja to terminy, które mogą być używane zamiennie.		
3.	Różnorodność jest definiowana głównie przez cechy rasy i płci.		
4.	Docenianie różnorodności i inkluzji to uświadomienie sobie znaczenia tego, jak różnorodność i inkluzja wpływają na nas indywidualnie i zbiorowo.		
5.	Uogólnianie na temat ludzi jest akceptowalnym zachowaniem, ponieważ wszyscy to robimy, ale niekoniecznie szczerze się do tego przyznajemy.		
6.	Aby uczynić naszą szkołę różnorodną i inkluzyjną, powinniśmy zacząć od najwyższego szczebla kierownictwa szkoły.		
7.	Będziemy potrzebowali więcej funduszy i wiele wysiłku, aby uczynić naszą szkołę bardziej różnorodną i integracyjną. Wysiłki i zasoby przewyższą korzyści.		

## Ćwiczenie 6:

### Hierarchia poziom inkluzji

Frederickson i Cline (2015) wykorzystali pomysły innych badaczy, próbując zhierarchizować cztery różne poziomy inkluzji. Do zobrazowania tej hierarchii użyli kształtu odwróconej piramidy, gdzie każdy poziom zakłada i włącza te, które znajdują się poniżej niego. Oznacza to, że im wyższy poziom inkluzji, tym szersze pojęcie inkluzji obejmujące transformację całego systemu edukacyjnego i społecznego. Przeczytaj uważnie cztery poniższe stwierdzenia i spróbuj umieścić je w odwróconej piramidzie. Następnie zastanów się, gdzie w tej hierarchii poziomów inkluzji znajduje się obecna sytuacja w twoim kraju.

- a) Zaspokajanie społecznych i/lub edukacyjnych potrzeb wszystkich uczniów pomimo wyzwań związanych z ubóstwem, różnicami językowymi i kulturowymi itp.
- b) Umieszczenie uczniów ze SPE w klasach ogólnodostępnych.
- c) Tworzenie społeczności w szkole i poza nią, charakteryzujących się sprawiedliwością, troską, docenianiem różnorodności itp.
- d) Zaspokajanie społecznych i/lub edukacyjnych potrzeb uczniów ze SPE.







## Materiały dodatkowe

- Compasito: Manual on human rights education for children. Edited and co-written by Nancy Flowers  
<http://www.eycb.coe.int/compasito/pdf/Compasito%20EN.pdf>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education website  
<https://www.european-agency.org/>
- European Union: Inclusive education. Building inclusive and cohesive societies through education and culture is a priority for the Commission.  
[https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/inclusive-education\\_en](https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/inclusive-education_en)
- Helpdesk Report: Implementing inclusive education. By Dr Matthew J. Schuelka, University of Birmingham, 29 August 2018  
[https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5c6eb77340f0b647b214c599/374\\_Implementing\\_Inclusive\\_Education.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5c6eb77340f0b647b214c599/374_Implementing_Inclusive_Education.pdf)
- Inclusive Education in Action  
<https://www.inclusive-education-in-action.org/>
- Inclusive Education Training Manual. Published by the Ministry of Education and Sports & Inclusive Training Center, Department of Preschool and Primary education of Lao People's Democratic Republic  
[https://resourcecentre.savethechildren.net/sites/default/files/documents/new\\_iem\\_march2014\\_eng\\_111.pdf](https://resourcecentre.savethechildren.net/sites/default/files/documents/new_iem_march2014_eng_111.pdf)
- Myths and Facts about supported inclusive education. Blog by Tom Mihail(2021)  
[https://www.tommihail.net/inclusion\\_myths.html](https://www.tommihail.net/inclusion_myths.html)
- Open Society Foundations: The Value of Inclusive Education  
<https://www.opensocietyfoundations.org/explainers/value-inclusive-education>
- Project: Teacher Education for Inclusion (TE4I). Profile of Inclusive Teachers. European Agency for Development in Special Needs Education  
[https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile\\_of\\_inclusive\\_teachers\\_en.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_en.pdf)
- Unesco: Inclusion in Education  
<https://en.unesco.org/themes/inclusion-in-education>
- Unesco: Programme: Inclusive education - Every child has the right to quality education and learning.  
<https://www.unicef.org/education/inclusive-education>



## Bibliografia

- Allan, J. (2006). The repetition of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2–3), 121–133.
- Angelides, P., Charalambous, C., & Vrasidas, C. (2004). Reflections on policy and practice of inclusive education in pre-primary schools in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 211–223.
- Ballard, K. (Ed.). (1999). *Inclusive education: International voices on disability and justice*. London: Psychology Press.
- Barnes, C. (1991). *Disabled people in Britain and discrimination: A case for anti-discrimination legislation*. London: Hurst Co.
- Barton, L. (1997). Inclusive education: Romantic, subversive or realistic. *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 231–242.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. Substantially revised and expanded* (3rd ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T. (2009). Keeping the Future Alive: Maintaining Inclusive Values in Education and Society. In M. Alur and V. Timmons (Eds), *Inclusive Education across Cultures*. Los Angeles, CA: Sage, pp. 121–134.
- Booth, T., Nes, K., & Strømstad, M. (2003). *Developing inclusive teacher education?* (pp. 9-22). London: Routledge.
- Borgonovi, F. and G. Montt (2012). *Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies*. OECD Education Working Papers, No. 73, OECD Publishing, Paris, doi.org/10.1787/5k990rk0jsjj-en.
- Brando, T. (2005). Empowerment, policy levels and ser-vice forums. *Journal of Intellectual Disabilities*, 9(4), 321-331.
- Brauckmann, S. and Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 11-32.
- Cameron, C. (Ed.). (2013). *Disability studies: A student's guide*. London: Sage.
- Charalampous, C., & Papademetriou, C. (2018). Inclusion or exclusion? The role of special tutoring and education district committees in special secondary education units in Cyprus. *International Journal of Education and Applied Research*, 8(1), 30-36.
- Cranmer, S. (2020). Disabled children's evolving digital use practices to support formal learning. A missed opportunity for inclusion. *British journal of educational technology*, 51(2), 315-330.
- Darling, K. (2013). Still waiting for the benefits to trickle-down: International children's rights under a land claim agreement. *The International Journal of Children's Rights*, 21(4), 543-568.



- 
- Demetriou, K. (2020a). Demetriou, K. (2020). Special Educational Needs Categorisation Systems: To be labelled or not? *International Journal of Disability, Development and Education*, DOI: 10.1080/1034912X.2020.1825641
  - Demetriou, K. (2020b). Factors that impact the use of educational technology by Cypriot teachers: an alternative training opportunity. *International Journal of Learning Technology*, 15(4), 277-308. DOI: 10.1504/IJLT.2020.113881
  - EADSNE (2012). *Profile of Inclusive Teachers*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
  - European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2020). *Country information for Cyprus - Systems of support and specialist provision*, <https://www.european-agency.org/country-information/cyprus/systems-of-support-and-specialist-provision>. Brussels: European Union.
  - Felder, F. (2019). Celebrating diversity in education and the special case of disability, *Educational Review*, DOI: 10.1080/00131911.2019.1576590.
  - Florian, L. (1998). Inclusive practice: what, why and how? In C. Tilstone, L. Florian, & R. Rose (Eds.), *Promoting inclusive practice*. London: Routledge.
  - Flowers, N. (2009). *Compassito: Manual on human rights education for children*, 2nd Edition. Budapest: Council for Europe Directorate for Youth and Sport.
  - Forlin, C. (2010). Teacher Education for Inclusion. In R. Rose (Ed.), *Confronting Obstacles to Inclusion*. London: Routledge, pp. 155–170.
  - Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of teacher education*, 39(1), 17-32.
  - Frederickson, N., & Cline, T. (2015). *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
  - Goodley, D. (2014). *Dis/ability studies: Theorising disablism and ableism*. London: Routledge.
  - Hodkinson, A. (2010). Inclusive and special education in the English educational system: Historical perspectives, recent developments and future challenges. *British Journal of Special Education*, 37(2), 61-67.
  - Höög, J., Johansson, O., & Olofsson, A. (2005). Successful principalship: the Swedish case. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 595–606.
  - Hoppey, D., & McLeskey, J. (2013). A case study of principal leadership in an effective inclusive school. *The Journal of Special Education*, 46(4), 245-256.
  - Hornby, G. (1995). Fathers' views of the effects on their families of children with Down syndrome. *Journal of Child and Family Studies*, 4(1), 103-117.
  - Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational review*, 63(1), 37-52.



- Johnstone, C. J., Limaye, S., & Kayama, M. (2017). Disability, culture, and identity in India and USA. In *Inclusion, Disability and Culture* (pp. 15-29). Springer, Cham.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.
- Leo, E., & Barton, L. (2006). Inclusion, diversity and leadership: Perspectives, possibilities and contradictions. *Educational management administration & leadership*, 34(2), 167-180.
- Lindqvist, G., & Nilholm, C. (2014). Promoting inclusion? 'Inclusive' and effective head teachers' descriptions of their work. *European Journal of Special Needs Education*, 29(1), 74-90.
- Ministry of Education, Culture, Sports and Youth (MoECSY). (1999). *The 1999 Education Act for Children with Special Needs (Law 113(I)/1999)*. Lefkosia: Republic of Cyprus.
- Ministry of Education, Culture, Sports and Youth (MoECSY). (2020). *Draft of the Education Act for Inclusive Education*. Lefkosia: Republic of Cyprus.
- Ministry of Education, Culture, Sports and Youth (MoECSY). (2021). *Special and Inclusive Education website*, moec.gov.cy/eidiki\_ekpaidefsi/eidiki\_agogi\_ekpaidefsi.html. Lefkosia: MoECSY.
- Oliver, M. (1997). The disability movement is a new social movement!. *Community Development Journal*, 32(3), 244-251.
- Pashiardis, P., & Brauckmann, S. (2019). New public management in education: A call for the edupreneurial leader?. *Leadership and policy in schools*, 18(3), 485-499.
- Pashiardis, P., & Johansson, O. (2021). Successful and effective schools: Bridging the gap. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(5), 690-707.
- Phtiaka, H. (1999). Disability, human rights and education in Cyprus. In F. Armstrong, & L. Barton (Eds.), *Disability, human rights and education. Cross-cultural perspectives* (pp. 176-192). Buckingham: Open University Press.
- Phtiaka, H. (2002). Πώς τα πήγαμε; Ο πρώτος χρόνος της ένταξης στην Κύπρο [How did we go? The first year of integration in Cyprus]. *Records of the 7th Conference of Cyprus Educational Society, Vol. 2*. Lefkosia: University of Cyprus.
- Phtiaka, H. (2008). Educating the other: a journey in Cyprus time and space. In *Policy, experience and change: Cross-cultural reflections on inclusive education* (pp. 147-161). Springer, Dordrecht.
- Phtiaka, P. (2007). *Ειδική και Ενιαία Εκπαίδευση στην Κύπρο [Special and Inclusive Education in Cyprus]*. Athens: Taxideftis.
- Potter, C. A. and Whittaker, C. A. (2001). *Enabling Communication in children with autism*. London: Jessica Kingsley.
- Retief, M., & Letšosa, R. (2018). Models of disability: A brief overview. *HTS Theologiese Studies/Theological Studies*, 74(1), 1-8.



- 
- Rieser, R. (2001). The struggle for inclusion: the growth of a movement. *Disability, politics and the struggle for change*, 132-148.
  - Slee, R. (2011). *The Irregular School*. New York: Routledge.
  - Slee, R. (2012). Inclusion in schools: what is the task?. In C. Boyle & K. Topping, K (Eds.) *What Works in Inclusion?*. Maidenhead, England: Open University Press, McGraw-Hill Education.
  - Soulis, G. S. (2013). *Education and Disability [Εκπαίδευση και Αναπηρία]* (in Greek). Athens: ΕΣΑμΕΑ.
  - Storey, K. (2020). *Case Studies for Inclusion in Education: Strategies and Guidelines for Educating Students with Disabilities in the General Education Environment*. Springfield, Illinois: Charles C Thomas Publisher.
  - Symeonidou, S. & Phtiaka, H. (2012). *Εκπαίδευση για την ένταξη: Από την έρευνα στην πράξη. [Inclusive Education: From research to practice]*. Athens: Pedio.
  - Symeonidou, S. (2002). The changing role of the support teacher and the case of Cyprus: the opportunity for a cooperative teaching approach. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 149–160.
  - Symeonidou, S. (2017). Initial teacher education for inclusion: a review of the literature. *Disability & society*, 32(3), 401-422.
  - Symeonidou, S., & Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 543-550.
  - Thomas, G., Walker, D., & Webb, J. (1998). *The making of the inclusive school*. London: Routledge.
  - UN (1989). The Convention on the Rights of the Child. Available from:  
<https://www.unicef.org/child-rights-convention> [accessed 22 September 2021].
  - UNESCO (2009). Towards inclusive education for children with disabilities: A guideline. Retrieved from  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192480\\_eng](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192480_eng), [accessed 22 September 2022].
  - Unesco, (1994) The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education, Salamanca, Spain, UNESCO. Available from:  
[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF), [accessed 22 September 2022].
  - United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Accessed September 22, 2021  
<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
  - United Nations. (2015). Sustainable development goals.  
<http://www.un.org/sustainabledevelopment/#>, [accessed 22 September 2022].
  - Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17–35.



## (2) Moduł 2: Teoria stadialnego rozwoju osobowości

**Dominika Wiśniewska,**

*psycholog, adiunkt w Instytucie Psychologii Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Polska*

### Dlaczego ten moduł jest ważny?

Szkoła to miejsce, w którym dzieci spędzają znaczną część swojego czasu. Oczywiście oprócz celu edukacyjnego związanego ze zdobywaniem wiedzy i kompetencji w zakresie podstawowych dziedzin dziecko w szkole kształtuje kompetencje społeczne i osobowościowe.

### W jaki sposób ten moduł mi pomoże?

Kształtowanie osobowości dziecka jest mniej znane i opisywane w typowym przygotowaniu zawodowym nauczycieli. Jednak każdy dorosły bez trudu potrafi przypomnieć sobie nauczyciela, który był znaczącą postacią w jego biografii. Dotyczy to zarówno tych pozytywnych postaw, za które jesteśmy swoim nauczycielom wdzięczni jak i tych negatywnych, które wspominamy jako koszmar. W ocenach uczniów drugorzędne są efekty nauki osiągnięte w zakresie danego przedmiotu. Kluczowa jest postawa nauczyciela, jego stosunek do ucznia, sposób komunikacji, rozumienie potrzeb i szacunek dla ucznia. Co może pomóc nauczycielowi w rozumieniu specjalnych potrzeb uczniów? Wiedza z zakresu psychologicznych mechanizmów stojących za kształtowaniem osobowości dziecka obok wiedzy z zakresu metodyki nauczania jest cennym zasobem w pracy dydaktycznej z uczniami, zwłaszcza z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Oprócz kompetencji edukacyjnych, które podlegają bezpośredniemu ocenianiu w toku edukacji. Równie ważne są kompetencje osobiste – osobowe dzieci nabywane poprzez doświadczania siebie w realizacji zadań i w kontaktach z rówieśnikami, nauczycielami. Jedną z najbardziej znanych koncepcją rozwoju osobowości jest **koncepcja stadiów rozwoju osobowości Erika Eriksona**. Zostanie ona szczegółowo opisana w kolejnym rozdziale. Niekiedy to właśnie zaległości w rozwiązywaniu kolejnych kryzysów rozwojowych w zakresie kształtowania osobowości przyczyniają się do niepowodzeń szkolnych dzieci. Właściwe zdiagnozowanie problemów dziecka w zakresie deficytów w kształtowaniu cnót osobowościowych może mieć znaczący wpływ na powodzenie edukacyjne i społeczne dziecka.



## Co powinienem wiedzieć?

### 2.1 Teoria stadialnego rozwoju osobowości Erika H. Eriksona

Obok Zygmunta Freuda jednym z najwybitniejszych psychoanalityków był Erik Homburger Erikson (1968, 1982). Wzbogacił myślenie o rozwoju człowieka wykazując, że oprócz wewnętrznych instynktów na rozwój jednostki wpływa interakcja między owymi instynktami a zewnętrznymi kulturowymi i społecznymi wymaganiami. Opisał sposób wykształcania ego jako siły odpowiedzialnej za organizację doświadczeń i racjonalne planowanie.

Wyłonił psychospołeczne stadia rozwoju w toku całego życia, w których zmienia się postawa jednostki wobec siebie i otoczenia społecznego. Dzieje się to w ośmiu kryzysach, które jednostka musi pozytywnie pokonać. Pięć pierwszych stadiów rozwojowych przypada na okres dzieciństwa. Dziecko pod wpływem wewnętrznych popędów podejmuje działania, które są konfrontowane z oczekiwaniami najbliższych, oraz to środowisko stawia przed dzieckiem oczekiwania – wyzwania, którym musi sprostać. Prawidłowe rozwiązanie kryzysu wymaga proporcjonalnego doświadczenia zarówno pozytywnych jak i negatywnych emocji związanych z podejmowanymi aktywnościami. Wraz z wiekiem pojawiają się nowe dylematy, nowe zadania, którym trzeba sprostać. Jeśli nie udało się jeszcze pomyślnie rozwiązać poprzednich stają się negatywnym bagażem w kolejnych etapach. W wyniku pozytywnego rozwiania kryzysu dziecko nabywa cnoty, które stają się zasobem na kolejne etapy rozwojowe (Erikson, 1997; Brzezińska, 2000; Birch, 2005). Doświadczenia wynikające z pokonania kryzysu w sposób trwały reorganizują strukturę osobowości. Interakcyjny charakter tego modelu stanowi dobre tło do spojrzenia na rozwój dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Przychodzi ono na świat z indywidualną predyspozycją do rozwoju i jednocześnie z określonym funkcjonowaniem sensorycznym, które może być różnie odbierane przez najbliższych. W pierwszym okresie rozwoju dziecka, to rodzice, ich postawy determinują funkcjonowanie dziecka. Z chwilą podjęcia edukacji to rówieśnicy i nauczyciele pełnią ważną rolę w stawianiu dziecku wymagań i wzmacnianiu go w pożądanym zachowaniach.

### 2.2 Szanse i zagrożenia w rozwoju dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w poszczególnych stadiach rozwoju osobowości Erika Eriksona

#### 2.2.1 Podstawowa ufność a nieufność

Wiek pomiędzy urodzeniem a pierwszym rokiem życia to wg Eriksona czas kształtowania się u niemowlęcia zaufania do świata i ludzi dorosłych. Umiejętnością jaka wtedy się kształtuje jest *podstawowa ufność*. Kryzys tego etapu rozwojowego nazywa Erikson kryzysem zaufania. Poprzez warunki życia, relacje z rodzicami - zwłaszcza matką, naciski świata zewnętrznego (np. przerwy w karmieniu) i sygnały płynące z wnętrza organizmu (głód- sytość; bolesne wypróżnianie; głębokość snu - czuwanie) dziecko uczy się bezpieczeństwa, ufności wobec dorosłych i przewidywalności w zaspokajaniu własnych potrzeb. Niemowlę doświadcza też naturalnie deprywacji, samotności, niepokoju, bólu. Matka wytwarza u dziecka poczucie ufności za pomocą „takiego postępowania, które łączy czułą troskę i dbałość o potrzeby dziecka z mocnym poczuciem osobistej odpowiedzialności w granicach zaufania zakreślonych przez styl życia w kulturze, do której oboje należą” (Erikson 1997, s. 259). Od proporcji wydarzeń „pozytywnych” i „negatywnych” zależy rozwiązanie pierwszego kryzysu, nabycie pierwszej „cnoty rozwojowej” - nadziei i



gotowość ego do przejścia do następnego etapu rozwojowego. Ważna w myśleniu Eriksona jest pewność, że psychologiczne kompetencje nabyte podczas rozwiązywania każdego z kolejnych kryzysów pozostają jako zasób w dalszych etapach rozwoju.

Jak wygląda pierwszy rok życia **dziecka z jakimikolwiek trudnościami w rozwoju**? Czy niemowlę doświadcza bezwarunkowej akceptacji, czy jego potrzeby biologiczne i emocjonalne związane z nawiązaniem bliskiej relacji są zaspokojone? W świetle opisywanych w badaniach reakcji rodziców na diagnozę np.: niepełnosprawności dziecka, choroby somatycznej można przypuszczać, że rodzic pogrążony w żałobie po wyobrażeniu idealnego dziecka bardziej pochłonięty jest przez żal, obawy, poczucie zagrożenia. Niektórzy rodzice tracą wiarę w bycie kompetentnym rodzicem. Oddają decyzyjność specjalistom. Między dzieckiem a opiekunem pojawia się wiele osób, które mogą wzbudzać w dziecku lęk. Procedury medyczne, terapeutyczne powodują zachwianie w regularności i przewidywalności w zaspokajaniu potrzeb dziecka. Rodzic dostosowuje harmonogram dnia do wizyt u specjalistów, a nie do cyklu dobowego dziecka. Przed niemowlęciem stawiane są też oczekiwania, np.: w toku rehabilitacji ruchowej. Matka, która pogrążona jest w żalu, nawet jeśli tuli dziecko, jakościowo nie dostarcza mu poczucia bezpieczeństwa. Zagrożeniem dla prawidłowego wykształcenia cnoty jaką jest nadzieja, po stronie rodziców, są: kliniczne objawy u matki, trudność z akceptacją dziecka, medykalizacja rozwoju, zadaniowe podejście do kontaktu z dzieckiem.

- ✓ Dziecko w tym okresie staje przed poważnym wyzwaniem rozwojowym związanym z budowaniem więzi, regulacją stanów fizjologicznych, budowaniem kodu pozwalającego na komunikowanie potrzeb.
- ✓ Po stronie dziecka utrudnieniem dla prawidłowego wykształcenia cnoty; nadzieja, może być: niski poziom zdolności adaptacyjnych. Podwyższony poziom lęku jako następstwo medykalizacji rozwoju. Może doświadczać liczniejszych niepowodzeń w komunikowaniu swoich potrzeb.

### 2.2.2 Autonomia a wstyd i zwątpienie

Wczesne dzieciństwo (drugi i trzeci rok życia) to **czas kształtowania początków samokontroli**, prób pozyskiwania kontroli najpierw nad własnym ciałem (zatrzymywanie- puszczanie), a także otoczeniem fizycznym i społecznym. Jest to wg. Eriksona czas napięć pomiędzy chęcią samokontroli a wątpliwościami, wstydem, zażenowaniem wynikającymi z niepowodzeń. Pozytywne przeżycie kryzysu zależy głównie od metod wychowawczych rodziców, od wyrażania życzliwej akceptacji lub nadmiaru krytyki i ograniczeń. W tej fazie rozwojowej „regulacja zewnętrzna musi przynosić zdecydowaną pociechę, rozwiewać obawy” (Erikson, 1997 s. 262). Kryzysem psychospołecznym tego etapu rozwoju **jest kryzys autonomii**. Cnotą rozwojową, która kształtuje się w wyniku jego pozytywnego rozwiązania jest: **siła woli**.

We wczesnym **dzieciństwie rodzice kontynuują działania podjęte w pierwszym roku życia**, jeśli dziecko było zdiagnozowane. Ma zapewnioną terapię, spotyka się ze specjalistami przez 3 – 4 godziny w tygodniu. Postępy dziecka są kontrolowane zarówno przez terapeutów, jak i lekarzy. Co wzmacnia presję na rodzicach. Rodzice również oczekują, że dziecko będzie z nimi w domu współpracowało i wykonywało zadane przez rehabilitantów ćwiczenia. Nabyte przez dziecko umiejętności poruszania się dają mu możliwość wyboru miejsca, przemieszczania się do interesujących przedmiotów. Dzieci zafascynowane są zdolnościami ruchowymi. Terapia ogranicza swobodę wyboru. Naturalna w tym okresie chęć samokontroli, ale też wpływania na otoczenie, sprawdzanie swojego sprawstwa jest frustrowana. Dziecko podlega presji ze





strony specjalistów i rodziców. Szczególnie niekorzystne dla dziecka może być przyjęcie przez matkę roli rehabilitantki. Brak spełniania oczekiwań może wywoływać w dziecku poczucie wstydu, bycia niewystarczająco dobrym. Zdarza się, że rodzic nagradza tylko poprawnie wykonane przez dziecko ćwiczenia, zadania, pomija zaś osiągnięcia dziecka w innych dziedzinach. Nie nagradza dziecka za kreatywnie podejmowane aktywności. Taka postawa może doprowadzić do uprzedmiotowienia dziecka, staje się ono przedmiotem oddziaływań wychowawczo – rehabilitacyjnych, których celem jest mechaniczne wywoływanie założonych efektów. Szczególna sytuacja ma miejsce, gdy brak efektywnego kodu komunikacyjnego co powoduje również trudności w adekwatnym zachowaniu. Dziecko doświadcza frustracji i wyraża ją niekiedy w sposób, który rodzice odbierają jako problemowy.

Czasami to właśnie w tym okresie ujawniają się objawy zaburzeń rozwojowych m.in.: spektrum całościowych zaburzeń w rozwoju. Ćwiczenie samokontroli u dziecka może być bardzo ograniczone a czasami wręcz niemożliwe. Niekiedy trudno rodzicom odróżnić problemy w zakresie silnej woli dziecka a objawami klinicznymi. Początkowo próbują radzić sobie sami, gdy to zawodzi sięgają po pomoc specjalistów. Można powiedzieć, że dynamika procesów psychicznych u rodziców jest bardzo duża i może przybierać różne formy. Zawsze ich bezpośrednim odbiorcą będzie dziecko. Dobrze rozwiązany kryzys autonomii pozwala dziecku rozpocząć edukację przedszkolną z wysokim poziomem kompetencji. Samo reguluje wydalanie, potrafi zadbać o swoją higienę, komunikuje potrzeby. Nie wszystkie dzieci z trudnościami w rozwoju wchodzi w edukację przedszkolną z niezbędnymi kompetencjami.

### 2.2.3 Inicjatywa a poczucie winy

Między czwartym a piątym rokiem życia dziecko wchodzi w trzeci etap rozwoju psychospołecznego *ego* kształtuje się pomiędzy **inicjatywą a poczuciem winy**. Rozwój inicjatywy służy organizacji działania tak by osiągnąć założony cel. Radość sprawia dziecku posługiwanie się różnymi narzędziami.

Dziecko w obronie swoich pragnień staje się bardziej asertywne, niekiedy w sposób otwarty wyraża agresję. Dodatkowo dzieci zaczynają identyfikować się z płcią biologiczną i podejmują zabawy typowe dla ról. W aktywnościach chłopców dominuje manipulacja, agresja, rywalizacja, w zabawach dziewczynek bycie przymilną, pociągającą. Teoria psychoanalityczna opisuje również *kompleks kastracyjny*, objawiający się jako nienawiść wobec jednego z rodziców. Istotą tego stadium jest kryzys *inicjatywy*. Pojawiające w tym okresie niepowodzenia mogą skutkować rezygnacją z działania, obawą przed karą, poczuciem winy i lękiem. Rozwojowo ważnym wydarzeniem jest rozłąka z rodzicami podczas edukacji przedszkolnej. Dziecko po raz pierwszy doświadcza siebie w samodzielnym działaniu bez wsparcia rodziców.

**Rodzice zabiegający o prawidłowy rozwój dziecka** obawiają się o to czy ich dziecko sobie poradzi. Bardzo liczą również na to, że kontakt z rówieśnikami pozytywnie wpłynie na rozwój kompetencji komunikacyjnych i społecznych u dziecka. Chcą by ich dziecko było „takie samo” jak pozostałe dzieci w grupie. Z drugiej strony oczekują, że rówieśnicy okażą swoją wyrozumiałość wobec ich latorośli. Kontynuują intensywną terapię. W sytuacji czasu spędzanego przez dziecko w przedszkolu, dodatkowych godzin terapeutycznych dziecko ma niewiele możliwości na rozwijanie własnej inicjatywy. Zabawy z rodzicami często mają formy rewalidacyjne. Brak spełniania oczekiwań dorosłych może dziecko wpędzić w poczucie winy. Czas dziecka z trudnościami w rozwoju jest bardziej ustrukturalizowany. Nie sprzyja inicjowaniu aktywności przez dziecko. Dzieci są nagradzane za podporządkowywanie się terapeutom,



wychowawcom przedszkolnym, rodzicom a nie za własną inwencją, co może im utrudnić właściwe rozwiązanie kryzysu rozwojowego.

**Ważna jest tutaj postawa rodziców.** To oni decydują jaką placówkę edukacyjną wybiorą i czy ujawnią trudności swojego dziecka. Niektórzy ukrywają trudności swojego dziecka, nie chcą by inni o nich wiedzieli. Zdarza się, że nie ujawniają dokumentacji medycznej, diagnozy. Taka postawa rodziców utrudnia dziecku możliwość uzyskania właściwego wsparcia ze strony wychowawców przedszkolnych. Dzieci obserwują też zakłopotanie, trudności swoich rodziców w kontakcie z wychowawcami co może u nich sprzyjać odczuciu wstydu. Są też postawy odmienne. Niektórzy rodzice, w edukację przedszkolną starają się włączyć świadomość rówieśników z zakresu różnych trudności w rozwoju. Na ogół są to rodzice, którzy już pogodzili się ze specyfiką funkcjonowania ich dziecka. Chcą aktywnie działać. Ponieważ sami oswoili temat trudności w rozwoju u dziecka są bardziej otwarci i swobodni w komunikowaniu innym potrzeb swojego dziecka. Samo dziecko widząc swobodę rodziców uczy się od nich otwartości w mówieniu o sobie i swoich trudnościach. Samo podejmuje inicjatywę. Ukierunkowuje swoje działanie na zdobywanie wyznaczonych celów, co pomaga mu właściwie rozwiązać kryzys rozwojowy tego etapu.

Czasami rodzice celowo wybierają placówkę o profilu edukacji specjalnej, by dziecko miało w niej zapewnione wszystkie oddziaływania terapeutyczne by czas w domu w mniejszym stopniu poświęcany jest na terapię. Dziecko ma więcej swobody. Może sprawdzać się w roli inicjatora równych działań w domu.

Niekiedy to właśnie wychowawcy przedszkolni są pierwszymi osobami, które zauważają trudności dziecka i proszą rodziców o kontakt ze specjalistami. Dość często to co niepokoi to brak inicjatywy ze strony dziecka, jego niska samodzielność, trudności w dostosowaniu się do reguł grupowych.

Obok postawy rodziców ważną rolę odgrywają rówieśnicy.

Często dzieci z trudnościami w rozwoju mają niższe kompetencje komunikacyjne, przez co mogą być gorzej przyjmowane przez rówieśników. Ich nawyki, specjalne potrzeby mogą nie przystawać do oczekiwań wychowawców, rówieśników. Podejmowane przez dziecko inicjatywy mogą nie spotykać aprobaty. Mogą być niezgodne z przyjętymi zasadami. Dziecko może doświadczać większej frustracji w byciu autonomicznym i sprawczym.

#### 2.2.4 Pracowitość a poczucie niższości

Szósty rok życia dzieci jest przełomowy, ponieważ rozpoczynają edukację szkolną. W psychospołecznych stadiach rozwoju dziecko wchodzi w okres pracowitości. Między 6 a 12 r.ż ma czas na wykształcenie poczucia kompetencji. Jeśli dziecko nie sprosta wymaganiom utrwali się w nim poczucie niższości. Za niebezpieczeństwa w tym okresie rozwojowym Erikson (1997) uznał: poczucie nieadekwatności wobec oczekiwań i dążenie za wszelką cenę do sprostania stawianym przed dzieckiem wymaganiom. Poczucie nieadekwatności prowadzi do zniechęcenia i braku wykorzystania przez dziecko potencjału rozwojowego. Nadmiarowa chęć sprostania wymaganiom owocuje przekonaniem, że jedynym kryterium wartości człowieka jest sprostanie wymaganiom stawianym przez innych. Rolą dorosłych w tym okresie jest pomóc dziecku poczuć się kompetentnym i skutecznym wykonawcą czynności. Typowymi aktywnościami



dziecka w tym okresie są: nauka szkolna, zabawa, rozwijanie zainteresowań, pomoc dorosłym. Ważne jest też nabywanie wiedzy o wzorcach kulturowych, używaniu podstawowych narzędzi.

Dla dzieci z trudnościami w rozwoju rozpoczęcie edukacji to z jednej strony takie samo wyzwanie jak dla wszystkich dzieci. Pod opieką merytoryczną nauczycieli uczą się czytać, pisać, liczyć. Otrzymują od pedagogów usystematyzowane werbalne instrukcje, uczą się wykonywania poleceń kierowanych do całej grupy. Dodatkowo przez kilka godzin dziennie pozostają w grupie rówieśniczej. Z drugiej strony, to, co dla rówieśników jest kolejnym etapem rozwoju dla dziecka z trudnościami w rozwoju jest podwójnym wyzwaniem. Po pierwsze uczy się funkcjonowania w obcym sobie środowisku: nowy budynek, nowy wychowawca, nauczyciele, koledzy. Dzieci szybko orientują się, że uznanie nauczyciela i innych uczniów uzyskuje się za poprawne wykonywanie poleceń, zadań. A to jest utrudnione z powodów obiektywnych trudności dziecka. Wymaga od dziecka znacznie więcej wysiłku. Gdy dziecko nie spełnia oczekiwań kolegów nie ufa własnej pozycji wśród rówieśników, co powoduje poczucie niższości, niestosowności, zniechęcenia do budowania relacji. Gdy dziecko osiąga sukces szkolny i społeczny doświadcza poczucia kompetencji, gdy się tak nie dzieje i nie ma nadziei na opanowanie oczekiwanych umiejętności pojawia się poczucie niższości. Dlatego dla dziecka szczególnie ważne będzie to by chociaż w minimalnym zakresie osiągać sukcesy edukacyjny jak i uzyskać akceptację siebie, swojego funkcjonowania przez inne dzieci. Właściwe rozwiązanie tego kryzysu nie polega na byciu dobrym w nauce i jednocześnie wykluczonym z grona koleżeńskiego. Dziecko z trudnościami potrzebuje akceptacji i szacunku ze strony rówieśników. Potrzebuje więcej sukcesów i mniej porażek w relacjach koleżeńskich by wykształcić poczucie kompetencji.

Dla rodziców dzieci z trudnościami w rozwoju 6 rok życia dziecka to również wyzwanie. Wszyscy ci rodzice stają przed dylematem wyboru właściwej szkoły dla dziecka. Dla wielu rodziców marzeniem jest edukacja w systemie masowym lub integracyjnym.

Zazwyczaj, jeśli tylko dziecko opanowało kompetencje komunikacyjne w stopniu im to umożliwiającym rozpoczynają edukację masową lub integracyjną. Doświadczają ogromnego stresu. Dotychczasowe sposoby dostosowywania się do otoczenia mogą zawodzić. Dziecko musi samo poszukiwać nowych metod optymalnego funkcjonowania. Nauczyć się prosić o pomoc. Wypracowywać sobie sposoby wywierania skutecznego wpływu na rówieśników, by nie utrudniali mu funkcjonowania. Umieć odpowiadać na niewygodne pytania rówieśników o swoje funkcjonowanie. Dodatkowo odbiera napięcie emocjonalne rodziców, którzy powodzenie dziecka odbierają jako własny sukces lub porażkę. Rozpoczęcie nauki w szkole jest testem na odpowiednie przygotowanie dziecka i jednocześnie nagrodą dla rodziców za wysiłek włożony w terapię. Dziecko odczuwa to brzemień. Dodatkowo na osiągnięcia dziecka patrzą terapeuci, którzy również oczekują sukcesów dziecka jako potwierdzenia dobrze wykonanej pracy terapeutycznej. Dziecko poza nauką w szkole na ogół uczęszcza jeszcze na terapię logopedyczną, pedagogiczną itp.. Co wymaga dodatkowego zaangażowania i energii. Jeśli zasoby poznawcze na to pozwalają dziecko stara się nie zawieść rodziców i terapeutów. Wykształca przekonanie, że jest wartościowe tylko wtedy, kiedy ma dobre wyniki w nauce. Cała uwaga dziecka skoncentrowana jest na przyswajaniu nowych umiejętności kosztem zabawy, rozwijania zainteresowań. Rodzice widząc pracę dziecka często zwalniają je z obowiązku pomagania im w czynnościach codziennych. Co odbiera dziecku pole do zdobycia umiejętności dających źródło satysfakcji. W praktyce klinicznej spotykane są dzieci, które osiągnęły bardzo dobre wyniki w nauce,



nie mają zaś satysfakcjonujących relacji rówieśniczych. Taka sytuacja powoduje balast rozwojowy, dziecko nie ma możliwości pozytywnego rozwiązania konfliktu pracowitość vs poczucie niższości.

Jeśli dziecko pozytywnie rozwiązało wcześniejsze kryzysy rozpoczyna edukację w szkolnictwie integracyjnym / masowym, wchodzi w grupę z innym doświadczeniem wyniesionym z poprzednich okresów rozwojowych. Wie, że jest akceptowane przez rodziców i zasługuje na akceptację przez innych. Wie również, że jego funkcjonowanie jest odmienne od rówieśników. Ma większą świadomość swoich mocnych i słabych stron. Potrafi definiować swoje potrzeby, bo wyrażało je już wcześniej. Pokazuje rówieśnikom obszary, w których jest „taki sam” ale też takie, w których się różni. Prawdopodobnie ma większe szanse na akceptację. Rodzice, którzy akceptują i znają swoje dziecko mają większą świadomość wyzwań stojących przed dzieckiem. Dlatego bardziej doceniają wysiłek dziecka a mniej są nastawieni na rzeczywiste wysokie osiągnięcia. Taka postawa sprzyja kształtowaniu poczucia kompetencji u ich dziecka. Dodatkowym elementem wzmacniającym rozwiązanie pozytywnie kryzysu pracowitość vs poczucie winy jest fakt, że dziecko nie czuje się niezręcznie lub niepełnowartościowe w relacji z rodzicami.

W zakresie akceptacji przez środowisko rówieśnicze dzieci z trudnościami podlegają naturalnym procesom grupowym. Niektóre z nich są gwiazdami socjometrycznymi inne wchodzi w rolę szarej myszki. Ważne by trudności dziecka nie pełniły tutaj moderującej roli. Ważne by osiągnięcia w edukacji dziecka były wypadkową zdolności poznawczych i motywacji do nauki. Brak wiedzy w porównaniu z rówieśnikami może prowadzić do poczucia niższości.

W środowisku rówieśniczym dziecko może obserwować inne dzieci i ich sposoby radzenia sobie. To może korzystnie wpływać na jego radzenie sobie. Dziecko uczy się elastyczności i różnych form budowania relacji. Może wykształcić elastyczny sposób oceniania siebie, nie tylko za mierzalne efekty, ale także za włożony trud w wykonanie. Co może je skutecznie chronić przed poczuciem niższości.

Jeśli otoczenie stawia dziecku wysokie wymagania w zakresie osiągnięć poznawczych. Dziecko musi zaspokajać oczekiwania dorosłych. Splot nacisków zewnętrznych zaburza prawidłowy rytm rozwojowy dzieci. Brakuje przestrzeni na ich potrzeby. Uznania dla ich starań, pokonywania trudności.

### 2.2.5 Tożsamość a niepewność roli

Kryzys tożsamości zawiera ważny aspekt rozwoju scalenie dotychczasowej wiedzy o sobie zdobytej w pełnieniu ról: dziecka, ucznia, przyjaciela. Wiedza o sobie z przeszłości jest integrowana w teraźniejszości co pozwala na tworzenie wizji przyszłości. Między dwunastym a osiemnastym rokiem życia dokonuje się swoiste podsumowanie dotychczasowych doświadczeń w celu określenia siebie i podjęcia zadań wynikających z dorosłości. Erikson widział dwa zagrożenia w tym okresie: przejście tożsamości ukształtowanej przez grupę rówieśniczą tzw. tożsamość syntetyczna oraz tożsamość negatywna będąca opozycją wobec dotychczasowych ról dająca poczucie wewnętrznej pustki i dezorganizacji. Młody człowiek, który z powodzeniem rozwiązał kryzys tożsamości rozpoczyna dorosłość jako osoba wewnętrznie silna i autonomiczna. W kształtowaniu tożsamości ważne jest też osiągnięcie tożsamości seksualnej. Radzenie sobie ze zmianami związanymi z pokwitaniem. Zyskana kompetencja to **wierność**, związana z poświęceniem. Integracja osobowości jaka powinna nastąpić w tym okresie to: „nawarstwione doświadczenie zdolności ego do integrowania wszystkich identyfikacji z wrodzonymi uzdolnieniami oraz z szansami oferowanymi przez role społeczne” (Erikson, 1997 s. 272). Na przykład dla młodej osoby



nieślyszanej to czas odpowiedzi na ważne pytania identyfikacyjne: Kim jestem? Kim chcę być? Z jaką grupą społeczną się identyfikuję? Jaka jest moja grupa społecznego odniesienia? Pojawia się też pytanie: Czy jestem taki sam/inny niż moi rodzice? Dokonuje wyboru między ważnymi alternatywami: jestem osobą taką samą jak rówieśnicy czy inną. Może w tym okresie dochodzić do wielu niezgodności pomiędzy widzeniem dziecka przez rodziców a jego osobistą oceną.

**Dzieci z trudnościami w rozwoju** mogą doświadczać trudności w pełnej identyfikacji z środowiskiem domowym. Ich osobiste doświadczenia wynikające z specjalnych potrzeb, trud wkładany w możliwość uczenia się i bycia w grupie rówieśniczej, uczucie napięcia w relacjach, gdy dziecko za wszelką cenę chce dorównać swoim rówieśnikom może być niezauważany lub pomniejszany. Rodzice mogą oczekiwać od dziecka wdzięczności za trud włożony w rehabilitację i oczekiwać adekwatnych efektów edukacyjnych. Trudność jaka się pojawia w toku terapii młodzieży to silna potrzeba wyzwolenia się z relacji np.: z dominującą matką. W dobie dostępu do informacji zawartych w Internecie dzieci poszukują informacji o innych osobach z podobnymi do nich trudnościami. Doceniają kontakt z innymi o takich samych potrzebach. Z nimi nareszcie mogą się czuć swobodnie. Często dokonują drastycznego odcięcia od wartości przekazywanych przez rodziców. Rysikiem dla młodzieży w tym okresie jest niepewność w zakresie własnej tożsamości. Brzemienne w skutkach jest negowanie siebie i poczucie rozproszenia. Dziecko nie wie komu ma być wierne: sobie vs rodzicom? W szczególnie trudnej sytuacji znajduje się młodzież, która nie ma pełnej swobody komunikacyjnej. Nie ma szans na pełny udział w życiu domowym, dobrze czuje się tylko w kontakcie jeden na jeden. Niekiedy wymaga to postawy konfrontującej z rodzicami. Wydaje się, że dzieci z trudnościami uczęszczające do szkół masowych, mające wokół siebie osoby bez trudności w rozwoju, najdotkliwiej odczuwają brak możliwości pełnej identyfikacji. O swoim dylemacie braku pełnego dopasowania albo milczą albo w opozycji do rodziców manifestują go zachowaniami buntowniczymi. Praktyka kliniczna pokazuje, że dla dobrego rozwiązania konfliktu tożsamości młody człowiek potrzebuje doświadczyć siebie również w kontakcie z innymi osobami, podobnymi do niego.

Rodzice akceptujący swoje dziecko prawdopodobnie stwarzają mu większe pole do eksperymentowania – sprawdzania siebie w różnych kontekstach społecznych. To dziecko decyduje, w którym środowisku chce być, budować swój wewnętrzny świat. To dziecko ma możliwość korzystania z kontaktu z rówieśnikami zarówno normatywnie rozwijającymi się jak i z trudnościami. Może doświadczać pozytywnych i negatywnych zdarzeń w obu środowiskach. Może czerpać osobiste korzyści z różnorodności. Rodzice nie przedstawiają żadnej ze społeczności jako lepszej. Dzięki temu dziecko nie jest stawiane w sytuacji konfliktu wewnętrznego. Może tożsamość budować w oparciu o osobiste doświadczenia i korzyści psychiczne. Takie dziecko ma szansę na pozytywne rozwiązanie kryzysu tożsamości poprzez opisywanie siebie w kategoriach złożonej, lecz zintegrowanej tożsamości.



## 2.3 Podsumowanie

Czy zatem dziecko z trudnościami w rozwoju ma szansę na przejście kolejnych kryzysów rozwojowych z sukcesem? Wydaje się, że tak. Ważna rolę odgrywają zarówno zasoby biologiczne jak i środowiskowe dziecka. Do zasobów biologicznych zaliczamy zrównoważony temperament, właściwie wykształcony układ nerwowy, zasoby poznawcze. Do zasobów środowiskowych m.in. rodzice mogący dać dziecku bezpieczny wzorzec przywiązania, stosujący właściwe style wychowawcze, prezentujący adaptacyjne wzorce radzenia sobie ze stresem, potrafiący poszukiwać wsparcia zarówno dla siebie jak i dziecka. Istotą prawidłowo toczącego się rozwoju nie jest ilość napotykanym trudności, lecz ilość wsparcia, które te trudności zniwelują.

Niniejsza publikacja nie wyczerpuje wszystkich możliwych opcji wychowywania dziecka z trudnościami w rozwoju. Jest raczej głosem za szerszym spojrzeniem na rozwój dziecka nie tylko z perspektywy nabywania przez nie kompetencji poznawczych.

### Co powinienem umieć? Zajęcia grupowe do dyskusji lub refleksji indywidualnej

#### Ćwiczenie 1:

W grupie 3 osobowej przeczytajcie historię i niech każdy z Was opíše co się wydarzyło?

Dziecko stoi przy tablicy. Ma rozwiązać zadanie i zapisać jego wynik. Zamiast skupić się na poszukiwaniu rozwiązania, rozgląda się, czerwieni, chciałoby zapisać wynik na tablicy, ale tego nie robi. Siada z opuszczoną głową w ławce. Nie reaguje na pytania nauczyciela.

Jak każdy z Was opisał zachowanie dziecka? Jakie emocje wyraża dziecko? Jak sądzą co dzieje się w głowie dziecka? Jakiej kompetencji zabrakło dziecku by wykazać się przed tablicą? Co blokowało dziecko? W odniesieniu do stadialnego rozwoju osobowości Erika H. Eriksona na jakim etapie nastąpiło zatrzymanie rozwoju?

#### Ćwiczenie 2:

Na którym stadium rozwoju osobowości Erika H. Eriksona dziecko, które doświadcza frustracji swoich potrzeb rozwojowych będzie mówiło: „Muszę być najlepsza!”, „Dostałam tylko piątkę ze sprawdzianu! Jestem do niczego!”, „Nie powiem mamie jaką dostałam ocenę, najpierw ją poprawię”, „Zająłem dopiero drugie miejsce na olimpiadzie wiedzy – to okropne!”. Dziecko otrzymało 4 plus z testu i zaczyna spazmatycznie płakać, nie potrafi się uspokoić.

Porozmawiajcie w grupie czy zdarzyło Wam się słyszeć takie wypowiedzi lub obserwować takie zachowania u swoich uczniów? Jaką cnotę te dzieci powinny ćwiczyć według Erika H. Eriksona? Podczas „burzy mózgow” zastanówcie się jak możecie wspierać takie dziecko?

#### Ćwiczenie 3:

Praca indywidualna, w dwóch kolumnach proszę zapisać: w którym stadium dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi może mieć najwięcej problemów w kształtowaniu osobowości zgodnie z teorią E.H. Eriksona? Jak na te trudności mogą wpływać relacje w grupie rówieśniczej? Na co powinien zwrócić



uwagę nauczyciel? Które zachowania rówieśników będą najbardziej problematyczne? Propozycje indywidualne uczestników są następnie zebrane i przedyskutowane na forum całej grupy szkoleniowej.

#### Ćwiczenie 4:

W parach uczestnicy wypisują stadia rozwoju osobowości i zachowania, które ich zdaniem świadczą o pozytywnym rozwiązaniu kryzysu rozwojowego. Następnie podają wymyślone przez siebie sposoby wspierania takich pozytywnych zachowań.

Trener zbiera wszystkie pomysły i tworzy „bank wspierania pozytywnych zachowań u dzieci”.

### Sprawdź siebie

1. Opisz Teorię stadialnego rozwoju osobowości Erika H. Eriksona?
2. Wymień cnoty jakie kształtowane są na poszczególnych etapach rozwoju?
3. Na czym polegają kryzysy rozwojowe?
4. Czy dziecko może samo przechodzić przez kolejne stadia rozwoju osobowości?
5. Jakie czynniki mogą utrudniać pozytywne rozwiązanie kryzysów rozwojowych?
6. Na kształtowanie, których cnót ma wpływ postawa nauczyciela?
7. Jak sądzisz- jak nauczyciel może wspierać ucznia na poszczególnych etapach rozwoju osobowości według E.H. Eriksona?

### Bibliografia

- Birch, A. (2005). Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzezińska, A. (2010). Społeczna psychologia rozwoju. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Erikson, E.H. (1968). Identity. Youth and Crisis. New York–London: W.W. Norton and Company.
- Erikson, E.H. (1982). The Life Completed. New York–London: W.W. Norton and Company.
- Erikson, E.H. (1997). Dzieciństwo i społeczeństwo. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.



### (3) Moduł 3: Obserwacja jako metoda zbierania informacji o specjalnych potrzebach uczniów

**Małgorzata Woźniak-Prus,**

*psycholog, adiunkt, Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, Polska*

#### Dlaczego ten moduł jest ważny?

Obserwacja to technika poznawania świata, która bliska jest każdej osobie, gdyż stosujemy ją w życiu codziennym niemal na każdym kroku. Przykładowo, kiedy decydujemy rano w co się ubrać najczęściej najpierw obserwujemy pogodę za oknem – czy wieje wiatr, jakie są chmury, czy świeci słońce itd. Kiedy chcemy się dowiedzieć, czy ktoś jest zadowolony z prezentu, który otrzymał z niecierpliwością przyglądamy się jego mimice i zachowaniu. Jedną z pierwszych aktywności podejmowanych przez niemowlęta jest obserwacja otaczającego świata, a w szczególności opiekunów. Obserwowanie zachowania innych ludzi jest często podstawowym źródłem informacji na temat ich właściwości psychicznych, stanów emocjonalnych, intencji czy roli, jaką pełnią w grupie (Kowalik, 2000). Umiejętność obserwacji innych osób i rozumienia ich zachowań rozwija się w toku życia, dzięki czemu kształtują się nasze zdolności mentalizacyjne, które umożliwiają rozumienie zdarzeń społecznych, przewidywanie zachowań zarówno własnych, jak i innych ludzi oraz budowanie bliskich relacji (Allen i in., 2008). Dokonując interpretacji zaobserwowanych zdarzeń odwołujemy się w życiu codziennym do wiedzy potocznej tworząc naiwne teorie dotyczące otaczającego świata. Niektóre z nich były i są poddawane empirycznej weryfikacji, innych nie da się zweryfikować i pozostają jako przesady i stereotypy przekazywane w danej kulturze. Każdy z nas ma zatem doświadczenie w stosowaniu tej techniki, choć dalekie jest ono od naukowego jej zastosowania. Obserwacja jest bowiem jedną ze starszych technik diagnostycznych, która stosowana jest przez badaczy reprezentujących bardzo różne dziedziny nauki - społeczne (psychologia, pedagogika i socjologia), medyczne czy przyrodnicze i mimo swoich ograniczeń traktowana jest jako ważny sposób poznawania świata (Kmita, 2011; Kowalik, 2000; Łobocki, 2005; Zalewska, 2011). W oparciu o obserwację zachowania dzieci i zachodzących w nich zmian, w tym własnych dzieci, Jean Piaget opracował jedną z bardziej znanych teorii rozwoju (Piaget, 2006). Obserwacja określonych zachowań o konkretnej charakterystyce i częstotliwości stanowi też podstawę dla rozpoznania takich zaburzeń neurorozwojowych, jak ADHD czy zaburzenia ze spektrum autyzmu (Cierpiatkowska i in., 2020). To tylko nieliczne przykłady, ale wskazują jak ważna jest to technika i jak przydatna może być w sytuacji, kiedy pracujemy z innymi ludźmi. Jedną z takich sytuacji może być praca z uczniami w zróżnicowanej grupie szkolnej. Będzie to bowiem technika pozwalająca na poznanie potrzeb dzieci i umożliwiająca zaobserwowanie zachodzących zmian. Stosowana, o czym warto pamiętać, także przez samych uczniów jako jedna z najprostszych technik wnioskowania o otaczającym świecie. Aby obserwacja mogła być nie tylko źródłem wiedzy potocznej, ale spełniać kryteria narzędzia badawczego musi być przeprowadzana w określony sposób, a osoba ją przeprowadzająca powinna dysponować odpowiednią wiedzą. Kluczowym „narzędziem” służącym do obserwacji jest bowiem sam obserwator, co z jednej strony czyni tę metodę łatwo dostępną, a z drugiej strony wiąże się z różnymi ograniczeniami.





## W jaki sposób ten moduł mi pomoże?

Celem modułu jest zaprezentowanie, jak powinna być przeprowadzona obserwacja tak, aby była poprawna pod względem metodologicznym i przyniosła rzetelne informacje. Przybliżone zostanie również to, jak obserwacja może być wykorzystana w pracy z klasą, w której uczy się dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi poprzez pokazanie przykładowych sytuacji. Służyć temu będzie:

- przedstawienie podstawowych zagadnień definicyjnych i typologii obserwacji;
- omówione ograniczeń obserwacji jako metody badawczej;
- przedstawienie propozycji wskazówek pomocnych do przeprowadzenia obserwacji związanej z pracą w grupie zróżnicowanej.

Przetawione informacje mają służyć pogłębieniu umiejętności obserwacyjnych uczestników tak, aby przeprowadzona obserwacja spełniała kryteria rzetelności, a zatem, aby była:

- **celowa**, czyli służyła jasno określoneemu przez obserwatora celowi badawczemu, który jest możliwy do realizacji i ukierunkowuje go na przedmiot obserwacji;
- **zaplanowana**, czyli prowadzona według określonego planu, uwzględniającego wiedzę o różnych typach obserwacji, jej etapach, sposobach rejestrowania obserwacji, wpływie warunków, w których się odbywa oraz zasadach interpretacji zgromadzonego materiału obserwacyjnego;
- **dokładna, wyczerpująca i wnikliwa**, czyli obejmowała wszystkie możliwe do zebrania dane na temat jej przedmiotu oraz nie pomijała szerszego kontekstu obserwowanego zjawiska;
- **obiektywna** czyli wolna od przekonań, oczekiwań, stereotypów czy osobistych doświadczeń obserwatora;
- **aktywna i selektywna** czyli oparta o rejestrację danych wyselekcjonowanych przez obserwatora na podstawie celu, któremu ma służyć.

## Co powinienem wiedzieć?

### 3.1 Zagadnienia definicyjne

Obserwacja może być najprościej zdefiniowana jako celowe, zamierzone i planowane postrzeganie jakiegoś zjawiska, procesów czy zdarzenia oraz rejestrowanie zebranych w ten sposób danych (Łobocki, 2005; Stemplewska-Żakowicz, 2009). Definicja ta opisuje jednak jedynie dwa pierwsze etapy procesu obserwacji. Po spostrzeżeniu danego przedmiotu obiektu obserwacji i rejestracji zebranych danych następuje bowiem ich interpretacja, która stanowi istotę obserwacji jako metody badawczej (Kowalik, 2000; Soroko, 2020; Zalewska, 2011). W psychologii definiuje się obserwację zatem jako „celowe rozpoznawanie wskaźników należących do wyróżnionych kategorii danych obserwacyjnych, a następnie na uzasadnionym teoretycznie wnioskowaniu o właściwościach lub stanach psychicznych poznawanej jednostki” (Kowalik, 2000 s.442). Mówiąc inaczej obserwacja jako metoda diagnostyczna to nadawanie psychologicznego znaczenia obserwowanym zachowaniom, czyli w odniesieniu do obserwacji dziecka



szukanie, jaka wewnętrzna właściwość dziecka odpowiada za dane zachowanie bądź jaką funkcję to dane zachowanie pełni. Służy ona zatem odpowiedzi na pytanie, co oznacza obserwowane zachowanie o charakterze werbalnym czy niewerbalnym, bo to ono jest wskaźnikiem, który możemy zaobserwować. Stawiając to pytanie obserwator stara się zrozumieć zachowanie dziecka, a nie dokonać jego oceny (Zalewska, 2011).

U podstaw tak zdefiniowanej obserwacji leżą trzy założenia (Zalewska, 2011). **Pierwsze** z nich mówi o tym, że każde jednostkowe zachowanie jest determinowane przez cały układ różnych zmiennych, do których należą między innymi właściwości psychiczne jednostki, a zatem zachowanie człowieka jest wyrazem procesów psychicznych i stanów psychiki. Zgodnie z **drugim** założeniem procesy i stany psychiczne to zjawiska, które nie podlegają bezpośredniej ocenie, a zatem można o nich wnioskować jedynie obserwując ich zewnętrzne przejawy, jakim jest zachowanie jednostki. **Trzecie** założenie mówi, że podstawę dla wnioskowania na bazie danych obserwacyjnych o stanach czy procesach psychicznych stanowi rzetelna wiedza teoretyczna obserwatora. Nadając znaczenie obserwowanym zachowaniom możemy to czynić w odniesieniu do dwóch płaszczyzn interpretacyjnych. Zgodnie z podejściem redukcjonistycznym możemy odwoływać się do wiedzy o pierwotnych procesach warunkujących zachowanie np. dotyczących stanu somatycznego danej osoby. Zgodnie z podejściem niereducjonistycznym odwołujemy się do wiedzy o właściwościach psychicznych jednostki.

**W przypadku pracy z grupą uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, teoretycznym punktem odniesienia dla interpretacji danych obserwacyjnych będzie wiedza:**

- o prawidłowościach rozwoju i potrzebach rozwojowych (moduł 3. niniejszego handbooka );
- o obrazie klinicznym, czyli mocnych i słabych stronach ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- o procesach grupowych (moduł 4. niniejszego opracowania);
- z zakresu dydaktyki (m.in. idea edukacji włączającej moduł 1. niniejszego opracowania, informacje na temat indywidualizacji procesu nauczania i możliwości dostosowania procesu dydaktycznego do specyficznych potrzeb uczniów).

Należy pamiętać, że na podstawie obserwacji tego samego zachowania różni obserwatorowie mogą dojść do różnych wniosków, gdyż inny element zachowania będą analizować w odwołaniu do innej teorii. W oparciu o obserwację jednostkowego zachowania nie można postawić całościowej diagnozy ani wnioskować o sukcesie podjętych działań.

Warto zaznaczyć, że źródłem informacji, które powinno być także uwzględnione na etapie interpretacji danych obserwacyjnych jest wiedza obserwatora o własnych przekonaniach, odczuciach, stereotypach czy upodobaniach przez pryzmat, których może on „filtrować” obserwowane zjawiska. Brak uwzględnienia wiedzy o własnych sądach czy ocenach może prowadzić do powierzchowności i stronniczości dokonywanych wniosków, a wcześniej do obciążenia subiektywizmem samej rejestracji danych pochodzących z obserwacji (Łobocki, 2005; Zalewska, 2011). Może to przejawiać się tym, że obserwator (w tym nauczyciel, pedagog itd.) (Łobocki, 2005):



- będzie dokonywać selekcji obserwowanych i rejestrowanych bodźców zgodnie z przyjętym z góry założeniem, które pragnie udowodnić;
- będzie pomijając (niekoniecznie świadomie) informacje o warunkach sytuacyjnych stanowiących ważne tło dla obserwowanych zachowań;
- będzie wybiórczo skupiać uwagę na osobach czy zdarzeniach, które są dla niego osobiście ważne (np. interesujące czy niepokojące);
- będzie traktować własne oceny czy przypuszczenia jako fakty, których nie będzie poddawał weryfikacji.

W psychologii zidentyfikowano **kilka błędów poznawczych**, o których warto pamiętać analizując dokonywane przez siebie interpretacje zaobserwowanych zjawisk. Jednym z nich jest **efekt halo** (ang. halo effect), który polega na tendencji do przypisywania danemu zjawisku lub osobie pozytywnych bądź negatywnych charakterystyk w zależności od pierwszego wrażenia, jakie odczuł obserwator. Kolejny to **efekt aureoli**, który sprawia, że jeżeli postrzegamy jakąś osobę/zjawisko pozytywnie, lubimy kogoś to będziemy mieli tendencję do przypisywania jej zalet i nie dostrzegania negatywnych cech. Przeciwnościem efektu aureoli jest **efekt diabelskości**, który będzie sprawiać, iż osobie bądź zjawisku, które wzbudza w nas negatywne odczucia będziemy skłonni przypisywać jedynie negatywne charakterystyki. Inne efekty to **efekt pierwszeństwa** czy **efekt świeżości**. Pierwszy polega na tym, że większe wrażenie pozostawia w obserwatorze pierwsze zaobserwowana właściwość osoby czy zjawiska lub pierwsza docierająca do niego informacja niż te, które zostały zaprezentowane później. Z kolei zgodnie z **efektem świeżości** silniejsze wrażenie mogą wywierać na obserwatorze fakty czy zdarzenia zaobserwowane jako ostatnie. Wszyscy podlegamy opisanym procesom natomiast świadomość ich występowania może uchronić przed zniekształceniem wniosków opartych na danych obserwacyjnych.

Inne ograniczenia, o których warto pamiętać to często brak możliwości replikacji uzyskanych danych obserwacyjnych (Zalewska, 2011). Swoistą ramą ograniczającą może być również teoria, do której się odwołuje obserwator interpretując zebrane informacje lub przedwcześnie dokonana interpretacja. Warto zatem, o ile to możliwe, nie ograniczać się do jednego modelu teoretycznego, aby móc otrzymać jak najpełniejszy obraz opisywanego zjawiska.

### 3.2 Sposób rejestracji danych obserwacyjnych

Na możliwości interpretacji otrzymanych danych będzie miał wpływ sposób ich rejestracji będący jednym z pierwszych etapów samego procesu obserwacji (Soroko, 2020). Niezależnie od jego charakteru ważne jest jednak, aby dane obserwacyjne były rejestrowane w sposób jak najbardziej szczegółowy i obiektywny (Zalewska, 2011). Każde zachowanie czy elementy sytuacyjne mają znaczenie, dlatego często dopiero analiza całego materiału obserwacyjnego ze wszystkimi szczegółami pozwala na dostrzeżenie niezauważalnych na początku powiązań, co prowadzi do zupełnie innych wniosków interpretacyjnych (Zalewska, 2011). Ważne, aby na etapie rejestracji skupić się wyłącznie na faktach związanych z przedmiotem obserwacji bez prób nadawania im znaczenia, czyli zawrzeć tylko to, co zostało zaobserwowane, a nie to, czego się domyślamy czy spodziewamy. Proces rejestracji może mieć różny przebieg w zależności od rodzaju obserwacji i warunków, w jakich jest prowadzona. Najczęściej mamy do czynienia z rejestracją obserwacji w formie zapisu pisemnego, który dokonywany jest po zakończeniu



samej obserwacji przez osobę ją prowadząca i jest odtwarzaniem z pamięci zaobserwowanych faktów (Zalewska, 2011), co może niestety niekorzystnie wpłynąć na szczegółowość zarejestrowanych informacji. Opisu przebiegu obserwacji można również dokonać na podstawie nagrania filmowego, dokumentacji fotograficznej czy rejestracji samego dźwięku (szczególnie przydatna przy rejestracji rozmowy). Szczególnie materiał filmowy daje duże możliwości analizy danych, w tym mikroanalizy interakcji, co nie jest możliwe w innej sytuacji (Kmita, 2011). Z drugiej strony warto pamiętać, że użycie różnych zewnętrznych form utrwalenia obserwowanych zjawisk zmienia warunki, w jakich obserwacja jest prowadzona, co należy uwzględnić przy interpretacji. Nie są to bowiem warunki naturalne. Zgromadzony materiał można zapisywać w sposób swobodny, bez odwoływania się do wcześniej założonym kategorii. Będzie on mógł w takiej formie podlegać jedynie analizie jakościowej. Można również zapisu dokonywać w sposób ustrukturyzowany posługując się specjalnie opracowanymi na potrzeby danej obserwacji skalami czy zestawami kryteriów, które umożliwiają analizę ilościową. Przykładem takich kryteriów mogą być wymiary zachowania, które bierze się pod uwagę podczas obserwacji behawioralnej (Soroko, 2020). Są to:

- częstotliwość - jak często dziecko angażuje się w interesujące nas z perspektywy obserwacji zachowanie;
- czas trwania – np. jak długo dziecko jest zaangażowane w to zachowanie;
- latencja – ile czasu upłynęło między podjęciem kolejny raz danego zachowania lub ile czasu upłynęło między zachowaniem a bodźcem, który je wywołał;
- siła/intensywność z jaką podejmowane jest zachowanie;
- forma reakcji/zachowania;
- miejsce zachowania.

### 3.3 Typy obserwacji

Obserwację można podzielić na kilka rodzajów biorąc pod uwagę różne kryteria podziału. Jako pierwszy można wymienić podział na obserwację ze względu na rodzaj kontaktu obserwatora z obserwowanymi osobami czy zjawiskami. Ze względu na to kryterium wyróżniamy **obserwację bezpośrednią i pośrednią**. Z obserwacją bezpośrednią mamy do czynienia wtedy, kiedy obserwator znajduje się w bezpośrednim z kontakcie z obserwowanymi zjawiskami czy osobami. Oznacza to, iż podczas takiej formy obserwacji obserwator jest osobiście obecny i sam rejestruje materiał badawczy, który potem poddaje analizie. Szczególną odmianą obserwacji bezpośredniej jest obserwacja uczestnicząca, czyli taka, w której obserwator jest bezpośrednim uczestnikiem sytuacji będącej przedmiotem obserwacji. Ten rodzaj obserwacji też może mieć różne warianty zależne od stopnia i charakteru zaangażowania obserwatora w sytuację, którą obserwuje. Z jednej strony możemy mieć obserwację bierną, gdzie obserwator jest fizycznie obecny, ale nie uczestniczy aktywnie w sytuacji, nie wchodzi w interakcje z uczestnikami. Obserwator jest jedynie bezpośrednim świadkiem zdarzeń, które rejestruje. Przykładem takiej obserwacji może być obserwacja podczas hospitacji zajęć. Na drugim końcu mamy sytuację, kiedy obserwator jest mniej lub bardziej aktywnym uczestnikiem sytuacji, w której dokonywana jest obserwacja. Obserwator może być „umiarkowanym” uczestnikiem sytuacji balansując między rolą obserwatora i uczestnika sytuacji. Przykładem takiej formy obserwacji może być sytuacja, kiedy nauczyciel rozdziela uczniom zadania do pracy w grupie. Z jednej strony jest uczestnikiem sytuacji, a nawet jej autorem i może ciągle w



niej uczestniczyć wspierając uczniów, a z drugiej może obserwować ich zachowania np. jak się uczniowie ze sobą komunikują podczas wspólnego dochodzenia do rozwiązania zadań, jakie role przyjmują poszczególni uczniowie, którzy są bardziej, a którzy mniej aktywni podczas pracy itd. Na drugim biegunie pod względem stopnia zaangażowania obserwatora znajdują się **obserwacja aktywna**. Dotyczy ona warunków, w których po krótkim okresie zapoznania się z sytuacją (zachowaniami uczestników, panującymi regułami) obserwator próbuje przejąć wzory postępowania, aby stać się pełnoprawnym uczestnikiem sytuacji. Obserwacja będzie zależna od rodzaju kontaktu - kontakt dyrektywny versus kontakt niedyrektywny. Pierwszy rodzaj kontaktu zakłada aktywne działanie obserwatora, kierowanie sytuacją, czy wręcz jej kreowanie. Drugi oznacza pozostawienie wyboru aktywności drugiej osobie. Wejście w taki kontakt niedyrektywny może być szczególnie trudne, gdyż większość osób będzie starała się pozostać w kontakcie poprzez dyrektywizm wydając polecenia, zadając pytania czy uciekając się do jakiejś konkretnej metody. **Uważa się, że obserwacja aktywna w środowisku szkolnym nie jest możliwa, gdyż nauczyciel nie może i nie będzie uczestnikiem procesu edukacyjnego na takich samych zasadach jak uczniowie.** Z założenia jego rola jest bowiem zupełnie odmienna (Łobocki, 2005). Pewna sfera sytuacji będzie dla dorosłego obserwatora zawsze niedostępna. Nie ma bowiem w grupie dziecięcej czy młodzieżowej takiej roli, którą mogłaby zająć osoba dorosła, uzyskując wszelkie prawa członka grupy (Łobocki, 2005). W sytuacji szkolnej możemy mieć zatem jedynie do czynienia z **uczestnictwem częściowym**. Z kolei **obserwacja pośrednia** nie wymaga osobistej obecności obserwatora, który może opierać się na materiale zebranym czy zarejestrowanym przez inną osobę. Może też badać skutki, które dane zachowania wywołały.

Kolejny rodzaj kryterium dotyczy stopnia jawności obserwacji. Wyróżniamy **obserwację jawną**, podczas której obserwator oficjalnie występuje w swojej roli, a obserwowane osoby są poinformowane o tym, iż są obserwowane, znają charakter i cel obserwacji oraz wyraziły zgodę na uczestniczenie w niej. Należy pamiętać, że w takich warunkach osoby mogą zachowywać się inaczej niż zazwyczaj. Dość dobrze obrazują to różnice w zachowaniu uczniów podczas lekcji, na przerwie czy podczas wycieczki szkolnej. Drugi rodzaj to **obserwacja ukryta**, której dokonuje się w taki sposób, aby obserwowane osoby nie wiedziały, że są obserwowane.

Inny rodzaj kryterium to czas prowadzonej obserwacji. Możemy wyróżnić **obserwację ciągłą** czyli taką, której dokonuje się bez przerwy przez dany okres. Może ona przybierać formę dzienników obserwacyjnych prowadzonych systematycznie przez określony przedział czasowy. Drugi rodzaj to **obserwacja nieciągła**, która jest dokonywana w ustalonym uprzednio czasie lub w równych odstępach czasu. Mamy wtedy do czynienia z obserwacją próbek czasowych. Przy tym rodzaju obserwacji pomocne mogą być skale obserwacyjne, które będą skierowane bądź to na rejestrację określonych zachowań bądź charakterystyki określonego rodzaju zachowania.

Kryterium wyznaczające typ obserwacji może być również liczba obserwowanych osób. **Obserwacja jednostkowa** będzie obejmowała jedną osobę i jej interakcję z innymi osobami. **Obserwacja grupowa** będzie odnosiła się do grupy osób, czego przykładem w warunkach szkolnych mogą być wybrane grupy uczniów czy całe klasy.

Obserwację można również podzielić ze względu na jej zakres treściowy. W **obserwacji całościowej** obserwator będzie starał się zebrać jak najwięcej informacji na temat badanego problemu/zjawiska.



**Obserwacja częściowa** będzie z kolei zawężona do wybranego przez obserwatora aspektu przedmiotu obserwacji np. komunikacji uczniów podczas rozwiązywania zadania czy podczas pracy w diadach.

Bardzo ważnym kryterium pozwalającym na wyróżnienie różnych typów obserwacji są warunki, w jakich prowadzona jest obserwacja. Obserwacja może być prowadzona w warunkach naturalnych czyli takich, w których osoby obserwowane naturalnie uczestniczą i są im one dobrze znane. Obserwacja może być też prowadzona w zaaranżowanych warunkach, czyli uprzednio przygotowanych i zaplanowanych. Najlepszym przykładem tego rodzaju obserwacji jest obserwacja w warunkach laboratoryjnych czy eksperymentalnych.

### 3.4 Wskazówki przydatne podczas prowadzenia obserwacji

#### 1. Obserwując dziecko warto odpowiedzieć na pytanie:

- Czy jest zaangażowane w daną aktywność?
- W jakim jest kontakcie?
- Jak reguluje i kontroluje emocje?
- Czy jest w stanie wzbudzić w sobie odpowiedni poziom motywacji do wykonywania danego zadania, podjęcia danej aktywności?
- Jaki ma plan na wykonanie danej aktywności/zadania?
- Jaką przyjmuje strategię wykonania zadania?
- Jak kieruje swoimi procesami poznawczymi?
  - a) uwagą;
  - b) pamięcią.

#### 2. W celu uzyskania jak najwięcej informacji warto prowadzić obserwację:

- w kontakcie indywidualnym;
- w grupie;
- podczas aktywności zadaniowej:
  - a) samodzielne wykonanie pracy zleconej przez osobę dorosłą;
  - b) wykonywanie zadanej pracy w grupie (dwuosobowej, trzyosobowej i większej).
- podczas aktywności zaproponowanej przez osobę dorosłą:
  - a) wypowiedź na zadany temat (opowiedz mi swoją ulubioną bajkę; wspomnienie z wakacji; opisz mi, jakie masz plany na weekend; opowiedz mi, co najbardziej lubisz robić; jaka jest Twoja ulubiona zabawa; opowiedz mi co cię najbardziej denerwuje; co robisz, kiedy jest zdenerwowany; czy jest coś



takiego, co chciałabyś/chciałbyś zmienić; co Ci sprawia trudność; co jest najbardziej fajnego/przyjemnego w szkole);

**b)** rysunek (dowolny lub na zadany temat; rysunek wspólny tworzony przez grupę uczniów);

**c)** układanie opowiadań.

- podczas aktywności w dobrze ustrukturalizowanej sytuacji (np. rozwiązywanie zadania z podręcznika);
- w nudnych sytuacjach, przy wykonywaniu powtarzalnych czynności;
- kiedy dziecko nie jest objęte kontrolą osoby dorosłej;
- podczas swobodnej aktywności:
  - a)** zabawa dowolna;
  - b)** zabawa symboliczna/fabularna;
  - c)** zabawa ruchowa;
  - d)** wspólna zabawa z dorosłym;
  - e)** zabawa w nagrywanie filmu/przygotowywanie przedstawienia.

### 3. Podczas analizy wypowiedzi dziecka warto zwrócić uwagę na:

- sposób formułowania wypowiedzi od strony formalnej;
- czy jest zdolne do prowadzenia dialogu, jak uwzględnia perspektywę rozmówcy w swojej wypowiedzi;
- plan wypowiedzi;
- dygresje;
- czy koncentruje się wybiórczo na wybranych aspektach przekazywanych treści;
- powtarzanie treści (mogą to być ważne dla dziecka informacje, zdarzenia);
- jaka jest ekspresja emocjonalna (adekwatna do sytuacji, zbyt uboga, zbyt ekspresyjna).

### 4. Podczas obserwacji dziecka w kontakcie z rówieśnikami – warto odpowiedzieć na następujące pytania:

- jak jest odbierane przez rówieśników?
- czy podejmuje współpracę z innymi dziećmi?
- czy jest w stanie się dołączyć do zabawy innych?
- w jaki sposób zachęca innych do swojego pomysłu?



- czy uwzględnia to, co dzieje się z innymi dziećmi w swoim działaniu?
- jak reaguje na frustrację?
- jakie zabawy preferuje w kontakcie z innymi dziećmi?

#### 5. Obserwacja dziecka w grupie rówieśniczej może być źródłem wiedzy:

- o jego funkcjonowaniu społecznym;
- o tym, jak jest odbierane przez otoczenie;
- o tym, jak u danego dziecka przejawiają się trudności związanych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- w jakim stopniu objawy zaburzenia/choroby zakłócają jego funkcjonowanie;
- na temat tego, jakie uruchamia strategie radzenia sobie/czy w ogóle je uruchamia;
- jak radzi sobie z kontrolą i regulacją emocji.

### Co powinienem umieć? Zajęcia grupowe do dyskusji lub refleksji indywidualnej

#### Ćwiczenie 1:

Zadanie jest do wykonania w trzyosobowej grupie, w której uczestnicy będą zamieniali się rolami. Jedna osoba jest obserwatorem, druga osoba wciela się w rolę dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a trzecia osoba jest dorosłym rozmawiającym z dzieckiem. Dorosły prosi dziecko, żeby opowiedziało o tym, co najbardziej lubi robić i co jest dla niego trudne w szkole. Osoba, która wciela się w rolę dziecka nie informuje pozostałych osób, o uczniu z jakimi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi będzie myśleć wcielając się w swoją rolę. Obserwator dokonuje rejestracji rozmowy w formie zapisu. Osoba przeprowadzająca rozmowę również dokonuje zapisu rozmowy jako obserwator uczestniczący. Obserwator i dorosły porównuje zapisy. Następnie wspólnie zastanawiają się, jakie specjalne potrzeby edukacyjne miało dziecko i jak mu pomóc. Wnioski konsultują z osobą wcielającą się w rolę dziecka. Ćwiczenie powtarzane jest trzykrotnie tak, aby wszyscy mogli wcielić się w poszczególne role.

#### Ćwiczenie 2:

W grupie osoby czytają zapisy obserwacji i dyskutują, który z nich spełnia kryteria zapisu materiału obserwacyjnego.

#### Opis 1

„Janek wchodzi do gabinetu, trzymając matkę za rękę, patrzy na psychologa, potem na samochód, na zjeżdżalnię, uśmiecha się i mówi do matki: „Zjeżdżalnia taka jak na placu zabaw, tylko mała.” (Zalewska, 2011, s.39)





## Opis 2

„Janek wszedł do gabinetu z matką i od progu ucieszył się, że w gabinecie jest zjeżdżalnia.” (Zalewska, 2011, s.39)

### Ćwiczenie 3:

Każdy z nas ma własne preferencje - jednych lubi bardziej, a innych mniej. Zastanów się czy są uczniowie, którzy są lubiani bardziej przez innych. Jeśli tak, to jak myślisz, dlaczego? A czy są tacy, którzy przez większość rówieśników nie są darzeni sympatią. Jeśli tak, to dlaczego? Może są też takie dzieci, które są ignorowane, niezauważane, ani lubiane ani nielubiane. Jeśli tak to, jak myślisz, dlaczego?

Następnie uczestniczy są proszeni o wymianę informacji i dyskusję w postaci burzy mózgów, jak można pomóc uczniom wykluczonym czy ignorowanym.

### Ćwiczenie 4:

Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mają różne zasoby i borykają się z odmiennymi trudnościami. Proszę zastanów się w jakich sytuacjach szczególnie trudno może być dziecku (można wybrać dowolne przykłady bliskie osobom uczestniczącym w szkoleniu):

- chorującemu na cukrzycę
- z ADHD
- z zespołem Aspergera
- jękającym się
- z niepełnosprawnością ruchową.

Podaj przykłady tych sytuacji. A teraz proszę zastanów się czy są sytuacje, w których poradzą sobie (lub poradzili sobie) oni lepiej niż dzieci bez specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Następnie uczestniczy są proszeni o wymianę informacji i dyskusję w postaci burzy mózgów, jak można wzmocnić pozycję dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na bazie informacji o ich mocnych stronach czyli sytuacjach, w których dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnych radzą sobie lepiej lub tak samo dobrze jak dzieci bez specjalnych potrzeb edukacyjnych.

### Ćwiczenie 5:

Zastanów się, jak można byłoby zinterpretować opisaną sytuację:

- a) zgodnie z efektem aureoli
- b) zgodnie z efektem diabelskości

„Kasia weszła do klasy i popatrzyła się na Monikę siedzącą w pierwszej ławce w środkowym rzędzie, która właśnie robiła ogromny balon z gumy do żucia. Zapatrzona w koleżankę potknęła się o nogę Krzysia siedzącego w pierwszej ławce pod ścianą i strąciła plecak, który stał na ławce. Ciężki termos spadł na stopę Krzysia, który zaczął wołać, że go bardzo boli i trzymać się za nogę.”



## Ćwiczenie 6:

Praca indywidualna. Każdy z uczestników szkolenia zastanawia się, jakiego rodzaju obserwacji najczęściej dokonuje i w jakim celu. Co, w danym etapie życia zawodowego utrudnia interpretację zachowania obserwowanych uczniów czy korzystanie z obserwacji jako źródło rzetelnej wiedzy. Warto przemyślenia wypisać na kartce w dwóch kolumnach.

W kolejnym kroku osoby chętne mogą podzielić się swoimi przemyśleniami, zaś trener zapisuje wnioski na wspólnej liście. Czy powtarzają się rodzaje stosowanej obserwacji i zauważone przez uczestników trudności w interpretacji własnej? Co można zrobić, by zmniejszyć trudności? Wspólna praca grupy lub refleksja indywidualna, jeśli moduł jest realizowany samodzielnie.

### Uwaga:

*Warto zwrócić uwagę, na ile stosuje się obserwację celową i korzysta z obserwacji jako narzędzia diagnozy przed zastosowaniem właściwego wsparcia uczniom. Na ile zbieranie o uczniach informacji odbywa się bez planu, jest bardziej reakcją za zaistniałą sytuację. Jakie stereotypy/ uprzedzenia/ aktualnie przeżywane własne emocje mogą wpływać na interpretację obserwowanych zachowań uczniów. Świadomość własnych trudności (nauczyciela, specjalisty) może pomóc właściwie korzystać z obserwacji i tym samym wspierać uczniów w klasie szkolnej.*

## Sprawdź siebie

- Czym różni się obserwacja stosowana w życiu codziennym od obserwacji jako metody badawczej?
- Jakie są założenia obserwacji jako metody badawczej?
- Jakie ograniczenia ma obserwacja jako metoda badawcza?
- W jaki sposób może przydać się obserwacja jako metoda badawcza w pracy z uczniami w ramach zajęć szkolnych?
- Na czym polega efekt halo?
- Na czym polega efekt pierwszeństwa i świeżości?
- Dlaczego w warunkach szkolnych trudno jest przeprowadzić obserwację uczestniczącą?
- Jak na zebrane informacje może wpływać stopień jawności obserwacji?
- W jakich sytuacjach warto dokonać obserwacji dziecka, aby zebrać jak najwięcej informacji o jego funkcjonowaniu?
- Na co zwrócić uwagę podczas obserwacji dziecka w grupie i dlaczego?



## Bibliografia:

- Allen, J., Fonagy, P., & Bateman, A. (2008). *Mentalizing in clinical practice*. American Psychiatric Press.
- Cierpiątkowska, L., Soroko, E., Grzegorzewska, I. (2020). Podstawy psychologicznej diagnozy klinicznej dzieci i młodzieży w kontekście społecznym. W: I. Grzegorzewska, L. Cierpiątkowska, A. R. Borkowska (red.) *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży* (s. 165-208) Warszawa:PWN
- Kmita, G. (2011). Obserwacja interakcji niemowlę-rodzice. Rola mikroanalizy zachowania. W: M. Świącicka (red.) *Metody diagnozy w psychologii klinicznej dziecka i rodziny* ( s. 43-56), Warszawa: Wydawnictwo Paradygmat
- Kowalik, S. (2000). Podstawowe metody badawcze. W: J. Strelau (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t.1, s. 437-448). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Łobocki, M. (2005). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”
- Piaget, J. (2006). *Jak sobie dziecko świat wyobraża*. Warszawa: PWN.
- Soroko, E. (2020). Metody stosowane w psychologicznej diagnozie klinicznej dzieci i młodzieży. W: I. Grzegorzewska, L. Cierpiątkowska, A. R. Borkowska (red.) *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży* (s. 209-244 ) Warszawa:PWN
- Stemplewska-Żakowicz, K. (2009). *Diagnoza psychologiczna. Diagnozowanie jako kompetencja profesjonalna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Zalewska, M. (2011). Obserwacja psychologiczna w procesie diagnozy klinicznej dziecka. W: M. Świącicka (red.) *Metody diagnozy w psychologii klinicznej dziecka i rodziny* (s. 29- 42), Warszawa: Wydawnictwo Paradygmat



## (4) 4.Module 4: Umiejętności pracy w zróżnicowanej grupie

**Labriana Tsiakpini,**

*logopeda-pedagog specjalny*

**Eugenia Tragaki,**

*psycholog szkolny*

### Dlaczego ten moduł jest ważny?

Celem tej części podręcznika jest podniesienie świadomości i propagowanie wiedzy na temat umiejętności komunikacyjnych potrzebnych w pracy w grupie zróżnicowanej. Ponadto ma na celu podkreślenie znaczenia współpracy interdyscyplinarnej w kontekście szkolnym jako środka do edukacji włączającej.

### W jaki sposób ten moduł mi pomoże?

Moduł służy rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych, które promują współpracę i zrozumienie w zróżnicowanej grupie. Moduł opisuje różne interwencje oparte na doświadczeniu, które pomogą nauczycielom uzyskać i opanować odpowiednie narzędzia do efektywnej pracy w kontekście szkoły włączającej. Interwencje te dotyczą głównie grupowej animacji społeczno-wychowawczej, która jest metodą pedagogiczną.

### Co powinienem wiedzieć?

#### 4.1 Wprowadzenie do współpracy interdyscyplinarnej

**Współpraca interdyscyplinarna** jest definiowana jako potrzeba współdziałania różnych nauk/dyscyplin w celu kompleksowego zrozumienia zagadnienia lub problemu. W ten sposób naukowcy poprzez proces interakcji, bez eliminowania poszczególnych cech dyscyplin i ich autonomii, oferują koncepcje, teorie i swoje narzędzia metodologiczne, aby współpracować w sytuacjach rozwiązywania problemów. Podstawową zasadą podejścia interdyscyplinarnego jest przekonanie, że nikt nie może osiągnąć pełnych wyników pracując samodzielnie. Każdy naukowiec bada i posiada część prawdy, do której można dotrzeć jedynie poprzez syntezę różnych punktów widzenia (Μαστοράκη, 2014).

Skuteczne działanie zespołu interdyscyplinarnego w decydujący sposób przyczynia się do realizacji celów edukacji włączającej. Powszechnie przyjmuje się, że diagnoza, planowanie i interwencja w zakresie pedagogiki specjalnej powinna być podejmowana przez grupy specjalistów, a nie przez jednostki. Ponadto włączenie i koedukacja dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej nie może zostać osiągnięta, jeśli nie towarzyszy temu włączenie specjalistów, którzy mogą je uczyć i wspierać. Sukces może mieć miejsce dzięki wspólnemu wysiłkowi i interdyscyplinarnej współpracy, która jako koncepcja i praktyka dotyka całego spektrum oddziaływania pedagogiki specjalnej, od pierwszej diagnozy poprzez edukację szkolną do rehabilitacji zawodowej (Στρογγυλός, Ξανθάκου, 2007).



Potrzeba współpracy interdyscyplinarnej znajduje odzwierciedlenie w prawie międzynarodowym, które zachęca lub wymusza współpracę osób różnych specjalności (DfEE, 2000/Anglia, DfES 2004/Anglia, PL 94-142/1975/USA). Międzynarodowe badania sugerują również, że izolowana praca indywidualna nie pomaga nam we właściwej ocenie i edukacji dzieci niepełnosprawnych (Rainforth, York-Barr, 1997).

Od wielu dziesięcioleci powszechnie przyjmuje się, że do podejmowania decyzji edukacyjnych dotyczących dzieci ze SPE niezbędne są zespoły interdyscyplinarne. Badania nad grupowym podejmowaniem decyzji i skutecznością zespołu w różnych warunkach organizacyjnych sugerują, że zespoły mogą być przydatne w pewnych warunkach, a rozwój i utrzymanie zespołu to ważne czynniki, które należy wziąć pod uwagę przy stosowaniu nowego podejścia zespołowego (Abelson, Woodman, 1983). Lacey (2001) twierdzi również, że współpraca między pedagogami, terapeutami i naukowcami w dziedzinach społecznych może przynieść lepsze rezultaty, kiedy zespół pracuje razem, niż kiedy każdy członek zespołu pracuje osobno.

#### 4.1.1 Zalety i trudności współpracy interdyscyplinarnej

Praca w trybie interdyscyplinarnym w szkole umożliwia profesjonalistom zdobycie lepszej informacji i wiedzy na temat kluczowych zagadnień związanych z zachowaniami i trudnymi sytuacjami uczniów, kulturą szkoły, życiem rodzinnym, zaangażowaniem społecznym. Współpraca zespołu nauczycieli i specjalistów daje szereg korzyści, takich jak:

- a) całościowe spojrzenie na potrzeby dziecka,
- b) wymiana wiedzy, doświadczeń i zrozumienia pracy innych,
- c) podejście całościowe, a nie fragmentaryczne, traktowanie ucznia globalnie jako jednostki, ale także jako członka w interakcji z różnymi podsystemami,
- d) projektowanie wspólnie realizowanych celów w oparciu o działania komplementarne i zespołowe,
- e) efektywniejsza praca końcowa/lepsze wyniki (Μαστοράκη, 2014).

Współpraca interdyscyplinarna stwarza jednak szereg trudności, które można podsumować w następujący sposób - inna filozofia edukacji podstawowej, inny sposób myślenia, stereotypy ról i różne aspiracje, irracjonalny strach, że „inni” nauczą się naszej pracy i nie będziemy już użyteczni, różnice w terminologii, poufność informacji, brak czasu, a także czynniki fizyczne np. wielkość grupy, miejsce, czas (Γαλάνη, Τραγάκη, 2014).

#### 4.1.2 Jak osiągnąć efektywną współpracę interdyscyplinarną?

Aby uniknąć powyższych trudności we współpracy interdyscyplinarnej i osiągnąć jak najefektywniejszą edukację dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kontekście inkluzji, należy spełnić następujące warunki (Galani i Tragaki, 2014):

- a) identyfikacja odrębnych ról,
- b) zmiana postrzegania i postaw – przełamywanie uprzedzeń i stereotypów,



- 
- c) wzajemny szacunek,
  - d) równy udział specjalistów,
  - e) akceptacja różnorodności i komplementarności ról,
  - f) wzajemna odpowiedzialność,
  - g) zaangażowanie we wspólną pracę,
  - h) wspólna kultura i filozofia inkluzji,
  - i) tworzenie kultury,
  - j) instytucjonalizacja i organizacja ram współpracy, w których określa się role specjalistów w szkołach, sposoby współpracy, czas trwania i czas współpracy oraz określa się sposób komunikacji i współpracy z rodzicami.

W podręczniku Europejskiej Agencji ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (2009) pt. „Podstawowe zasady promocji jakości w zakresie włączania – sugestie dla decydentów”, jedną z podstawowych zasad promowania jakości w zakresie włączania i wsparcia koedukacji uczniów ze SPE w szkole ogólnodostępnej jest istnienie usług wsparcia. Usługi te mogą promować lub utrudniać zakres włączenia, w zależności od metody pracy i podejścia. Te, które promują integrację, stosują podejście interdyscyplinarne, które:

- Integruje wiedzę i perspektywy z różnych obszarów specjalizacji zawodowych w celu uzyskania holistycznego spojrzenia na potrzeby uczniów;
- Stosuje podejście partycypacyjne, które wymaga zmiany centrum kontroli w celu uzyskania wsparcia i wkładu ze strony specjalistów ds. wsparcia.

Raport opracowany w ramach europejskiego projektu Erasmus+ InScool „Szkoły włączające” (2019-2021), koordynowany przez British Council, odnosi się do specjalnych zaleceń prezentowanych na „Konferencji na rzecz włączania w edukacji”. Konferencja odbyła się na szczeblu krajowym, w 2020 r. Była współorganizowana przez British Council i Grecki Instytut Polityki Edukacyjnej. W zaleceniach dotyczących ustawodawstwa, programów włączających i ram operacyjnych usług wsparcia podkreślono znaczenie zaangażowania specjalistów i psychologów pracujących w szkołach ogólnodostępnych do zaspokojenia potrzeb wsparcia dzieci w procesie włączania. Odniesiono się również do konieczności istotnej współpracy interdyscyplinarnej między nauczycielami, zespołami ds. wsparcia i lokalnymi służbami społecznymi (str. 10).

Jak już wspomniano, pomyślnie działanie zespołu interdyscyplinarnego zakłada zarówno pokonywanie wielu przeszkód we współpracy, jak i rozwijanie różnorodnych umiejętności interpersonalnych. Podkreślenie i zrozumienie znaczenia pojęć: „dynamika grupy”, interakcja, szacunek, akceptacja, zaufanie, współpraca, są kluczowymi warunkami pomyślnej realizacji włączania. Wierzymy, że idealnym podejściem



do osiągnięcia współpracy interdyscyplinarnej, a także włączenia uczniów ze SPE do klas powszechnych jest nauka przez doświadczenie. Potrzebny jest też odpowiedni klimat panujący w szkole.

## 4.2 Profilaktyka w szkołach ogólnodostępnych

W poprzedniej części wyjaśniono, że współpraca interdyscyplinarna jest niezbędna do pomyślnej realizacji włączenia w działaniach szkolnych. Opisano znaczenie i korzyści płynące ze współpracy pomiędzy różnymi specjalistami w celu osiągnięcia wysokiego poziomu inkluzji. Jednak ta współpraca jest podejściem lub strategią i nie powinna być traktowana jako cel sam w sobie. Naszym głównym celem jest rozwijanie współpracy, szacunku i empatii w zróżnicowanej grupie uczniów, takie działanie promuje ideę włączania uczniów ze SPE w szkolnictwo ogólnodostępne.

Istnieją mocne dowody na to, że cel ten najlepiej osiągnąć poprzez interwencje oparte na doświadczeniu. Wyróżnia się dwa rodzaje interwencji empirycznych. Pierwszy typ - dotyczący profilaktyki pierwotnej będzie prowadzony poprzez podnoszenie świadomości poprzez informowanie uczniów, nauczycieli i rodziców w kontekście edukacyjnym. Drugi rodzaj to profilaktyka wtórna, która skierowana jest do konkretnych uczniów, rodziców i wychowawców w związku z wystąpieniem określonej specjalnej potrzeby edukacyjnej. W obu przypadkach sugeruje się animację poprzez tworzenie grup i pracę w grupach.

### 4.2.1 Podnoszenie świadomości i podejmowanie działań przy udziale uczniów, nauczycieli i rodziców

W kontekście podnoszenia świadomości w środowisku edukacyjnym sugerujemy dwie metody: prezentacje o SPE i akcje towarzyszące, które można przeprowadzać z okazji światowych dni lub miesięcy danych trudności, na przykład: Dnia Zdrowia Psychicznego, Dnia Świadomości Rozwojowych Zaburzeń Językowych, Światowego Dnia Świadomości Autyzmu, Miesiąca Świadomości ADHD itp. <https://www.awarenessdays.com/>. Można wybrać konkretny dzień, jako kontekst do zaprezentowania trudności, z jakimi borykają się uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W celu podniesienia świadomości i poinformowania całej społeczności szkolnej o tych uczniach można wybrać metodę animacji. Pozwoli to na poszerzenie wiedzy i świadomości dzieci dotyczących danej trudności rozwojowej i pozwoli ją uczynić tematem animacji.

Działania mogą obejmować krótkie prezentacje przygotowane przez nauczycieli i rodziców dzieci ze SPE, które napotykają trudności i przeszkody w codziennym życiu zarówno w domu, jak i w szkole. Mogą również odbywać się zajęcia w klasach z udziałem rodziców, którzy przedstawiają swoje osobiste doświadczenia lub doświadczenia ucznia. Chodzi o to, by dać uczniom ze SPE i/lub ich rodzicom możliwość zabrania głosu, wspierać ich w realizacji ich celów i aspiracji.



## Przykłady:

### Co chciałbym, aby nauczyciele wiedzieli o rozwojowych zaburzeniach językowych?

Podczas zajęć mających na celu wyrażenie swoich potrzeb przez dzieci, specjaliści z okazji Dnia Świadomości Rozwojowych Zaburzeń Językowych w Grecji poprosili, by dzieci odpowiedziały na pytanie: Co chciałbym, aby moi nauczyciele wiedzieli o rozwojowych zaburzeniach językowych? Przykładowe prośby uczniów:

Teraz, kiedy z powodu pandemii nosimy maski w klasie, bardzo trudno jest mi zrozumieć wszystkie słowa, więc proszę, spróbuj mówić trochę wolniej.

Kiedy bierzemy udział w teście, bardzo chciałbym móc zapytać o znaczenie niektórych słów. Nie pytam, bo próbuję znaleźć odpowiedź na pytanie, pytam, bo próbuję zrozumieć pytanie!!!

Byłoby bardzo pomocne, gdybyś dał mi dodatkowy czas, zwłaszcza podczas pisania zadań. Czułabym mniejszą presję.

Marianna

(15-letnia dziewczyna z rozwojowymi zaburzeniami mowy)

Grecja

### List napisany przez mamę ucznia

Grecja, 2021

Drogi Nauczycielu,

który chcesz uczyć dzieci, ucz też moją córkę, która od piętnastu lat idzie ramię w ramię z rozwojowymi zaburzeniami mowy...

Nie bój się jej! Ona jest inteligentna! Bardzo! Jednak, kiedy zadasz jej pytanie, upewnij się, że rozumie WSZYSTKIE słowa.

SŁOWA...Dla niej to wielka gonitwa...szuka ich niestrudzenie, każdego dnia, choć nie zawsze je znajduje.

Ale ona nie przestaje. Walczy, goni je, wytrzymuje!

Więc nie bój się o nią! Wie, jak działać, po prostu pomóż jej zrozumieć! Wtedy na pewno odpowie!

Z pewnością jej się uda!

Wyjaśnij i daj jej czas! Ona potrzebuje więcej czasu! Jeśli się spieszysz, poproś kogoś innego, by jej wysłuchał! Nie każ jej się niepokoić! To nie jej wina, że jej umysł jest pusty! To nie jej wina, że słowa ją dręczą! Czy naprawdę wiesz, jak bardzo chce ci odpowiedzieć?





Ona kocha szkołę! Chce być doskonała, dlatego uczy się godzinami! Ponieważ chce, abyśmy ty i ja byli z niej dumni. Robi to dla nas, musisz to wiedzieć! Jeśli więc jej pragnienie odpowiedzi sprawia, że myli słowa, których chce użyć, lub wypowiada je w niewłaściwej kolejności, nie mów jej, że popełniła BŁĄD!

Powinieneś wiedzieć, że to słowo sprawia jej ból... Sprawia, że podczas każdej przerwy SAMA biegnie do toalety, aby opłakiwać ten BŁĄD...

Nie proszę, żebyś ją kochał tak, jak ona kocha szkołę! W końcu ma nas, którzy „obdarowujemy” ją tonami miłości! Proszę tylko o to, abyście ją zaakceptowali, abyście w miarę możliwości chwalili ją za jej ogromny (zauważ mi w tej sprawie) wysiłek i pozwolili jej być sobą!

Przekonaj się, że w ten sposób pomożesz jej LŚNIĆ!!!

Dziękuję Ci,  
matka Marianny

*(15-letniej dziewczyny z rozwojowymi zaburzeniami mowy)*

### 4.3 Tworzenie grup w szkole

Tworzenie grup animacyjnych jest bardzo dobrym narzędziem, ponieważ promuje empatię, czyli umiejętność komunikowania się z myślami, opiniami i uczuciami innych. Ludzie nie dzielą tych samych doświadczeń, myśli i emocji. Każdy z tych czynników odgrywa ważną rolę w tym, jak interpretujemy otaczający nas świat. Aby naprawdę zrozumieć siebie nawzajem, musimy zrozumieć doświadczenie, sposób myślenia, emocje drugiej osoby, a także jej słowa i zachowanie. Doskonalenie umiejętności empatii doprowadzi do lepszych relacji interpersonalnych i szkolnych wszystkich uczniów, zwłaszcza uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

#### 4.3.1 Co to jest grupa i jakie są kryteria tworzenia grupy?

Grupa to zbiór jednostek, które spotykają się przez pewien czas i rozwijają stabilny wzorzec relacji, który pozwala im odkrywać i wykorzystywać potencjalne i istniejące źródła energii, zarówno zbiorowo, jak i indywidualnie (Douglas, 1997). Kryteriami tworzenia grupy powinny być:

- Typowa struktura społeczna,
- Interakcje międzyludzkie,
- Obecność trzech lub więcej osób,
- Wspólny cel,
- Współzależność,
- Samookreślenie członków grupy jako członków grupy,
- Uznanie przez innych (Tsimpoukli, 2012).



#### 4.3.2 Jakie są podstawowe funkcje grupy?

Wśród zasadniczych funkcji grupy wyróżnia się:

- Wdrożenie projektu,
- Kultywowanie ducha zespołu,
- Wyrażanie emocji,
- Tworzenie intymności,
- Zmiana / regulacja,
- Połączenie z osobistym znaczeniem,
- Zachęcanie do autonomii i wyjątkowości,
- Zgodność.

#### 4.3.3 Czym jest animacja (społeczno-edukacyjna) i jakie ma dziś znaczenie?

Animacja jest w swoim pierwotnym znaczeniu działaniem, które ożywia, pobudza działania grupy lub oferuje nową zorganizowaną aktywność czasem bardziej, a czasem mniej strukturyzowanym kontekście. Animację społeczno-edukacyjną utożsamia się z wykorzystaniem aktywnych metod pedagogicznych (Sfyrroera, 2007). Jednak termin animacja ma dziś szersze znaczenie. Odnosi się do nowoczesnych metod nauczania, które opierają się na szeregu narzędzi technicznych i metodologicznych, które nauczyciel lub specjalista może wykorzystać w klasie, tworząc atmosferę inną niż tradycyjna. Ma na celu udostępnienie dzieciom i młodzieży zajęć rekreacyjnych i edukacyjnych związanych z ich zainteresowaniami. To rozwój twórczej ekspresji i umiejętności poprzez relacje oparte na współpracy, inicjatywie i wzajemnym zaufaniu. Czasami chodzi bezpośrednio o animację, czyli kierowanie zajęciami, a innym razem o koordynację działań.

#### 4.3.4 Jakie warunki i umiejętności musi spełniać animator?

Animator stosuje praktyki, które tworzą przyjazną i bezpieczną atmosferę w grupie. Jest „ogrodnikiem”, który wzbogaca glebę i pomaga rosnąć nasionom (Waller, 2001). W takim klimacie komunikacja jest zmaksymalizowana, a grupa budzi się do życia. Mówiąc dokładniej, animator podąża za potrzebami wyrażanym w grupie bez kierowania nią (Ναυρίδης, 2005). Zapewnia rozwój bezpiecznego, swobodnego dla ekspresji klimatu, a zarazem bogatego w bodźce/interakcje (Φιλίππου, Καραντάνα 2010). Oferuje pomoc w tym sensie, że przygotowuje spotkania, przypomina plan, cele i obowiązki, zachęca wszystkich do wyrażania opinii i podkreśla szczególne zdolności członków, wreszcie wyciąga pośrednie wnioski.

#### 4.3.5 Jak współpracować z innymi specjalistami? „Ko-animacja społeczno-edukacyjna”

Jak wspomniano we wstępie, interdyscyplinarna współpraca nauczycieli i specjalistów jest bardzo pomocna i wzbogacająca, ponieważ daje szansę na różnorodne spojrzenia a uczniów. Działa również jako katalizator stresu i daje drugie spojrzenie lub wymianę myśli i pomysłów. Potrzebna jest jednak współpraca w przygotowaniu, ocenie i w trakcie trwania każdego spotkania. Warunkiem wstępnym jest również, aby obaj specjaliści mieli dobre relacje, aby wzajemnie się uzupełniali i mówili tym samym językiem (Αρχοντάκη, Φιλίππου, 2003).



#### 4.3.6 Struktura każdego spotkania i rola specjalistów w każdym kroku/fazie

Specjaliści muszą położyć nacisk na powitanie członków zespołu, które jest ważną częścią procesu. Przygotowują miejsce i plan pracy (możliwość napicia się kawy, herbaty, wody, a nawet przygotowują świeczki). Bardzo ważne jest, aby uczestnicy czuli się komfortowo w pomieszczeniu, w którym będą się komunikować. Na pierwszych dwóch spotkaniach koordynatorzy powinni poświęcić czas na wyjaśnienie członkom sposobu pracy, klimatu, jaki chcą stworzyć oraz powodu, dla którego proponują ćwiczenia lub zajęcia oparte na doświadczeniu. Według literatury (Φιλίππου, Καραντάνα, 2010) ćwiczenia wpływają i oddziałują na dwóch poziomach: grupowym i indywidualnym. Na poziomie zespołowym sprzyjają budowaniu zaufania, komunikacji, zażyłości i współpracy pomiędzy członkami, natomiast na poziomie osobistym pomagają poszczególnym osobom zmniejszyć lęk przed spotkaniami z innymi, a także nawiązać autentyczne relacje i wydobyć osobiste problemy. Dodatkowo, koordynatorzy informują o wspólnej animacji, obecności różnych koordynatorów z różnych specjalności, co może być bardzo pomocne i wzbogacające, oferując zespołowi różne modele, większą różnorodność interwencji, gdzie wykorzystuje się więcej pomysłów i umiejętności.

Jeśli chodzi o grupę, według Douglasa (1997) odnosi się ona do grupy ludzi, którzy spotykają się przez pewien czas i rozwijają stabilny wzorzec relacji, który pozwala im odkrywać i wykorzystywać istniejące źródła energii zarówno zbiorowo, jak i indywidualnie. Nowa grupa przygotowuje się tak, jakby wybierała się w podróż z animatorami jako przewodnikami i facylitatorami.

Ostatnim i ważnym elementem jest funkcjonowanie grupy w zakresie zasad zachowania i komunikowania się, np.: w grupie nie dopuszcza się przemocy fizycznej (zwłaszcza, gdy grupa składa się z uczniów), panuje również wolność wypowiedzi, każdy powinien dbać o poufność, co oznacza, że nikt nie omawia treści spotkań z osobami spoza grupy i wszyscy odpowiadają za przestrzeganie zasad w czasie przybycia i uczestnictwie, od początku do końca spotkań.

Każde spotkanie składa się z trzech faz: wstępnej, rozwojowej i końcowej. W fazie wstępnej animatorzy pomagają uczestnikom wyrazić ich życzenia i potrzeby, przy czym głównym celem jest skupienie się na „tu i teraz” oraz interakcja między uczestnikami. Faza rozwoju jest bardziej kreatywna, ponieważ obejmuje pogłębianie i samopoznanie. Celem animatorów jest stworzenie klimatu zaufania w celu osiągnięcia znajomości i bliskości w grupie. Uczestnicy tej fazy będą rozwijać umiejętności, takie jak empatia i próbować nowych zachowań. Pomoże im to podzielić się swoimi doświadczeniami z całym zespołem. Ostatnia faza zamknięcia powinna mieć miejsce na każdym spotkaniu w celu rozładowania emocji i relaksu. Ponadto każdy członek ma możliwość podzielenia się z grupą swoim odkryciem podczas spotkania. W ten sposób każdy uczestnik odpowiada na pytanie: „Co zabieram ze sobą z tego spotkania?” w zakresie emocji lub nowych przemyśleń.



## Co powinienem umieć? Zajęcia grupowe do dyskusji lub refleksji indywidualnej

### Przykłady ćwiczeń empirycznych, bajek i opowiadań

Przykłady te obejmują działania na rzecz **komunikacji**, która pomaga dzieciom zrozumieć i wyrazić to, co czyni je wyjątkowymi – to podstawa sukcesu społecznego. **Bycie częścią grupy** w szkole podstawowej może być trudne, a umiejętności społeczne są potrzebne w klasie. Klasy to grupy społeczne, a wszystkie grupy społeczne tworzą hierarchie. Po ustaleniu hierarchii dzieciom, które wcześniej były postrzegane jako „inne” lub „niefajne”, może być bardzo trudno zmienić swoją pozycję społeczną (Shapiro, 2004). Ponadto uczniowie potrzebują ćwiczeń opartych na doświadczeniu, które pomogą im wyrazić swoje uczucia, uwierzyć w siebie i rozwinąć umiejętności, takie jak aktywne słuchanie i empatia.

#### Ćwiczenie 1: Komunikacja, znajomość/pierwszy kontakt

**Wiem, że on/ona...**

**Wyobrażam sobie, że on/ona...**

Instrukcja do ćwiczenia:

„Kto chce wybrać kolegę z klasy, którego nie zna zbyt dobrze i nam go przedstawić? Najpierw powiedz nam, co o nim/niej wiesz, a następnie powiedz nam co sobie o niej/nim wyobrażasz. Wybrany uczeń słucha, a na koniec poprawia i dodaje informacje o sobie, jeśli chce. Po zakończeniu uczeń, o którym mówiono wybiera kogoś następnego, kto będzie prezentowany w ten sam sposób. Będziemy tak kontynuować, by poznać. Kto chce zacząć?”

#### Ćwiczenie2: Komunikacja, znajomość/pierwszy kontakt

**Coś szczególnego we mnie.**

Instrukcja do ćwiczenia:

„Weź kartkę i ołówek i napisz kilka zdań skupiając się na rzeczach, w których jesteś uważany za wyjątkowego/ wyjątkową, na przykład napisz jaki masz talent, ulubione hobby lub szczególne przeżycie. Następnie na dole strony zanotuj od dwóch do trzech cech swojego wyglądu, na przykład długie włosy, zielone oczy itp., aby innym łatwiej było odgadnąć, czyj opis jest czytany. Umieść wszystkie notatki w koszyku lub pudełku i poproś uczniów, aby po kolei wybrali opis do przeczytania na głos.

Kiedy kartka jest czytana, pozostali uczniowie próbują odgadnąć, czyj to jest opis. Kiedy ktoś odgadnie poprawnie, osoba ze szczególnym talentem, hobby lub doświadczeniem mówi więcej o tym, co napisała.

Pozostałe dzieci mają możliwość uzupełnienia dyskusji i podzielenia się własnymi doświadczeniami lub zainteresowaniami związanymi z zainteresowaniami, na których wcześniej skupiał się ich kolega z klasy.

Osoba, która odgadła poprawnie, jest następną osobą, która wybiera opis z pudełka lub koszyka i tak dalej, aż wszystkie notatki zostaną przeczytane.”



---

### Ćwiczenie3: Komunikacja – znajomość/pierwszy kontakt

#### Co lubię najbardziej...

##### Instrukcja do ćwiczenia:

„Poproś dzieci, aby napisały na kartce lub powiedziały ustnie, co najbardziej im się podoba, np.

- Jaka jest twoja ulubiona gra komputerowa.....
- Jaki lubisz spędzać wakacje.....
- Jaki jest twój ulubiony sport.....
- Jaka jest Twoja ulubiona potrawa lub kuchnia .....
- Jaka jest twoja ulubiona lekcja.....
- Jaki jest twój ulubiony program w telewizji.....
- Jaki jest Twój ulubiony film.....
- Jaki jest Twój ulubiony kolor.....

W ten sposób członkowie grupy dowiadują się więcej o sobie nawzajem.

### Ćwiczenie 4: Bycie poza grupą, empatia i komunikacja społeczna

#### Dzielenie się.

##### Instrukcja do ćwiczenia:

„Zapytaj grupę, co oznacza dla nich słowo dzielić się. Czy trudno im się dzielić?

Jeśli tak, dlaczego? W jakich sytuacjach najlepiej jest się dzielić i dlaczego?

Możesz powiedzieć uczniom, że nauka dzielenia się jest trudna, ponieważ muszą z czegoś zrezygnować. Z drugiej strony oznacza to wielkoduszne myślenie o potrzebach innych. Kiedy się dzielimy, czujemy się dobrze, ponieważ jesteśmy dobrzy dla kogoś innego. A kiedy druga osoba dzieli się z nami czymś, czujemy się dobrze, ponieważ jest dla nas miły.

Możesz pomóc uczniom wyrazić, co by zrobili i dlaczego w niektórych przypadkach. W tym celu opisz grupie kilka przykładów. Zapytaj uczniów, czy wypowiedzenie się o każdym z następujących przypadków/sytuacji jest dla nich łatwe czy trudne:

- Podczas lekcji nauczyciel rozdaje kserokopie, ale to nie wystarcza dla wszystkich uczniów
- Na imprezie szkolnej w pudełku lub na talerzu pozostaje tylko jeden smakołyk
- Na imprezie szkolnej nie ma wystarczającej liczby krzeseł, więc uczeń zostaje sam na stojąco

Na koniec zapytaj grupę, czy mogą wymyślić inne przykłady, kiedy dzielenie się jest konieczne.”



### Ćwiczenie 5: wyrażanie uczuć i rozwijanie empatii

#### Instrukcja do ćwiczenia:

„Wybierz zdjęcia prawdziwych ludzi w różnych sytuacjach społecznych i emocjonalnych, na przykład ludzi niespokojnych, myślących, negocjujących, kłócących się, odizolowanych itp. Połóż te obrazki na stole. Poproś uczniów, aby przyjrzeni się im i zapisali swoje przemyślenia na temat tego, co dzieje się na każdym obrazku oraz tego, co ludzie myślą o tym, co się dzieje.”

- Co dzieje się na obrazku?
- Jak ci ludzie się czują?

### Ćwiczenie 6: wyrażanie uczuć, rozwijanie empatii, dynamiki grupy, asertywności, uznawanie poczucia włączenia i wykluczenia

#### Za wszelką cenę

Instrukcja do ćwiczenia:

„Wyjaśniamy zasady i przebieg działania empirycznego. W zależności od liczby uczestników tworzymy jedną lub dwie grupy po około 12-15 osób.

Członkowie grupy trzymają się mocno za ręce tworząc bardzo mocne koło. Trzymają się ramię w ramię i łączą ramionami. Jeden członek grupy pozostaje poza kręgiem i za wszelką cenę próbuje znaleźć sposób, aby wejść do kręgu. Po dwóch minutach wskaże kolejną osobę, która ma wyjść poza krąg. Wszyscy członkowie grupy w rotacji powinni wyjść z kręgu.

#### Zapytaj uczniów:

- Jak się czułeś poza kręgiem?
- Jak się czułeś, gdy udało Ci się lub nie udało Ci się wejść do kręgu?
- Jak to było dla innych członków kręgu, że ktoś próbował przerwać krąg?

Na koniec odwołujemy się do celu tego ćwiczenia, łącząc doświadczenie z teoretycznymi aspektami dynamiki grupy.”

### Ćwiczenie 7: wyrażanie swoich uczuć, empatia

#### Osoba niewidoma i niemówiąca

Instrukcja do ćwiczenia:

„Połowa uczestników grupy ma zamknięte oczy kawałkiem materiału, a druga połowa wybiera jedną z „niewidomych” osób do stworzenia pary. W ten sposób jeden przyjął rolę osoby niewidomej, a drugi osoby niemówiącej. Osoba niemówiąca poprowadzi osobę niewidomą podczas spaceru, nie zdradzając swojej tożsamości. Po 5 minutach, na polecenie koordynatora, zamieniają się rolami. Alternatywna wersja ćwiczenia: można włączyć muzykę i zamiast spacerować, pary mogą tańczyć.



### Zapytaj grupę:

- Jak przeżywałeś każdą rolę?
- Czy wcielając się w rolę niewidomego zaufałeś swojemu przewodnikowi?
- Jaka cecha twojego partnera sprawiła, że poczułeś zaufanie lub co cię zaniepokoiło?
- Czy w ogóle używałeś mowy? Czy prosiłeś o coś swojego przewodnika?
- Czy bawiąc się w „niemego” udało Ci się znaleźć niewerbalny sposób komunikacji z partnerem? Czy podziękowałś za osoby niewidomej?”

### Sprawdź siebie

Ważne jest, aby na koniec każdego programu przeprowadzić quiz z pytaniami wielokrotnego wyboru lub pytaniami otwartymi w celu oceny wiedzy na dany temat. Ponadto animatorzy dzięki pytaniom mogą otrzymać informację zwrotną na temat ćwiczeń i ich wpływu na emocje uczestników.

### Bibliografia

- Abelson, M.A., & Woodman, R.W. (1983). Review of research on team effectiveness: Implications for teams in schools. *School Psychology Review*, 12(2), 125–136 | Published online: 26 Dec 2019
- Douglas, Tom (1997). Η επιβίωση στις ομάδες. Βασικές αρχές της συμμετοχής σε ομάδες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- DfEE (2000). SEN Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Needs. London: DFEE
- DfES (2004). Every Child Matters: Next Steps. London: DfES
- European Commission (2000). Key data on education in Europe. Luxembourg: European Commission.
- Lacey, P. (2001). Support Partnerships-Collaboration in Action. London: David Fulton
- Rainforth, B. and York-Barr, J. (1997). Collaborative Teams for Students with Severe Disabilities. Integrating Therapy and Educational Services. Baltimore: Paul Brookes
- BIBLIOGRAPHY IN GREEK
- Αρχοντάκη, Ζάννα και Φιλίππου, Δάφνη (2003). 205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Γαλάνη, Μ. & Τραγάκη, Ε. (2014). «Διεπιστημονική Συνεργασία: Η ανάπτυξη στρατηγικών συνεργασίας της ΕΔΕΑΥ με τους λοιπούς επαγγελματίες που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία», στα πλαίσια του Επιχειρησιακού Προγράμματος (ΕΣΠΑ 2007-2013) «Ανάπτυξη υποστηρικτικών δομών για την ένταξη και συμπερίληψη στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες - Μετατροπή του Ειδικού Σχολείου σε Κέντρο Υποστήριξης Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης»



- Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα InScool-Inclusive Schools (2019-2021). «Συστάσεις Πολιτικής για τη Συμπεριληπτική Σχολική Εκπαίδευση- Διδάγματα από το Πρόγραμμα INCLUSIVE SCHOOLS», Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union [www.inclusiveschools.net](http://www.inclusiveschools.net)
- Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2009). «Βασικές Αρχές για την Προαγωγή της Ποιότητας στη Συνεκπαίδευση – Προτάσεις για τους Διαμορφωτές Πολιτικής». Odense, Denmark: Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή- [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)
- Μαστοράκη Ε. (2014). «Διεπιστημονική συνεργασία», στα πλαίσια του Επιχειρησιακού Προγράμματος (ΕΣΠΑ 2007-2013) «Ανάπτυξη υποστηρικτικών δομών για την ένταξη και συμπερίληψη στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες - Μετατροπή του Ειδικού Σχολείου σε Κέντρο Υποστήριξης Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης»- Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Επιμορφωτών-Πολλαπλασιαστών: Διευθυντών Κέντρων ΣΔΕΥ, Ψυχολόγων και Κοινωνικών Λειτουργών.
- Ναυρίδης, Κλήμης (2005). Ψυχολογία των ομάδων. Κλινική ψυχοδυναμική προσέγγιση. Αθήνα: Παπαζήση.
- Στρογγυλός, Β. & Ξανθάκου Γ. (2007) «Σε ένα σχολείο ίσο για παιδιά άνισα: ένταξη και διεπιστημονική συνεργασία». Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα, 4- 6 Μαΐου 2007. ISSN: 1790-8574 324
- Σφυρόερα, Μαρία (2007). Σημειώσεις μαθήματος «Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις της κοινωνικοπολιτισμικής εμπύχωσης. Νέες τεχνολογίες και εκπαιδευτικές καινοτομίες». Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Κοινωνικοπολιτισμική Εκπαίδευση και Κατάρτιση Εμπυχωτών», Τ.Ε.Ε.Π.Η. Δ.Π.Θ., Αλεξανδρούπολη.
- Τσιμπουκλή, Άννα (2012). Εκπαιδευτικό υλικό. Θεματική ενότητα: Δυναμική ομάδας και επικοινωνία στην εκπαίδευση ενηλίκων. Αθήνα: ΙΝΕ/ ΓΣΕΕ.
- Φιλίππου, Δάφνη και Καραντάνα, Πόλα (2010): Ιστορίες για να ονειρεύεσαι...παιχνίδια για να μεγαλώνεις. Αθήνα: Καστανιώτη.





## (5) Moduł 5: INTELIGENCJA EMOCJONALNA I UMIEJĘTNOŚCI KOMUNIKACYJNE NAUCZYCIELI I UCZNIÓW

**dr Lidia Zabłocka-Żytka,**

*specjalista psycholog kliniczny, Instytut Psychologii, Akademia Pedagogiki Specjalnej im Marii Grzegorzewskiej, Polska*

### Dlaczego ten moduł jest ważny?

Inteligencja emocjonalna jest dyspozycją, która ma duże znaczenie w zarządzaniu emocjami (Ciarrochi, Chan, Bajgar, 2001). W zależności od poziomu inteligencji emocjonalnej jednostka lepiej bądź z większą trudnością identyfikuje uczucia/emocje własne i cudze, co jest podstawą radzenia sobie z przeżyciami. Z kolei umiejętności komunikacyjne gwarantują efektywne wyrażanie przeżywanych emocji i uczuć oraz skuteczne porozumiewanie się z innymi. Co istotne, zarówno inteligencja emocjonalna, jak i umiejętności komunikacyjne mogą być rozwijane w biegu życia. Aktualna literatura przedmiotu i badania wskazują na związek między inteligencją emocjonalną a kompetencjami społecznymi (Płaczekiewicz, 2020), w tym komunikacją interpersonalną.

Celem modułu jest prezentacja podstawowych informacji dotyczących inteligencji emocjonalnej oraz efektywnej komunikacji. Świadomość i wiedza umożliwi. ćwiczenie oraz rozwijanie inteligencji emocjonalnej oraz efektywnej komunikacji, co także jest celem modułu. Służyć temu będą w pierwszej kolejności podstawowe informacje oraz zaproponowane potem ćwiczenia do wykonania w grupie lub indywidualnie.

### Zapraszamy do realizacji modułu, jeśli:

- Chcesz usystematyzować swoją wiedzę dotyczącą inteligencji emocjonalnej oraz komunikacji emocjonalnej;
- Przyjrzeć się roli inteligencji emocjonalnej i komunikacji interpersonalnej w Twojej pracy oraz w kontakcie z dziećmi ze SPE;
- Przeanalizować swój sposób komunikowania się (z uczniami i współpracownikami) oraz zwiększyć swoje umiejętności i efektywniej modelować uczniów, z którymi pracujesz w kształtowaniu ich umiejętności komunikacyjnych;
- Przyjrzeć się przejawom inteligencji emocjonalnej i jej znaczeniu w relacji z uczniami.

Od lat postuluje się włączenie kształcenia kompetencji emocjonalno- społecznych nauczycieli już na poziomie akademickim (Twardowska-Staszek, Alberska, 2020). Zdobywanie wiedzy na ten temat, analiza własnych umiejętności może przyczynić się do zwiększania samoświadomości i np. lepszego rozumienia przyczyn pojawiających trudności w pracy z dziećmi ze SPE. Możliwe, że ograniczenia w obszarze inteligencji



## W jaki sposób ten moduł mi pomoże?

Rozwijanie umiejętności komunikacji interpersonalnej oraz inteligencji emocjonalnej jest bardzo ważnym aspektem rozwoju specjalistów pracujących z dziećmi i młodzieżą z specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) (Twardowska-Staszek, Alberska, 2020). Personel szkolny, w tym nauczyciele, wychowawcy pracujący w różnych szkołach np. masowych, specjalnych, integracyjnych, wprowadzających edukację inkluzywną różnią się gotowością do pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Skura, 2019). Czasami czynnikiem wpływającym na otwartość nauczycieli na pracę z uczniami ze SPE jest ich wykształcenie i zainteresowania, a czasami kompetencje osobiste i społeczne. Realizując ten moduł dowiesz się:

- Czym jest inteligencja emocjonalna, od czego zależy i jaki ma wpływ na funkcjonowanie psychospołeczne jednostki;
- Jaka jest rola nauczyciela/specjalisty/pracownika szkoły w kształtowaniu inteligencji emocjonalnej i umiejętności komunikacyjnych uczniów zarówno ze SPE jak i bez specjalnych potrzeb edukacyjnych;
- Dlaczego inteligencja emocjonalna oraz efektywna komunikacja jest istotna w edukacji włączającej;
- W jaki sposób zwiększać swoje umiejętności komunikacyjne oraz kształtować inteligencję emocjonalną.

## Co powinienem wiedzieć?

### 5.1 Inteligencja emocjonalna - informacje ogólne

Od lat podkreślane jest znaczenie inteligencji emocjonalnej dla efektywnego funkcjonowania psychospołecznej jednostki. Badanie poziomu inteligencji emocjonalnej na kolejnych etapach rozwojowych z jednej strony daje możliwość zauważenia i opisu mocnych stron jednostki, zaś w przypadku niskiego poziomu inteligencji emocjonalnej może stanowić impuls do organizacji efektywnej pomocy (Płaczkiewicz, 2020), co m.in. jest zadaniem personelu szkolnego w edukacji włączającej.

Inteligencja emocjonalna to: „(...) *umiejętność właściwej percepcji, oceny i wyrażania emocji, umiejętność dostępu do uczuć, zdolność ich generowania w momentach, gdy mogą wspomóc myślenie, umiejętność rozumienia emocji i zrozumienie wiedzy emocjonalnej oraz umiejętność regulowania emocji tak, by wspomagać rozwój emocjonalny i intelektualny*” (Mayer, Salovey, 1999. s. 34). Zatem analizując powyższą definicję można wyróżnić cztery umiejętności, które są składowymi inteligencji emocjonalnej i kolejno rozwijają się, a mianowicie:

1. Zdolność do trafnego spostrzegania, oceniania i wyrażania emocji. Umiejętność ta dotyczy emocji zarówno własnych, jak i cudzych; osób i zjawisk, przedmiotów np. elementy sztuki, natura.
2. Zdolność do generowania, ekspresji i odczuwania emocji w procesie komunikowania uczuć oraz w procesach poznawczych np. w procesach uwagi, zapamiętywania, myślenia.
3. Zdolność do rozumienia i analizowania informacji emocjonalnej, która umożliwi m.in. rozumienie relacji międzyludzkich, uczuć złożonych, czy przewidywania zmian przeżyć.



4. Zdolność do regulowania emocji, która z jednej strony wiąże się z umiejętnością świadomego angażowania się we własne emocje np. przyjemne lub odłączania od nich np. tych trudnych oraz kontroli emocji własnych i cudzych.

Przedstawione rozumienie inteligencji emocjonalnej jest jedną z istniejących definicji i modeli teoretycznych (Płaczkiewicz, 2020). Wydaje się, że w bardzo przystępny sposób opisuje konstrukt, jakim jest inteligencja emocjonalna i opis ten może być przydatny w kontekście rozumienia trudności dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi m.in. w obszarze rozwoju inteligencji emocjonalnej.

Literatura przedmiotu i aktualne badania wskazują, że inteligencja emocjonalna najbardziej intensywnie rozwija się w okresie dzieciństwa, adolescencji i wczesnej dorosłości. Jej poziom zależy od czynników biologicznych m.in. temperamentalnych oraz środowiskowych, gdzie kluczową rolę odgrywają osoby dorosłe - początkowo rodzice, potem nauczyciele i wychowawcy. W związku z tym podkreśla się znaczenie placówek oświatowych oraz realizowanych w nich programów wychowawczych i nauczania w rozwoju inteligencji emocjonalnej u dzieci i młodzieży.

Edukacja włączająca dająca szansę wspólnej nauki dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i uczniów bez takich potrzeb wydaje się szczególnie pomocna w kształtowaniu umiejętności społecznych. To właśnie różnorodność grupy umożliwia ciągłe kształtowanie umiejętności komunikacyjnych i inteligencji emocjonalnej poprzez doświadczanie różnego reagowania, potrzeb, radzenia sobie. Wykształcone kompetencje przydadzą się w życiu dorosłym. Zatem nie chodzi tylko o radzenie sobie i tolerancję różnorodności w danym momencie, na danym etapie życia, ale kształtowanie takich umiejętności społecznych, które przydadzą się w dorosłym życiu uczniów. W procesie tym istotne jest jednak właściwe wsparcie oraz świadomość nauczycieli, wychowawców (Płaczkiewicz, 2020; Skura, 2019). To ich m.in. umiejętności komunikacyjne, zdolności związane z wysokim poziomem inteligencji emocjonalnej mogą wspierać uczniów poprzez tworzenie bezpiecznej przestrzeni, gdzie różnice są akceptowane, a różne, indywidualne potrzeby zaspokajane. Zdaniem Golemana (1997) nauczyciel z wysokim poziomem inteligencji emocjonalnej ma taki wpływ na ucznia, że ten ostatni nie tylko myśli, działa, ale także przeżywa, co jest szczególnie ważne. Z drugiej strony, nie jest to łatwe zadanie, przed którym staje personel edukacyjny, zatem niezbędne jest wsparcie także specjalistów, umożliwienie właściwych warunków pracy oraz możliwości szkolenia. Te ostatnie mają zwiększać wiedzę, świadomość i umiejętności pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

### 5.1.1 Przydatność inteligencji emocjonalnej nauczyciela w procesie kształcenia ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi niejednokrotnie są narażeni na frustracje w obszarze nauki, co może zwiększać ich lęk oraz obniżać samoocenę, a to z kolei wpływa na ich ogólny dobrostan, czasami prowadzi do trudności przystosowawczych. Opisywana grupa uczniów częściej także ma trudności ze zdobywaniem społecznych i emocjonalnych umiejętności (Witek, Lewandowska-Kidoń, 2018).

Badania wskazują na pozytywną korelację między poziomem inteligencji nauczyciela i uczniów, co z kolei przekłada się na sukcesy społeczne i szkolne dzieci i młodzieży (Twardowska-Staszek, Alberska, 2020). Warto bliżej przeanalizować ten potencjalny związek odwołując się do definicji inteligencji emocjonalnej i jej komponentów.



- 1. Zdolność do trafnego spostrzegania, oceniania i wyrażania emocji.** Nauczyciel charakteryzujący się taką zdolnością z większą uważnością będzie podchodzić do ucznia i łatwiej będzie zauważać jego potrzeby oraz adekwatnie na nie reagować. Warto podkreślić, że uczniowie ze SPE często niejednoznacznie przedstawiają swoje potrzeby. Poznanie ucznia ze SPE wymaga nie tylko otwartości i gotowości ze strony nauczyciela, ale zdolności do zauważania czasami bardzo subtelnych sygnałów wysyłanych przez dziecko. Dla przykładu: chłopiec cierpiący na zespół Aspergera odczuwając narastający niepokój każdorazowo mocniej potrząsał lewą nogą. Reakcja nauczyciela na początku frustracji i umożliwienie dziecku odpoczynku w bezpiecznym i cichszym miejscu Sali powodowało wyciszenie ucznia i uniknięcie ataku złości.
- 2. Zdolność do generowania, ekspresji i odczuwania emocji w procesie komunikowania uczuć oraz w procesach poznawczych.** Umiejętność ta wyraża się spójnością w treści i sposobie np. komunikowania się. To z kolei ma bardzo duże znaczenie dla tworzenia bezpiecznej atmosfery. Przejawia się to tym, że nauczyciel w zależności od zaistniałej sytuacji adekwatnie emocjonalnie reaguje np. śmiechem w sytuacjach zabawnych, zmarszczeniem brwi/czoła w momencie zaskoczenia. Chodzi nie tylko o mimikę twarzy, ale także modulację głosu, postawę ciała, czyli całą mowę ciała. Brak ekspresji emocji lub jej nieadekwatność może powodować niepokój. np. prośba skierowana do dziecka z ADHD o zdjęcie zbędnych i rozpraszających przedmiotów z ławki podczas wykonywania zadań z matematyki wypowiedziana przez nauczyciela cichym głosem i z szerokim uśmiechem może być przyjęta przez dziecko jako pozwolenie na dalszą zabawę. Uczeń skupia się na zauważonym uśmiechu. W tym miejscu warto zwrócić uwagę na trudność pracy w maseczkach, które są rekomendowane od marca 2020 w związku z pandemią COVID-19. Zasłonięta twarz to nie tylko utrudnienie dla osób niesłyszących, ale dla wszystkich, bo bardzo ogranicza komunikaty płynące z mimiki twarzy.
- 3. Zdolność do rozumienia i analizowania informacji emocjonalnej, która umożliwia m.in. rozumienie relacji międzyludzkich.** Ta umiejętność daje możliwość między innymi zauważenia i rozumienia relacji w grupie, jakie przeżywają, budują i kształtują uczniowie w klasie szkolnej. Szczególnie w dużej klasie może być trudne uchwycenie pewnych zależności i relacji. Dzieci, szczególnie w okresie 8-9 lat są bardzo wrażliwe na właściwe i sprawiedliwe traktowanie, co wiąże się z etapem rozwojowym na którym są (Sokołowska, Zabłocka-Żytka, 2013). Z kolei dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mogą mieć tę wrażliwość większą na różnym poziomie wiekowym, co jest związane z ich trudnościami i deficytami oraz frustracjami, które przeżywają w związku z trudnościami szkolnymi. Dla przykładu, uczeń klasy VI, lat 12 z diagnozą depresji często po powrocie ze szkoły skarżył się mamie, że nauczycielka historii faworyzuje kilku chłopców i tylko ich chwali za aktywność na lekcji. Podczas, gdy On od trzech lekcji zgłasza się i nauczycielka nie bierze Go do odpowiedzi. A właśnie omawiany jest dział, który Go szczególnie interesuje.
- 4. Zdolność do regulowania emocji.** Ten aspekt inteligencji emocjonalnej przejawia się między innymi kontrolą emocji własnych i innych osób. Wydaje się to niezmiernie istotne w pracy z uczniami ze SPE. Z jednej strony to sami uczniowie nie potrafią radzić sobie z emocjami i spokojny, stabilny nauczyciel jest w tej sytuacji bardzo pomocny. Z drugiej strony sami nauczyciele w pracy z uczniami ze SPE, w pracy w



ramach edukacji włączającej mogą przeżywać różne trudne emocje np. złość, frustrację, zniecierpliwienie i istotne jest, by nad nimi panować i właściwie nimi zarządzać. Warto przytoczyć wypowiedź uczennicy bez SPE, która mówiła o „napadach agresji” kolegi z klasy, które jednak zawsze były łagodzone i wyciszane przez spokojną, ale i stanowczą wychowawczynię. Dawało to uczennicy istotne dla Niej poczucie bezpieczeństwa.

5. Warto podkreślić, iż opisane kompetencje, które są obserwowane przez dzieci i młodzież stają się wzorem do naśladowania, przykładem na rozwiązywanie trudnych sytuacji. Uczniowie uczą się przez modelowanie emocji, radzenia sobie z nimi i tym samym kształtują swoją inteligencję emocjonalną, która ma znaczenie w życiu dorosłym na funkcjonowanie psychospołeczne jednostki, jej dobrostan (Witek, Lewandowska-Kidoń, 2018).

## 5.2 Komunikacja interpersonalna - informacje ogólne

Komunikacja, w tym interpersonalna wydaje się być terminem zrozumiałym dla każdego, przez co jednak różnie rozumianym, bo inne jej elementy mogą dla różnych osób mieć szczególne znaczenie. Jednak wydaje się, że warto zwrócić uwagę na etiologię słowa komunikacja i w ten sposób zdefiniować, czym ona jest. Termin komunikacja pochodzi od słów łacińskich *communico*, *communicare*, co oznacza uczynić wspólnym, połączyć, udzielić komuś wiadomości, prowadzić naradę, a także od słowa *communio*, czyli wspólnotowość, poczucie łączności (Wilczek-Różycka, 2007). Nie trzeba chyba podkreślać, że znaczenia te są bardzo bliskie zasadom edukacji włączającej, stąd w jej procesie komunikacja odgrywa kluczową rolę. Przekazanie informacji, podzielenie się nią np. myślą, przeżyciem łączy osoby biorące udział w procesie komunikacji, zbliża i sprawia, że tworzy się między uczestnikami komunikacji więź, może chwilowa, krótka, ale tworzy się.

Zimbardo (1988, s.139-140) definiuje komunikację jako proces, dzięki któremu jednostka przekazuje i otrzymuje informacje zarówno poprzez mowę, jak i znaki graficzne, czy przekaz pozawerbalny. Zatem elementem komunikacyjnym jest nie tylko mowa (komunikacja werbalna), ale także mimika twarzy, gestykulacja, postawa ciała, strój i fryzura (mowa ciała), oraz tworzone przez nas otoczenie (mowa niewerbalna).

Podstawą efektywnej komunikacji interpersonalnej jest właściwe korzystanie zarówno z elementów mowy werbalnej, jak i niewerbalnej. Tabela nr 1 przedstawia pomocne w efektywnej komunikacji elementy komunikacji werbalnej i niewerbalnej.



Tabela 1. Zachowania werbalne i niewerbalne pomocne w komunikacji interpersonalnej

Pomocne zachowania werbalne	Pomocne zachowania niewerbalne
1. Zrozumiały język	1. Utrzymywanie kontaktu wzrokowego
2. Zaawansowane formy reagowania werbalnego: klaryfikacja, odzwierciedlanie, podsumowanie, interpretacja	2. Utrzymywanie bezpiecznej odległości przestrzennej
3. Wzmocnienia werbalne typu „mhh”	3. Umiarkowana głośność oraz tempo mówienia
4. Personalne zwracanie się do osoby wspomaganej	4. Adekwatna gestykulacja i mimika
5. Adekwatne zadawanie pytań otwartych i zamkniętych	5. Rozluźniona, otwarta postawa ciała; skierowanie ciała w kierunku pacjenta
6. 6. Pojedyncze zadawanie pytań	6. Bezpieczne i przyjazne miejsce rozmowy; zapewniony czas oraz minimalizacja dystraktorów.

### 5.3 Przydatność efektywnej komunikacji interpersonalnej nauczyciela w procesie kształcenia ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Istotne jest, by pamiętać, że komunikacja jest procesem, który dzieje się między osobami biorącymi udział w komunikacji, z udziałem/wykorzystaniem pewnych elementów. W efektywnej komunikacji nauczyciela z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pomoc może (Sokołowska i in., 2015):

1. **Świadomość mowy niewerbalnej** oraz jej znaczenia w przekazie. W zależności od temperamentu czy stanu emocjonalnego gestykulujemy z różną intensywnością, dobieramy strój oraz fryzurę, siadamy lub stoimy w różnej odległości, w różny sposób modulujemy swój sposób wypowiedzania się. Ważne jest, by wiedzieć, jakie znaczenie nasza mowa niewerbalna ma dla uczniów, na ile jest dla nich czytelna, zauważona przez nich, czy budzi zaufanie czy przeszkadza np. nagłe, dynamiczne ruchy czy ton głosu mogą budzić niepokój lub złość u uczniów z zespołem Aspergera. Zdarza się, że uczniom trudno jest wówczas skupić się na nauce, mogą stawać się bardziej niespokojni i mieć trudności w skupieniu uwagi, niechętnie wchodzić w kontakt z danym nauczycielem.
2. **Spójność mowy werbalnej z niewerbalną**, czyli tego, o czym mówię, z tym, jak mówię. Brak spójności zazwyczaj powoduje dysonans poznawczy, czasami nawet doprowadza do zerwania procesu porozumiewania się. Brak spójności wprowadza zamęt a nawet zupełny brak zrozumienia u np. uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim czy z ADHD, którzy np. skupiają się na uśmiechu nauczyciela, a nie na słowach, które dyscyplinują. W związku z tym uczeń może dalej kontynuować niepożądane zachowanie. Szczególną sytuacją, bardzo ograniczającą przekaz niewerbalny jest sytuacja



pracy zdalnej, komunikowanie się telefoniczne, czasami jedyne możliwe. Ważna jest świadomość ograniczenia informacji niewerbalnej w takiej sytuacji i tym większa uważność na werbalny aspekt komunikacji, a mianowicie:

3. **Otwartość oraz gotowość do kontaktu** przejawiająca się np. aktywnym słuchaniem i umiejętnym stosowaniem m.in. pytań, parafraz, powtórzeń. Pytania otwarte, które dają możliwość wyboru odpowiedzi, rozwinięcia wypowiedzi, uczą uczniów wyrażania siebie. Przykładem mogą być pytania o ulubioną zabawkę/książkę, marzenia, hobby, sposób spędzenia minionego wieczoru. To pytania stosunkowo bezpieczne, na które zazwyczaj każdy znajdzie odpowiedź, a to zwiększa pewność siebie i poczucie własnej wartości. Doświadczanie rozmowy, zainteresowania innych osób jest bardzo ważne w kształtowaniu otwartości na kontakt z innymi i budowaniu poczucia własnej wartości.
4. **Podobny poziom podejmowanych tematów.** Jest to związane z gotowością do rozmowy na tematy o różnej specyfice np. bardziej lub mniej osobiste, nawiązujące do przeżyć. Różnice w gotowości do podejmowania rozmowy na dany temat np. bardzo osobisty najczęściej jest przyczyną konfliktu lub zerwania relacji. Bardzo ważne jest, by nauczyciel był na to uważny i adekwatnie oceniał gotowość ucznia np. do mówienia o swoich trudnościach i potrzebie pomocy.
5. **Świadomy dobór słów** oraz umiejętność adekwatnego wyrażania myśli. Jasny, zrozumiały język oraz precyzyjnie wyrażona myśl pomaga uniknąć nieporozumień. Jest to szczególnie ważne wobec uczniów z niepełnosprawnością intelektualną oraz dzieci z deficytami uwagi. Niezrozumienie pogłębia niepokój, poczucie zagrożenia i niezrozumienia.
6. **Stosowanie komunikatów typu Ja**, które są pomocne w budowaniu asertywnych wypowiedzi, szczególnie w sytuacjach konfliktowych lub nacechowanych silnymi emocjami. Ten typ komunikatów daje możliwość wyrażenia przeżywanych uczuć i jest przydatny w modelowaniu uczniów w wyrażaniu i nazywaniu przeżywanych emocji.
7. **Unikanie tzw. barier komunikacyjnych**, czyli komunikatów, które utrudniają lub uniemożliwiają porozumienie np. przerywanie, pocieszanie, grożenie, moralizowanie. Bardziej efektywne jest stanowcze i konkretne przekazanie komunikaty, czasami powtórzenie i upewnienie się, że został on zrozumiany przez ucznia.



## Co powinienem umieć? Zajęcia grupowe do dyskusji lub refleksji indywidualnej

### Ćwiczenie 1.

#### Obserwacji własnych stanów emocjonalnych

Praca indywidualna.

Zastanów się, jakie emocje najczęściej towarzyszą Tobie podczas pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jak myślisz, co jest ich przyczyną? W jaki sposób je wyrażasz? Jeśli to trudne emocje, jak sobie z nimi radzisz?

Pomocą do realizacji tego zadania może być tabelka, którą możesz wypełnić w odpowiedzi na zadane pytania. Słowa napisane na kartce pomagają z jednej strony uświadomić sobie przeżywane emocje i są sposobem wyrażania i odreagowania własnych przeżyć. Takie ćwiczenie warto zrobić raz na jakiś czas, by być świadomym aktualnie przeżywanych emocji. Schowaj kartkę z odpowiedziami i za jakiś czas porównaj. Zobaczysz, że przeżywane przez ciebie i zapisane emocje zmieniają się. Jeśli nie i np. powtarzają się trudne emocje warto rozważyć zmianę sposobów radzenia sobie, a także poszukanie wsparcia.

**Tabela nr 2 Ćwiczenie dotyczące obserwacji własnych stanów emocjonalnych**

Data obserwacji	Jakie emocje najczęściej towarzyszą Tobie podczas pracy z uczniami ze SPE?	Jak myślisz, co jest ich przyczyną?	W jaki sposób je wyrażasz?	Jeśli to trudne emocje, jak sobie z nimi radzisz?

Ćwiczenie warto powtórzyć raz na jakiś czas, by być świadomym aktualnie przeżywanych emocji. Schowaj kartkę z odpowiedziami i za jakiś czas porównaj. Zobaczysz, że przeżywane przez Ciebie i zapisane emocje zmieniają się. Jeśli nie i np. powtarzają się trudne emocje warto rozważyć zmianę sposobów radzenia sobie, a także poszukanie wsparcia.

### Ćwiczenie 2.

#### Emocje naszych uczniów

Praca grupowa

Zadanie warto najpierw wykonać w mniejszych grupach np. trzyosobowych, czy parach, a potem omówić w całej grupie i spisać efekty pracy.





Uczestnicy proszeni są o wypełnienie analogicznej tabeli jak w ćwiczeniu 1., ale w odniesieniu do swoich uczniów. Warto, by każdy uczestnik pomyślał o jednym ze swoich uczniów i podał przykład przeżywanych przez ucznia emocji, ich przyczynę, sposób wyrażania oraz sposób radzenia sobie. W małych podgrupach omawiane są te przykłady. Możliwe, że niektóre opisywane emocje uczniów się będą powtarzać. W dalszej kolejności w całej grupie, na podstawie prac mniejszych grup tworzona jest wspólna tabelka i omawiana.

**Tabela nr 3 Ćwiczenie dotyczące obserwacji stanów emocjonalnych uczniów**

Przykład nr	Jakie emocje towarzyszą Twojemu uczniowi?	Jak myślisz, co jest ich przyczyną?	W jaki sposób je wyraża?	Jeśli to trudne emocje, jak sobie z nimi radzi?

Warto przeanalizować treść wypełnionej wspólnie tabeli. Czy jako nauczyciele/opiekunowie uczniów możemy pomóc dzieciom w efektywnym radzeniu sobie z emocjami? Jak możemy to zrobić? Jak to robimy? Wspólna analiza może być impulsem do wymiany doświadczeń i wzajemnego wsparcia. Współpraca pracowników oświaty jest niezwykle istotna i pomocna. Ćwiczenie może być przykładem budowania takiej współpracy.

### Ćwiczenie 3.

#### Elementy komunikacji ważne dla mnie

Praca grupowa

Uczestnicy proszeni są o dokończenie na samoprzylepnej kartce zadania:

„Komunikacja interpersonalna to...”. Trener zapisuje to niedokończone zdanie na dużym arkuszu papieru i prosi kolejno uczestników do doklejenie swojej końcówki zdanie. W ten sposób powstaje definicja grupowa. Warto zwrócić uwagę na powtarzające się zdania oraz uzupełnić definicję o wszystkie elementy komunikacji (mowę werbalną i niewerbalną, w tym mowę ciała).

Na koniec tego ćwiczenia warto poprosić uczestników szkolenia o zastanowienie się, co jest ich słabą, a co mocną stroną komunikacji interpersonalnej na danym etapie życia. Jeśli uczestnicy będą chętni mogą podzielić się tymi refleksjami z innymi.



#### Ćwiczenie 4.

##### Efektywne sposoby komunikowania w sytuacji trudnej

Praca indywidualna.

Uczestnicy są proszeni o wypisanie elementów komunikacji własnej, które pomagają im radzić sobie w sytuacji konfliktowej/trudnej z uczniem oraz te, które przeszkadzają. Wypełniają tabelę nr 4.

**Tabela nr 4. Przydatne i utrudniające rozwiązanie konfliktów/sytuacji trudnej sposoby komunikacji**

Moje sposoby komunikacji przydatne w radzeniu sobie w sytuacji konfliktowej	Moje sposoby komunikacji, które przeszkadzają mi w efektywnym radzeniu sobie z sytuacją konfliktową

Jeśli uczestnicy mają gotowość mogą podzielić się swoimi refleksjami. Bardzo ważne jest, by każdy miał chwilę czasu na refleksję nad swoim sposobem komunikowania się. Następnie należy przedstawić zasady efektywnej komunikacji. Lista efektywnych sposobów komunikacji zaprezentowana jest w treści modułu.

#### Ćwiczenie 5.

##### Nowa uczennica w klasie

Praca indywidualna/grupowa

Uczestnicy szkolenia są proszeni o zapoznanie się z opisaną sytuacją i przemyślenie oraz zaplanowanie rozmowy z dziewczynką i klasą. Na co zwrócić uwagę w rozmowie?

*„Ania, ma 11 lat i w związku ze zmianą miejsca zamieszkania w nowym roku szkolnym dołączyła do klasy 5. w zupełnie nowej dla Niej szkole. Ania od wczesnego dzieciństwa choruje na cukrzycę. Ma pompę insulinową, kilkakrotnie podczas lekcji musi sprawdzać poziom cukru we krwi i adekwatnie przyjmować posiłki, napoje.”*

Warto wspólnie w grupie przedyskutować propozycje uczestników. Jeśli są w grupie osoby, które wcześniej nie miały doświadczenia z dzieckiem chorującym na cukrzycę warto dopytać o pojawiające się myśli i emocje związane z chorobą dziecka. Mogą one mieć duże znaczenie na propozycje dotyczące rozmowy z dzieckiem i klasą.



## Sprawdź siebie

Proszę, odpowiedz na poniższe pytania:

1. Czym jest inteligencja emocjonalna? Jak się przejawia i jakie ma znaczenie na funkcjonowanie jednostki?
2. Jakie czynniki mają znaczenie na kształtowanie się inteligencji emocjonalnej?
3. Dlaczego inteligencja emocjonalna pracownika oświaty może mieć znaczenie na kontakt i pracę z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?
4. Wymień elementy mowy werbalnej i niewerbalnej.
5. Opisz elementy efektywnej komunikacji.
6. Dlaczego ważna jest spójność mowy werbalnej i niewerbalnej? Jakie mogą być skutki
7. braku spójności mowy werbalnej i niewerbalnej.

## Bibliografia

- Ciarrochi J., Chan A.Y.C., Bajgar J. (2001), Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105–1119.
- Garbenis, S., Geležinienė, R., Šiaučiulytė, G. (2020). Development of emotional intelligence in students with special educational needs. *Social welfare: interdisciplinary approach*. Šiauliai : Šiaulių universitetas. vol. 10, no. 1, p. 106-120. DOI: 10.21277/sw.v1i10.525.
- Goleman D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*, przeł. A. Jankowski, Poznań: Media Rodzina.
- Mavroveli, S., Sanchez-Riuz, M., J., (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology*. Volume 81, Issue1, p.112-134. <https://doi.org/10.1348/2044-8279.002009>
- Mayer J.D., Caruso D.R., Salovey P. (1999), Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27, 4, 267–298.
- Płaczkiewicz, B. (2020). Inteligencja emocjonalna uczniów klas integracyjnych. *Psychologia rozwojowa*, tom 25, 2, s. 73-86 doi:10.4467/20843879PR.20.013.12268.
- Skura, M., (2019). Kompetencje osobiste i społeczne nauczycieli szkół integracyjnych, ogólnodostępnych i specjalnych a ich chęć do pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną. *Niepełnosprawności. Dyskursy pedagogiki specjalnej* Nr 36/2019 <https://doi.org/10.4467/25439561.NP.19.045.12288>.
- Sokołowska, E., Zabłocka-Żytka, L. (2013). *Psychologia rozwojowa dla klinicyistów. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Twardowska-Staszek, E., Alberska, M. (2020). Emotional Intelligence and Social Competences of Special School Teachers. *SPI Vol. 23, 2020/4* p. 11-134 DOI: 10.12775/SPI.2020.4.005.
- Sokołowska, E., Zabłocka-Żytka, L., Kluczyńska S., Wojda- Kornacka J. (2015). *Zdrowie psychiczne młodych dorosłych. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Witek, A., Lewandowska-Kidoń, T. (2018). Funkcjonowanie ucznia z trudnościami przystosowawczymi w środowisku szkolnym w kontekście potrzeby rozwijania inteligencji emocjonalnej. *LUBELSKI ROCZNIK PEDAGOGICZNY* T. XXXVII, z. 4 DOI: 10.17951/lrp.2018.37.4.49



---

CONTACT INFO

[www.inclusiveeducation.eu](http://www.inclusiveeducation.eu)  
[info@inclusiveeducation.eu](mailto:info@inclusiveeducation.eu)