

Joanna Doroszuk
Karolina Tersa
Uniwersytet Gdański

Eksperyment pedagogiczny jako sposób uelastycznienia dostępnych form kształcenia dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – studium przypadku

Prezentowany artykuł jest egzemplifikacją możliwości funkcjonowania dziecka ze złożoną niepełnosprawnością i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w polskim systemie edukacji. Jest rekapitulacją zbudowanego, niezakończonego jeszcze edukacyjnego eksperymentu, mającego na celu znalezienie miejsca dla wyjątkowego ucznia w polskim systemie oświaty. Prezentowany eksperyment łączy cechy nauczania indywidualnego z planowaną integracją z grupą rówieśniczą, realizacji ogólnej podstawy programowej z nauczaniem całościowym oraz podejmuje próbę zbudowania inkluzji w sytuacji dziecka, które wymaga szczególnej fizycznej troski. Artykuł podejmuje wątki: elastyczności polskiego systemu oświaty, szans i ograniczeń związanych z dostępnymi formami edukacji dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, edukacji eksperymentalnej, edukacji alternatywnej, zaangażowanego rodzicielstwa oraz systemowej i pozasystemowej pracy nad szukaniem optymalnych ścieżek edukacyjnych.

Słowa kluczowe: eksperyment pedagogiczny, nauczanie inkluzyjne, nauczanie indywidualne, specjalne potrzeby edukacyjne, choroba rzadka, studium przypadku

A pedagogical experiment as a way to make the available forms of education more flexible for a child with special educational needs – a case study

The presented article is an exemplification of the functioning of a child with a complex disability and unique educational needs in the Polish education system. It is a recapitulation of an educational experiment that has been built, yet to be completed, aimed at finding a place for a unique student in the Polish education system. The presented experiment combines the features of individual learning with planned integration with the peer group, the implementation of the general core curriculum with holistic learning, and attempts to build inclusion in the situation of a child that requires special physical care. The article takes up the following: flexibility of the Polish education system, opportunities and limitations related to the available forms of education for children with special educational needs, experimental education, alternative education, committed parenting, and systemic and non-systemic work on finding optimal educational paths.

Keywords: pedagogical experiment, inclusive education, individual education, special educational needs, rare disease, case study

Wprowadzenie

Wraz z pojawieniem się koncepcji specjalnych potrzeb edukacyjnych, w której są one rozumiane jako szerokie spektrum i kontinuum ludzkich potrzeb, niekoniernie mających swoje źródło w ludzkiej niepełnosprawności (Barton 2007: 275), pojawiła się idea edukacji, która na te indywidualne, zmienne potrzeby ma odpowiadać (Magnússon 2019). Ścieżki zmierzania ku realizacji tej idei są indywidualne dla poszczególnych regionów świata i znacznie się między sobą różnią. Jak zauważają Norah Frederickson i Tony Cline (2009: 11) same sposoby rozumienia specjalnych potrzeb edukacyjnych w literaturze przedmiotu i edukacyjnej praktyce nie posiadają spójnych i jednoznacznych definicji. Część z nich skupia się na indywidualnych predyspozycjach dziecka jako źródłach występujących utrudnień. Inne odnoszą się do środowiska szkolnego jako produkującego indywidualne trudności. Jeszcze inne ukazują szersze środowiskowe i społeczne konteksty, z ich perspektywy śledząc edukacyjne nierówności. Równie zróżnicowane są więc działania, które mają być podjęte w celu organizowania edukacji wrażliwej na te potrzeby. Niezależnie jednak od przyjmowanego punktu startowego, efektywność rozwiązań inkluzyjnych lub integracyjnych bada się z perspektywy odczytywania specjalnych potrzeb jako potrzeb unikalnych, indywidualnych i wymagających dostosowań ze strony edukacyjnego środowiska (por. Scruggs, Mastropieri 1995; Idol 2006; Leyser, Kirk 2007; European Agency for Development in Special Needs Education 2010).

Drogą, która umożliwia realizację planu odpowiedzi na indywidualne potrzeby przez działania indywidualizacyjne, jest rozumienie systemu edukacji jako elastycznej propozycji, pozwalającej na odnalezienie w jej obrębie miejsc i działań dopasowanych do każdego ucznia. W edukacji skupionej na specjalnych potrzebach jako naturalnych ludzkich różnicach i indywidualnych właściwościach, jak pisze Iwona Chrzanowska (2018: 24) *„istotne są potrzeby każdego ucznia. Wsparcie ma być naturalnym procesem uruchamianym w momencie, w którym okaże się ono niezbędne na tak długo, jak będzie tego wymagała sytuacja. Różnice indywidualne traktuje się jako zasób, a nie przeszkodę czy trudność”*. Najistotniejszym sposobem działania jest poszukiwanie takich rozwiązań, aby stały się rozwijające i wspomagające dla konkretnego ucznia. Próba dostosowania uczniów do istniejących form i działań – nie mieści się w duchu współcześnie rozumianej inkluzji. Jak pisze Sławomira Sadowska (2021: 47) *„wymiar praktyk inkluzyjnych w szkole nie jest nigdy zamknięty, pozostaje zawsze otwarty na zmiany, reinterpretacje, refleksje i pogłębianie świadomości oraz udoskonalanie praktyki”*. Wskaźniki faktu, iż system edukacyjny funkcjonuje w ten sposób, czyli jest elastyczny, mogą być następujące:

1. Ilość proponowanych w prawie oświatowym form wsparcia dla uczniów ze specjalnymi potrzebami.

2. Umożliwianie wprowadzania pomiędzy nimi „form przejściowych”, co uwidacznia się jako brak sztywnych reguł i ścisłych wytycznych, dotyczących sposobu realizacji poszczególnych działań.
3. Możliwość wprowadzania modyfikacji w obrębie danej formy kształcenia.

W pierwszej części niniejszego artykułu spróbujemy opisać polski system oświaty w świetle trzech powyżej przytoczonych jakości. Następnie naszkicujemy możliwości uelastycznienia systemu edukacyjnego, oferowane przez prowadzenie eksperymentów pedagogicznych. W ostatniej części skupimy się na egzemplifikacji w postaci opisu konkretnego projektu edukacyjnego, który zbudowany został właśnie z zamysłem dostarczenia odpowiedniego edukacyjnego wsparcia dla ucznia o specjalnych edukacyjnych potrzebach.

Kształcenie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w Polsce

Literatura pedagogiczna, odnosząca się do kształcenia dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych we współczesnej Polsce, podaje obecnie najczęściej trzy możliwe formy kształcenia, proponowane w szczególności tym uczniom. Do autorów poruszających te kwestie należą Anna Firkowska-Mankiewicz (2008), Grzegorz Szumski (2004; 2006; 2010), Zenon Gajdzica (2019; 2020) czy Elżbieta Neroj (2021). Omawiane formy to kształcenie segregacyjne, integracyjne i inkluzyjne. Pierwsza z tych form odnosi się do realizowania obowiązku szkolnego w placówkach specjalnych, przeznaczonych dla uczniów z poszczególnymi rodzajami niepełnosprawności. Druga z nich to kształcenie w specjalnie przygotowanych klasach, do których uczęszczają zarówno uczniowie z orzeczeniami i opiniami z Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych jak i uczniowie niewykazujący specjalnych potrzeb w korzystaniu z oferty edukacyjnej. Klasy takie mogą być prowadzone przez szkoły integracyjne, w których wszystkie (lub zdecydowana większość) klas ma taki profil lub przez szkoły ogólnodostępne. Uczniowi o specjalnych potrzebach edukacyjnych udzielane jest tam specjalne wsparcie, często ma do dyspozycji nauczyciela wspomagającego. Trzecia z wymienionych form odnosi się do sytuacji, w której uczeń ze specjalnymi potrzebami uczęszcza do szkoły ogólnodostępnej, do ogólnodostępnej klasy, specjalne wsparcie jest mu dostarczane przez nauczycieli na co dzień pracujących w danej placówce.

Oprócz warstwy organizacyjnej wymienione formy różni leżąca u ich podłoża edukacyjna filozofia. Ma ona swoje ugruntowanie w odmiennym postrzeganiu człowieka/dziecka z niepełnosprawnością. Edukacja inkluzyjna ma swój punkt zaczepienia w społecznym modelu niepełnosprawności. W myśl tego podejścia zjawisko niepełnosprawności jest osadzone przede wszystkim w zaburzonych

relacjach jednostka – społeczeństwo i nieadekwatnych do możliwości oczekiwaniach. Edukacja oparta na tym spojrzeniu ma za zadanie odtworzyć obraz naturalnego, pluralnego środowiska, w którym wzrastają i rozwijają się jednostki o różnorodnych potencjałach i drogach ich realizacji (por. Gajdzica 2020; Szumski 2010; Chrzanowska 2018). Jest zupełnie innym spojrzeniem zarówno na specjalne potrzeby jak i edukację na nienakierowaną. W rozumieniu niektórych (np. Gajdzica 2020: 30; Slee 2011; Sadowska 2021) stanowi całkowicie nowy, odrębny od pedagogiki specjalnej, nurt pedagogiczny. Zarówno edukacja segregacyjna, jak i integracyjna z kolei odnosi się do medycznego punktu widzenia, w którym niepełnosprawność jest pewnym uszkodzeniem organizmu (w warstwie somatycznej lub psychicznej), a zadaniem edukacji jest jego wyleczenie (poprzez działania rehabilitacyjne, rewalidacyjne, korekcyjne, terapeutyczne). Zatem podczas gdy w podejściu medycznym (i powiązanych z nim segregacyjną i integracyjną formą kształcenia) traktuje się ucznia z niepełnosprawnością jako obiekt działań naprawczych, w kształceniu inkluzyjnym myśli się o nim jako pełnoprawnym uczestniku klasowej społeczności, wnoszącym do niej swoje unikalne, niepodlegające ocenie „Ja”¹.

Elementy strukturyzujące formy oświaty przeznaczone dla uczniów ze specjalnymi edukacyjnymi potrzebami można kategoryzować zatem według dwóch osi:

- możliwość kontaktu z rówieśnikami, nieposiadającymi specjalnych edukacyjnych potrzeb (istnieje ona w przypadku kształcenia integracyjnego i inkluzyjnego);
- konieczność zastosowania specjalnych edukacyjnych podejść, metod i specjalistycznego personelu (która istnieje w przypadku kształcenia segregacyjnego i integracyjnego).

Osi, różnicujących te trzy formy, jest oczywiście o wiele więcej. Ich identyfikacja wyrasta jednak poza możliwości prezentacyjne przedstawianego artykułu. Należy jednak pamiętać o tym, iż samo polskie prawo oświatowe wyróżnia wiele wariantów i form pośrednich w zaprezentowanych trzech sposobach organizowania edukacji. Według Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2020 r., poz. 1309), które

¹ Jesteśmy przy tym w pełni świadome, iż filozoficzne podstawy powstania poszczególnych form kształcenia osób ze specjalnymi edukacyjnymi potrzebami nie przekładają się wprost na pojedyncze realizacje tego kształcenia. Znane nam są przykłady doskonale funkcjonujących klas integracyjnych, w których praca opiera się o skupienie na potrzebach każdej jednostki a niepełnosprawność nie jest wyróżniana jako cecha definiująca niektórych uczniów. Znane nam są też niezliczone przypadki klas włączających, w których uczniowie ze specjalnymi potrzebami nie funkcjonują jako pełnoprawni ich członkowie a ich kształcenie ma charakter instrumentalny i jest oparte o rewalidację i usprawnianie.

ogłoszono dnia 28 lipca 2020 r., „Kształcenie, wychowanie i opiekę dla uczniów niepełnosprawnych organizuje się w:

- 1) przedszkolach:
 - a) ogólnodostępnych,
 - b) ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi,
 - c) integracyjnych,
 - d) ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi,
 - e) specjalnych;
- 2) oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych;
- 3) innych formach wychowania przedszkolnego;
- 4) szkołach:
 - a) ogólnodostępnych,
 - b) ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi,
 - c) integracyjnych,
 - d) ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi,
 - e) specjalnych, w tym szkołach specjalnych przysposabiających do pracy;
- 5) młodzieżowych ośrodkach wychowawczych;
- 6) młodzieżowych ośrodkach socjoterapii;
- 7) specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych;
- 8) specjalnych ośrodkach wychowawczych;
- 9) ośrodkach rewalidacyjno-wychowawczych.”

Należy przy tym zauważyć, iż bogactwo tych form stanowią głównie szczególne przypadki wyżej opisanych wariantów edukacji dla dzieci ze specjalnymi edukacyjnymi potrzebami. Wydaje się, że ilość proponowanych form edukacyjnych może pozytywnie świadczyć o elastyczności polskiego systemu edukacji. Należy pamiętać, iż miernik ilości dostępnych form bywa pozorny (Szumski 2004). Nie mówi on zbyt wiele o rzeczywistym skierowaniu działań na indywidualne potrzeby uczniów.

Wielość form edukacji może być z łatwością zaprzepaszczone (lub ich mała ilość – zrekompensowana) za pomocą istnienia lub braku kolejnego czynnika elastyczności. Jest nim możliwość stosowania swego rodzaju form przejściowych. Należą do nich zindywidualizowane ścieżki edukacyjne czy stworzenie możliwości wyłączenia ucznia z zespołu klasowego na pojedyncze zajęcia. Sposobem organizacji procesu edukacyjnego wobec uczniów o specjalnych potrzebach, niewzględnionym w przepisach jako odrębna forma kształcenia, jest nauczanie indywidualne. W rozumieniu prawnym jest to sposób realizacji wyżej wymienionych form. W rozumieniu pedagogicznym jednak jest to osobna i w swoich założeniach bardzo różniąca się od pozostałych forma kształcenia.

Dyrektor szkoły, na podstawie orzeczenia Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej, organizuje dla ucznia nauczanie indywidualne na okres od 30 dni do całego roku szkolnego. Przepisy związane z tymi procedurami reguluje Rozporządzenie MEN w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz. U. 2017, poz. 1616). Zajęcia odbywają się w wyznaczonym przez dyrektora szkoły wymiarze i muszą mieć charakter bezpośredniego kontaktu nauczyciela z uczniem.

Znaną zmianą w zakresie organizacji tego typu zajęć jest konieczność odbywania ich przez ucznia w jego własnym domu. Wcześniejsze praktyki, umożliwiające odbywanie zajęć indywidualnych na terenie szkoły, służyły wielu dzieciom z zaburzeniami zachowania, autyzmem czy innego pochodzenia trudnościami w koncentracji i funkcjonowaniu społecznym. Nie były oczywiście proponowane uczniom z chorobami przewlekłymi, wymagającym szczególnych fizycznych warunków otoczenia.

Odbywanie nauczania indywidualnego w domu likwiduje wiele korzyści, które niesie organizacja tych zajęć na terenie szkoły (Gołygowska 2003). Można tu wymienić fakt, iż środowisko rówieśnicze, szkolne, duże grupy – były stopniowo oswajane przez ucznia z trudnościami przystosowawczymi, co w dłuższej perspektywie umożliwiało stopniowe włączanie do coraz większej liczby aktywności wraz z zespołem klasowym (por. Bocheńska 2005). W opozycji do pozostawienia ucznia w środowisku klasowym, nauczanie indywidualne na terenie szkoły umożliwiało osiągnięcie przez ucznia z trudnościami lepszych wyników nauczania a zespołowi klasowemu – spokojniejszą, wolną od konfrontacji z wyjątkowo trudnymi zachowaniami jednego z uczniów pracę.

Obecny stan prawny, w odniesieniu do indywidualnego nauczania, należy zatem uznać raczej za usztywnienie możliwości płynnego używania różnych form, w zależności od indywidualnych potrzeb poszczególnych dzieci. Należy jednak nadmienić, iż dyrektor szkoły ma możliwość stymulowania kontaktu między dzieckiem, skierowanym na nauczanie indywidualne, a jego szkolnymi/klasowymi kolegami – spotkania takie jednak muszą mieć charakter pozalekcyjny.

W literaturze przedmiotu nauczanie indywidualne widziane jest na ogół jako stan skrajnej izolacji ucznia. Dzieje się tak zarówno w klasycznych rozmyślaniach Aleksandra Hulka (1987), który uznaje ten sposób kształcenia za formę najmniej integrującą wobec uczniów z niepełnosprawnościami, jak i w najnowszych rozważaniach Zenona Gajdzicy (2020: 81), który edukację indywidualną określa jako głęboką odmianę edukacji separacyjnej. Na to samo zjawisko spojrzeć można jednak inaczej. Kształcenie indywidualne jest dla dużej grupy uczniów absolutnym przymusem, oddalającym zagrożenie życia, wypływające z panujących w szkołach warunków fizycznych. Paulina Hawrylewicz-Kowalska jest jedną

z autorek, które w nauczaniu indywidualnym dopatrują się nie tylko izolacyjnego piętna, ale również edukacyjnych szans (Hawrylewicz-Kowalska 2018). Owe szanse widzi autorka w niestandardowości podejścia do edukacji, realizowanej w tej formie. Umiejscawia ona ten typ kształcenia między głównym nurtem edukacji a edukacją alternatywną.

Z podobnego założenia wyszli twórcy eksperymentu pedagogicznego, który opiszemy w dalszej części tego tekstu. Dużą częścią ich zamysłu było uczynienie z, koniecznego ze względu na stan zdrowia ucznia, nauczania indywidualnego – formy kształcenia, która nie tylko będzie elastycznie dopasowana do jego wyjątkowych edukacyjnych potrzeb, ale umożliwi włączanie w grupę klasową i zastosowanie alternatywnych metod. Udoskonali zatem zarówno sam proces kształcenia, jak i kontakt rówieśniczy.

Uelastycznianie edukacji

Nauczanie indywidualne może być zatem traktowane jako droga do uelastycznienia, zindywidualizowania edukacji i przygotowania odpowiedzi na szczególne potrzeby uczniów. Dróg tego rodzaju w obecnym polskim prawie oświatowym można odnaleźć kilka. Są to:

- zindywidualizowane ścieżki edukacyjne,
- możliwość wyłączenia ucznia z poszczególnych wspólnych zajęć,
- innowacje pedagogiczne,
- eksperymenty pedagogiczne.

Pierwszy z tych punktów, czyli zindywidualizowane ścieżki edukacyjne, stanowią wszystkie zajęcia, które podejmuje się wspólnie z oddziałem szkolnym oraz indywidualnie, z wybranym dzieckiem (Dz.U. 2020, poz. 1280). Uczeń kwalifikowany jest do tego rodzaju wsparcia na podstawie opinii z Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej. Uczeń w tym przypadku realizuje pełny lub zmniejszony wobec ramowego planu wymiar godzin dydaktycznych, w zależności od indywidualnych możliwości (Cybulska, Derewlana, Kacprzak, Pęczek 2017: 44).

Wyłączanie ucznia z poszczególnych zajęć w świetle obecnego edukacyjnego prawa może przybierać formę realizacji pojedynczych zajęć indywidualnych z określonego przedmiotu lub organizacji zajęć w małych (do pięciu dzieci) grupach (Dz. U. z 2020 r. poz. 1309). Dzięki tej formie można, szczególnie w klasach starszych, uniknąć pozorów wspólnych zajęć, które są trudne do przełożenia na metody i język odpowiedni dla uczniów np. z niepełnosprawnością intelektualną.

Innowacje pedagogiczne z kolei to celowe, planowe, zorganizowane i kontrolowane działania, mające na celu wprowadzenie zmian, działań dotychczas nieprowadzanych, wypróbowywanie nowych dróg edukacyjnych. Mogą mieć one

charakter programowy, organizacyjny lub metodyczny. Działania innowacyjne szeroko wychodzą poza myślenie o uczniach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W myśl obowiązującego prawa mają być integralnym elementem działalności szkoły, wpisany w jej plan rozwoju. Dotyczyć mogą różnych uczniów i ich środowiska uczenia się. Wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi umożliwiają podjęcie niewykorzystywanych dotąd środków, pozwalających efektywnie na te potrzeby odpowiedzieć. Ich zakres może być szeroki, obejmować wszystkich uczniów danej placówki i wszystkich nauczycieli. Musi prowadzić do poprawy dotychczasowego procesu nauczania w danym miejscu (Czekajło 2018).

Ekspertyzy pedagogiczne są działaniami, w których zamknąć można zmiany szeroko zakrojone. Jako że prezentowany przez nas przypadek dotyczy właśnie eksperymentu – pozwalamy sobie na szerszy opis tego rodzaju procedur.

W perspektywie naszych analiz system edukacyjny wydaje się być strukturą dość rozbudowaną i w dużym stopniu dostosowaną (przynajmniej w założeniach) do potrzeb zróżnicowanej grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Każda ze wskazanych wyżej czterech ścieżek (inkluzja, edukacja, segregacja, nauczanie indywidualne) ma określoną specyfikę i nawet z zastosowaniem modyfikacji wyżej opisanych (np. poprzez wyłączenie ucznia z danych zajęć), wydają się być one jednak dedykowane określonej grupie uczniów. Natomiast praktyka pedagogiczna wskazuje, iż są uczniowie z niepełnosprawnością sprzężoną, dla których wybór każdej z tych dróg edukacyjnych wydaje się nieodpowiedni i obciążony negatywnymi konsekwencjami. Jak pisze Monika Gołubiew-Konieczna (2019: 93):

Nie zawsze bowiem pełne włączenie takiego ucznia w tzw. główny nurt jest możliwe, a czasami także nie jest wcale dla niego najlepsze. I nie mam tu na myśli dokonywania wyboru pomiędzy szkołą ogólnodostępną, integracyjną czy specjalną, ale możliwość korzystania z różnych form pośrednich czy kombinowanych.

Czy eksperyment pedagogiczny, który jest przedmiotem niniejszych rozważań, możemy uznać za formę kombinowaną? I czy owo „kombinowanie” jest procesem uelastyczniania form kształcenia dla dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?

Według prawa oświatowego „[eksperyment pedagogiczny] polega na modyfikacji istniejących lub wdrożeniu nowych działań w procesie kształcenia, przy zastosowaniu nowatorskich rozwiązań programowych, organizacyjnych, metodycznych lub wychowawczych, w ramach których są modyfikowane warunki, organizacja zajęć edukacyjnych lub zakres treści nauczania” (Dz. U z 2019 r., poz. 1148, ze zm.). Analizując powyższą definicję, możemy dojść do wniosku, iż:

- nowatorskie rozwiązania programowe mogą stanowić o uelastycznieniu programu edukacji oraz form jego przekazywania i przyswajania przez ucznia, będąc odpowiedzią na trudności ucznia z realizacją wszystkich założeń programowych, a także z uczęszczaniem na wszystkie zajęcia oraz nauką w tak dużej ilości godzin, jak jest to zaplanowane dla danej klasy;
- nowatorskie rozwiązania organizacyjne mogą implikować inny bądź różnorodny sposób partycypacji ucznia w zajęciach indywidualnych i grupowych a także skonstruowanie planu lekcji, który będzie uwzględniał indywidualne potrzeby i możliwości ucznia z trudnościami w wykonaniu czynności samoobsługowych, w tym w samodzielnym przemieszczaniu się i/lub potrzebującego częstszego odpoczynku między zajęciami, i/lub ucznia o osłabionym systemie odpornościowym, dla którego uczestnictwo w niektórych aktywnościach jest zagrażające jego zdrowiu;
- nowatorskie rozwiązania metodyczne mogą być uelastycznieniem form pracy z uczniem, który ze względu na specyfikę funkcjonowania może mieć trudności z aktywnym uczestnictwem w zajęciach i/lub koncentracją uwagi, a także z uczniem, który komunikuje się w sposób alternatywny oraz zależny od wsparcia zewnętrznego;
- nowatorskie rozwiązania wychowawcze mogą stanowić potrzebną alternatywę dla ucznia, który ma trudność z budowaniem i podtrzymywaniem relacji z rówieśnikami, a także z aktywnym uczestnictwem w życiu społeczności klasowej i szkolnej.

Ponadto wydaje się, iż eksperyment pedagogiczny realizowany w szkole, którego celem jest „*rozwijanie kompetencji i wiedzy uczniów i nauczycieli*” (Dz. U z 2019 r., poz. 1148, ze zm.), powinien być działaniem na tyle alternatywnym, by przyczynić się do jakościowej zmiany w kompetencjach czy wiedzy uczniów, wychodząc ponad klasyczny program i formę edukacji oraz na tyle bliski modelowi tradycyjnemu, by nie naznaczać ucznia nim objętego, a także by czerpać z dobrych praktyk edukacyjnych stosowanych w tradycyjnych ścieżkach. (por. Rudnicki 2016).

Omówienie form i założeń oraz źródeł eksperymentu – analiza przypadku

Według przywoływanych wyżej założeń prawa oświatowego eksperyment pedagogiczny musi być prowadzony pod nadzorem jednostki naukowej. Z ramienia Uniwersytetu Gdańskiego oraz w efekcie współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną zostałyśmy ewaluatorkami eksperymentu pedagogicznego, pt. *Edukacja i włączanie uczniów ze złożoną niepełnosprawnością ruchową na II etapie edu-*

cyjnym, czyli elastyczna alternatywa realizacji podstawy programowej i integracji z grupą rówieśniczą na podstawie studium indywidualnego przypadku, który został stworzony zarówno na podstawie wyżej wskazanego Prawa Oświatowego dot. eksperymentów pedagogicznych, jak i:

- art. 24 konwencji Praw Osób Niepełnosprawnych ONZ, zakładającego prawo uczniów niepełnosprawnych do nauki razem z ich pełnosprawnymi rówieśnikami w szkołach ogólnodostępnych z zapewnieniem im stosownego, szeroko rozumianego, wsparcia (obowiązujący w Polsce akt prawny, podpisany przez Prezydenta Bronisława Komorowskiego i ratyfikowany przez Sejm RP w 2012 roku);
- art. 1 pkt. 6 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo Oświatowe (Dz. U. z 2017 roku, poz. 59) zapewniającego możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną, zgodnie z ich indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi;
- art. 1 pkt. 7 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe (Dz. U. z 2017 roku, poz. 59) zapewniającego opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwianie realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych;
- projektu Narodowego Planu dla Chorób Rzadkich opracowanego przez Ministerstwo Zdrowia RP obejmującego aspekty dotyczące edukacji włączającej dzieci dotknięte chorobami rzadkimi.

Według głównych założeń eksperymentu „Będzie [on] swoistym pilotażem dla zbudowania elastycznego systemu oświatowego umożliwiającego edukację i włączanie uczniów o złożonych niepełnosprawnościach i bez komunikacji werbalnej w szkole ogólnodostępnej, tym samym przyczyni się do wcześniejszego przygotowania szkół ogólnodostępnych na przyjęcie takich uczniów i podniesienie świadomości nauczycieli dotyczącej konieczności i możliwości zdobywania potrzebnej wiedzy, kompetencji i dodatkowych kwalifikacji zarówno w organizacji procesu nauczania, jak i budowania integracji rówieśniczej”. (Treść projektu *Edukacja i włączanie uczniów ze złożoną niepełnosprawnością ruchową na II etapie edukacyjnym...* 2020: 1). Mimo iż eksperyment wyrasta z potrzeb jednostki – ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, może mieć on znaczenie dla większej ilości adresatów – zarówno dla grupy rówieśniczej uczęszczającej do tej samej klasy, dla nauczycieli z nim pracujących, a także dla osób zaangażowanych w projekt, mających wpływ na konstruowanie ścieżek edukacyjnych innych uczniów (np. dyrekcja szkoły, pracownicy poradni).

Specjalne potrzeby edukacyjne Borysa, dla którego został stworzony poniższy eksperyment, wynikają z:

1. jego stanu zdrowia:

- Borys przeżył terapię przeszczepienia krwiotwórczych komórek macierzystych szpiku, co wpłynęło na jego obniżoną odporność organizmu;
 - chłopiec choruje na leukodystrofię metachromatyczną (MLD) – jest to metaboliczna choroba rzadka o podłożu genetycznym;
2. specyfiki funkcjonowania:
- Borys ma niepełnosprawność ruchową, chłopiec nie jest w stanie wykonać czynności samoobsługowych samodzielnie;
 - chłopiec nie przemieszcza się samodzielnie;
 - poziom rozwoju umysłowego chłopca jest niemożliwy do zdiagnozowania dostępnymi testami czy też próbami diagnostycznymi;
3. specyfiki komunikowania:
- Borys komunikuje się w sposób alternatywny do mowy;
 - chłopiec ma stworzony indywidualny system komunikacji oparty na analizatorach słuchu i wzroku, który wykorzystuje narzędzia:
 - urządzenie mobilne (laptop, tablet) z eye trackerem,
 - oprogramowanie: Tobii Communicator 5 + MS PowerPoint,
 - tablice wyboru, książki,
 - zdjęcia, obrazki,
 - symbole PCS,
 - kartki, na których nauczyciel rysuje różne symbole, ilustracje do wyboru spośród nich;
4. stanu emocjonalnego:
- Borys przeżywa stratę zdrowia i sprawności, co ma znaczenie dla jego stanów emocjonalnych i reakcji na doświadczenia edukacyjne;
 - kierowany kontakt z rówieśnikami jest dla chłopca źródłem pozytywnych emocji i doświadczeń.

Dla zdefiniowania potrzeb edukacyjnych Borysa, stanowiących podłoże eksperymentu, bardzo ważna wydaje się również jego historia edukacyjna. Borys rozpoczął bowiem edukację przedszkolną jako chłopiec zdrowy. Jednak już w czwartym roku życia zaczął prezentować fizyczne symptomy, zapowiadające rozwój choroby. Jeszcze bez postawionej diagnozy kontynuował edukację z dużym wsparciem nauczycieli niepublicznej placówki, pod której opieką się znajdował. W tym czasie pomoc pozaedukacyjna: rehabilitacyjna, medyczna i diagnostyczna organizowane były przez rodziców chłopca. Okres przedszkolny Borys kończył już ze zdiagnozowaną niepełnosprawnością jako uczeń z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego.

Edukację szkolną rodzice postanowili, zgodnie ze wskazaniem Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej, rozpocząć w najbliższej szkole ogólnodostępnej. Borys realizował tam obowiązek edukacyjny w formie nauczania indywidualnego. Od samego początku pojawiły się ogromne problemy w zrozumieniu szczególnych potrzeb życiowych, w tym edukacyjnych chłopca i rodziny. Postępująca

choroba została zatrzymana przez przeszczep szpiku, stan poprzyszczepowy umocnił jednak konieczność izolacji chłopca od rówieśników. Utracone możliwości komunikacyjne i znaczna niepełnosprawność fizyczna chłopca były obszarami, których nie uwzględniano podczas planowania z nim pracy. W tym czasie rodzice intensywnie poszukiwali miejsc, w których znaleźliby pomoc. Z ich inicjatywy nastąpiła zmiana na stanowisku nauczyciela wspomagającego, pracującego z Borysem. Oni także zaangażowali do edukacyjnej współpracy specjalistów w zakresie AAC.

Po niemal dwóch latach edukacji w szkole, która w niewystarczający sposób odpowiada na specjalne potrzeby dziecka, Borys trafił do kolejnej placówki. Po przeprowadzce rodziny najbliższa lokalna szkoła okazała się placówką integracyjną, szeroko znaną jako miejsce wielu edukacyjnych innowacji i otwarcia na współpracę z różnymi podmiotami. Do edukacji w nowej szkole zaangażowano nauczycieli i terapeutów, którzy już wcześniej towarzyszyli Borysowi i rodzinie. Zostali oni zatrudnieni do pracy z dzieckiem w nowych warunkach, a także biorą udział w opisywanym przez nas eksperymencie.

Nauczanie indywidualne ograniczało możliwości rozwoju chłopca w zakresie relacji społecznych. Rodzice postanowili tym obszarem funkcjonowania zająć się w warunkach pozaszkolnych. W ten sposób powstała „Drużyna Bohatera Borysa” – działania podejmowane w celu włączenia dziecka w małą rówieśniczą grupę. Ze względu na niskie możliwości chłopca w inicjowaniu kontaktów rówieśniczych – działania te przybrały charakter kierowany. Drużyna uczestniczy w zorganizowanych spotkaniach, mających miejsce w kulturalnej przestrzeni miasta. Tworzy ją kilku wybranych kolegów z klasy, którzy, oprócz poznania samego Borysa i umożliwienia mu socjalizacji, przeżywają ciekawe przygody i zaznajamiają się z tajnikami AAC.

W roku szkolnym 2019/2020 chłopiec, w związku z przedłużeniem pierwszego etapu edukacji, został przeniesiony do nowej klasy. Tym samym zmienił się skład drużyny oraz zespół nauczycielski (nie licząc indywidualnych terapeutów). Pojawiły się też liczne wątpliwości związane z pomysłem na sposób, w jaki uczeń ma uczestniczyć w edukacji na drugim etapie. Jego możliwości intelektualne plasowały go w grupie osób, które realizują ogólną podstawę programową, zakres koniecznych modyfikacji był jednak ogromny. Z tej potrzeby zrodził się pomysł na realizację eksperymentu pedagogicznego.

Rodzice chłopca należą do osób silnie zaangażowanych w edukację swoich dzieci. Można odnotować, że ich działania w kierunku organizowania kształcenia dla syna odbywają się na wszystkich poziomach zaangażowania: uzyskiwaniu informacji, udziału w działalności, dialogu i wymiany poglądów, udziału w podejmowaniu decyzji oraz odpowiedzialności w planowaniu, ocenie programu szkolnego, ewaluacji strategii szkolnych oraz roli nauczyciela (por. Mitchell 2016:

106). W procesie podnoszenia jakości edukacji dziecka z wyjątkowymi potrzebami takie zaangażowanie jest bezwzględnie ważne. „Partnerstwo i zaangażowanie rodziny, a zwłaszcza rodziców, w proces wspierania rozwoju ich dziecka, jego terapię i rehabilitację, umożliwi korzystne zmiany i przyczynia się do jego lepszego rozwoju emocjonalnego, intelektualnego, fizycznego i społecznego. Szczególnie istotnym ogniwem tego procesu jest partnerskie zaangażowanie rodziców, odpowiedzialny i systematyczny, profesjonalny kontakt i wzajemna wymiana informacji pomiędzy rodzicami dziecka z niepełnosprawnością a nauczycielami i terapeutami” (Barłóg 2018: 238).

Tabela 1. Eksperyment pedagogiczny - działania tradycyjne a proces uelastyczniania

| Działanie tradycyjne | Uelastycznienie |
|---|---|
| Nauczanie indywidualne w domu w liczbie godzin wynikających z przepisów prawa oświatowego (10 godzin w klasach IV – VI i 12 godzin w klasach VII i VIII zgodnie z rozporządzeniem MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz. U. z 2017 roku, poz. 1616) | <p>praca w blokach tematycznych „Proces nauczania Borysa w formie indywidualnego nauczania będzie opierał się na realizacji tematyki zajęć zebranych w dwóch blokach tematycznych: blok matematyczno-przyrodniczy (matematyka, fizyka, chemia, geografia, przyroda) i blok humanistyczny (język polski, język angielski, historia, WOS)”</p> <p>praca z „wykładowcami” i „ćwiczeniowcami” „każdy z ww. bloków byłby realizowany przez dwóch rodzajów nauczycieli: nauczycieli „wykładowych” – nauczycieli przedmiotowców, odpowiedzialnych za obowiązujące treści i pracujących z Borysem metodą „werbalno – wizualną” i nauczycieli „ćwiczeniowych” – specjalistów od komunikacji pozawerbalnej, opracowujących pod kierunkiem nauczycieli „wykładowych” materiały do ćwiczeń oraz do weryfikacji wiedzy Borysa”</p> |
| Włączanie Borysa w grupę rówieśniczą „Borys będzie włączany w poszczególne, wybrane zajęcia swojej klasy np. muzyka, historia i inne wtedy, gdy opanowywanie treści danych przedmiotów będzie możliwe z wykorzystaniem analizatora wzrokowego i słuchowego” | <p>dostosowywanie formy zajęć, w których ma uczestniczyć Borys, przez nauczycieli prowadzących poszczególne przedmioty</p> <p>dotatkowo wprowadzenie włączania kierowanego: „kontynuacja realizacji Projektu „Drużyna BB w Wielkim Mieście” polegające na organizacji grupowych (łącznie czworo dzieci) zajęć edukacyjno-integracyjnych mających na celu wzmocnienie więzi pomiędzy klasą a dzieckiem z niepełnosprawnością”</p> |
| Włączenie w program nauczania zajęć indywidualnych | <p>rozszerzenie programu zajęć indywidualnych. Borys uczestniczy: w terapii neurologopedycznej (2 razy w tygodniu) w terapii psychologicznej (2 razy w tygodniu) w zajęciach rewalidacyjnych (2 razy w tygodniu) w fizjoterapii (2 razy w tygodniu)</p> |

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizowanego dokumentu Eksperyment Pedagogiczny.

Zaangażowanie rodziców jest jednak tylko jednym z kilku źródeł możliwości skonstruowania alternatywnego planu edukacyjnego. Pozostałe źródła dotyczą możliwości prawnych (które w badanym przypadku stanowi podłoże w postaci możliwości prowadzenia pedagogicznych eksperymentów), otwartych na innowacje instytucji (tutaj są to opisana lokalna, innowacyjna szkoła oraz proaktywna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna) oraz kompetentni i otwarci specjaliści (których rodzice poznawali stopniowo, wraz z kolejnymi etapami edukacji Borysa). Tak skonstruowane warunki bazowe były konieczne dla rozpoczęcia opisywanego edukacyjnego eksperymentu.

Przedstawiając treść eksperymentu chcielibyśmy wskazać na jego uelastyczniający charakter, dlatego też jego opis przedstawiłyśmy w poniższej tabeli, która obrazuje elementy systemu, które zostały zmienione i są dostosowywane.

Dużą innowacją wydają się wymienione wyżej bloki tematyczne, według których zostały zgrupowane przedmioty szkolne oraz ich realizacja zarówno przez nauczycieli prowadzących dane przedmioty, jak i przez nauczycieli indywidualnych, będących jednocześnie specjalistami od komunikacji alternatywnej i wspomagającej. Łączenie ze sobą treści zakłada częstsze powtarzanie danych kluczowych w programie nauczania kwestii. Wspomaga się tym samym uczenie się przez skojarzenie. Taki tryb wiąże się również z pracą z mniejszą ilością osób, co ma znaczenie dla organizacji procesu nauczania, a także jest optymalne dla ucznia. Natomiast forma wykładowa i ćwiczeniowa bezpośrednio koresponduje ze specyfiką komunikacji ucznia – słuchowy i wzrokowy odbiór przekazu jest dla chłopca dostępny i naturalny (zwłaszcza gdy jest bezpośrednio do niego kierowany), natomiast zaktywizowanie ucznia, by mógł on „przećwiczyć” przekazywane mu treści, odpowiedzieć na zadane pytania czy je zadać, wymaga zastosowania alternatywnych i wspomagających metod komunikacji. Jest to istotne, zwłaszcza iż system komunikacji Borysa jest nadal w procesie tworzenia, a chłopiec uczy się skutecznego porozumiewania się. Jego poziom aktywności jest też zależny aktualnej kondycji psychofizycznej.

Ważnym elementem projektu jest również kwestia włączania ucznia w grupę rówieśniczą poprzez projekt „Drużyna BB w Wielkim Mieście”. Zogniskowanie działań integracyjnych na mniejszej grupie uczniów wynika ze specyfiki funkcjonowania chłopca w sferze komunikacyjnej oraz emocjonalnej – mniejsza grupa sprzyja komunikowaniu się ucznia z otoczeniem i odczuwaniu przez niego komfortu emocjonalnego.

Cechą eksperymentu pedagogicznego, który przyczynia się do uelastycznienia formy kształcenia, jest również jego stała ewaluacja przez osoby zewnętrzne, która sprzyjać może udoskonalaniu prowadzonych działań. *„System ewaluacji uruchamia proces dialogu, refleksji, zachęca do integracji informacji z różnych źródeł – przyczynia się do uczenia się organizacyjnego”* (Mazurkiewicz 2012: 17). Prowadzone

przez nas działania ewaluacyjne są inspiracją do czynienia refleksji i prowadzenia dialogu, implikacją do udoskonalania procesu edukacji będącego przedmiotem eksperymentu a także do renegocjowania tworzących go warunków.

Proces ewaluacji

Ewaluacja, której się podjęliśmy wpisuje się w model ewaluacji rozwojowej (*developmental evaluation*) Michaela Q. Pattona (por. Patton 2008). Model ten opiera się na:

- elastyczności projektu i dostosowaniu się do jego potrzeb i zmian;
- koncentracji na zależnościach interakcyjnych;
- otwarciu projektu i procesu ewaluacyjnego na możliwe zmiany w ewaluowanym działaniu;
- wielokontekstowości ewaluowanych działań;
- dynamice wewnętrznych przeobrażeń ewaluowanych podmiotów (Korporowicz 2012: 58).

Działania badawcze przez nas prowadzone nie służą bowiem tylko tworzeniu raportów do oddziałów nadrzędnych, a stanowią duże źródło wiedzy i bazę do bieżącej ewaluacji dla osób w eksperymencie zaangażowanych.

Ze względu na specyficzny stan funkcjonowania objętego eksperymentem chłopca, metody ewaluacji również musiały przybrać wymiar niestandardowy. Borys jest dzieckiem, wobec którego dostępne testy diagnostyczne, również te stosowane wobec dzieci korzystających z alternatywnej komunikacji, nie spełniają swojej funkcji. Badania, poczynione przez Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną, mające na celu ustalenie specjalnych potrzeb edukacyjnych chłopca oraz, w dalszej perspektywie, wydanie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, stwierdzają u niego lekkie upośledzenie umysłowe. Orzeczenie to opatrzone jest jednakże komentarzem, iż diagnoza wystawiona została intuicyjnie i funkcjonalnie – bez pewnego potwierdzenia w używanych powszechnie testach.

W naszym odczuciu taka intuicyjna, funkcjonalna i jakościowa musi być też weryfikacja eksperymentu. Rozwój społeczny, emocjonalny, fizyczny i poznawczy obserwowanego dziecka jest zależny od wielu unikalnych czynników, które każdorazowo uwzględnić trzeba, oceniając jego stan w kolejnych latach szkolnych. Poziom zintegrowania z zespołem klasowym zależy z kolei nie wyłącznie od celowych i podejmowanych działań, ale również stanu zdrowia chłopca, którego nie sposób prognozować. Wielkim utrudnieniem, zarówno dla działania eksperymentu jak i dla jego weryfikacji, była edukacja zdalna, wprowadzana z przerwami od marca 2020 roku.

Wziąwszy pod uwagę wymienione czynniki, dla ewaluacji działania projektu „Edukacja i włączanie uczniów ze złożoną niepełnosprawnością ruchową na

II etapie edukacyjnym, czyli elastyczna alternatywa realizacji podstawy programowej i integracji z grupą rówieśniczą na podstawie studium indywidualnego przypadku” podjęto następujące działania:

1. Weryfikację rozwoju indywidualnego Borysa:
 - a) rozwój poznawczy (w tym realizacji elementów podstawy programowej),
 - b) rozwój komunikacyjny,
 - c) rozwój emocjonalny,
 - d) rozwój społeczny,
 - e) rozwój fizyczny,
 - f) rozwój samodzielności.

Wszystkie podane obszary badane są za pomocą ewaluacji prowadzonych przez indywidualnych nauczycieli i terapeutów, pracujących z dzieckiem (terapeutów komunikacji alternatywnej, logopedów, fizjoterapeutów, psychologów, nauczycieli wspomagających oraz nauczycieli przedmiotu).

2. Weryfikację budowania integracji w zespole klasowym:
 - a) rozwój świadomości uczniów klasy o możliwościach i potrzebach Borysa,
 - b) ilości wspólnych aktywności,
 - c) poczucie wspólnoty w zespole klasowym (w tym poczucie przynależności Borysa do zespołu),
 - d) rozwój postaw proinkluzyjnych.

Obszary te badane są za pomocą rozmów diagnostycznych z zespołem klasowym, wychowawcą klasy, indywidualnymi terapeutami Borysa i jego rodzicami.

Pierwsze wnioski

Pojawiające się po roku prowadzenia projektu wnioski, które chcielibyśmy przedstawić, nie stanowią jeszcze dokładnie opracowanych wyników badań ewaluacyjnych. Są natomiast wstępnym podsumowaniem praktyki edukacyjnej na podstawie prowadzonych działań ewaluacyjnych i stanowią podstawę do udoskonalenia projektu w drugim roku realizacji. Wnioski te mogą być również inspiracją do namysłu nad czynnikami determinującymi powodzenie tak innowacyjnych działań oraz nad trudnościami, które wymagają analizy i zmiany.

W pierwszym roku projektu nie udało się w pełni wdrożyć wszystkich jego komponentów. W toku realizacji były:

- wdrażanie systemu komunikacji za pomocą wzroku z wykorzystaniem wyższych technologii;

- działania terapeutyczne realizowane zgodnie z planem – wzrosło znaczenie wsparcia emocjonalnego i terapii psychologicznej;
- spotkania z nauczycielami j. polskiego, matematyki, historii wraz z nauczycielem wspomagającym;
- próby integracji niekierowanej z innymi uczniami - łączenie się z klasą na godzinie wychowawczej.

Natomiast nadal w planach pozostały:

- praca w blokach tematycznych;
- samodzielne spotkania z „wykładowcami”;
- pełne działanie drużyny;
- włączanie Borysa w tok lekcji na poszczególnych przedmiotach.

Trudności wdrożenia wszystkich komponentów projektu miały swoje podłoże w trzech aspektach:

1. Pandemia uniemożliwiła spotkania twarzą w twarz, ograniczona była liczba wszystkich zajęć. Łączenie się on-line z nauczycielami prowadzącymi dane przedmioty implikowało konieczność obecności nauczyciela wspomagającego przy Borysie, w celu pomocy w obsłudze sprzętu oraz wzajemnym zrozumieniu się nauczyciela i ucznia. Tym samym, ze względu na dublujące się godziny pracy nauczycieli i specjalistów, zawieszona została idea zajęć wykładowych i ćwiczeniowych. Utrudniona okazała się również komunikacja pomiędzy specjalistami pracującymi w domu ucznia i dyrekcją, co rzutowało na bardzo rozłożone w czasie wprowadzanie kolejnych zajęć.
2. Pojawiły się pewne trudności komunikacyjne, których główną przyczyną było nieprzygotowanie partnerów komunikacyjnych. Jako że system komunikacyjny Borysa jest cały czas procesie tworzenia, a większość jego nauczycieli nie ma wielu doświadczeń w komunikacji na bazie wzroku, proces ich wzajemnego porozumienia wymagał wsparcia oraz czasu. Z drugiej strony nieefektywność komunikacji stanowi dla ucznia źródło frustracji i przyczynia się do trudności emocjonalnych, które z kolei opóźniają i komplikują sam proces włączania Borysa w grupę rówieśniczą.

Dostrzeżonymi w toku ewaluacji komponentami projektu, które mają charakter sprzyjający, prognozujący pozytywnie co do rozwoju dalszych działań, są natomiast:

- zaangażowanie,
- zbliżenie,
- superwizja,
- ewaluacja.

Zaangażowanie w projekt wykazują wszystkie podmioty biorące w nim udział – zarówno dyrektor szkoły, dyrektor poradni psychologiczno-pedagogicznej, ro-

dzicie jak i nauczyciele. Chęć współpracy oraz wprowadzania zmian wydaje się czynnikiem dobrze rokującym na dalsze etapy realizacji projektu.

Zbliżenie natomiast związane jest z procesem komunikacji nauczycieli z uczniem, a także Borysa z rówieśnikami z klasy – im więcej interakcji i doświadczeń, tym są one bardziej naturalne i mniej obciążone emocjonalnie.

Superwizja dotyczy obszaru porozumiewania się. Jest prowadzona zewnętrżnie przez specjalistę AAC i ma duże znaczenie dla efektywności komunikacji Borysa z otoczeniem.

Ewaluacja projektu, która sprzyja refleksji nad działaniami nią objętymi, a w dalszej kolejności – ich udoskonalaniu, opisowi i upowszechnianiu, a także dialogowi podmiotów go tworzących.

Podsumowanie

Opisane działania mają dwa ważne cele. Pierwszy z nich jest celem indywidualnym. Odnosi się do umożliwienia dostępu do adekwatnej i rozwijającej edukacji dla ucznia, którego potrzeby edukacyjne znacznie wychodzą poza znane pedagogom standardy. Bez prób wykorzystania alternatywnych ścieżek edukacyjnych chłopiec zapewne odbywałby albo standardowe nauczanie indywidualne, z ograniczoną liczbą godzin dydaktycznych i bez dostępu do rówieśników, albo znajdował się w placówce specjalnej dla uczniów ze złożoną wieloraką niepełnosprawnością, gdzie z pewnością nie byłoby miejsca dla rozwinięcia pełni jego możliwości intelektualnych. Zaproponowane działania w bardzo wrażliwy sposób, w duchu inkluzji rozumianej jako sięganie po zróżnicowane i silnie zindywidualizowane środki, zapewniają adekwatną edukację opisywanemu uczniowi.

Drugi obszar celów opisywanego przedsięwzięcia to wypracowywanie sposobów działania dla uczniów o podobnym rodzaju potrzeb: dzieci i młodzieży z chorobami rzadkimi, wysoce narażonymi na konsekwencje zdrowotne przebywania w grupie, z możliwościami komunikacyjnymi/poznawczymi/fizycznymi na bardzo różnych poziomach. Zebrane i poddane pełnej ewaluacji wyniki podejmowanych działań będą dostępne dopiero za trzy lata, w podsumowaniu eksperymentu. Już dziś można jednak stwierdzić, iż sukces tego rodzaju programów leży w elastyczności oraz efektywnej komunikacji wszystkich zaangażowanych stron. W przypadku dzieci o rozwoju odbiegającym od normy istnieje wiele zmiennych, które nieoczekiwanie wpływają na bieżącą zmianę potrzeb. Lata pandemii szczególnie unaocznily nieefektywność ścisłego długotrwałego planowania. Projekt zamierzony na kilka lat musi być rozumiany elastycznie. W jego treść koniecznie należy wpisać bieżące dostosowania i zmiany. Współpracujące ze sobą podmioty: nauczyciele, specjaliści, rodzice, przedstawiciele instytucji, dzieci,

funkcjonują w ciągłym dialogu i, wyrażając na bieżąco swoje potrzeby, wpływają na zmiany projektu. Tylko tak rozumiana współpraca i tak rozumiane planowanie może być rzeczywiście odpowiedzią na wyjątkowe edukacyjne potrzeby.

Ważną konkluzją naszych rozważań jest również to, że aby efektywnie, zgodnie z obecnymi pedagogicznymi trendami planować edukację dzieci o specjalnych potrzebach o wyjątkowym zakresie/natężeniu, działania innowacyjne powinny być codziennością polskich szkół. Można wnioskować o to, aby ich przygotowanie i realizacja były administracyjnie łatwiejsze czy dostępnejsze. Warto również informować o podejmowanych w tej sferze dobrych praktykach, jako pewnym wzorze czy kanonie postępowania. Warto również podkreślać, iż takie przedsięwzięcia dają poczucie sensu i spełnienia większości osób, które są w nie zaangażowane.

Bibliografia

- Barłóg K. (2018), *Rodzina i jej zaangażowanie w proces wspomaganie rozwoju, rehabilitacji dziecka z niepełnosprawnością*, *Wychowanie w Rodzinie*, 3(19): 223–240.
- Barton L. (2007), *The Politics of Special Educational Needs*, *Disability, Handicap & Society*, 1/3: 273–290.
- Bocheńska K. (2005), *Nauczanie indywidualne – potrzeba czy wymysł?*, *Edukacja i Dialog*, 8: 53–57.
- Chrzanowska I. (2018), *Edukacja włączająca – wyzwanie dla kompetencji pedagogów specjalnych*, *Studia Edukacyjne*, 48: 23–32.
- Cybulska R., Derewlana H., Kacprzak A., Pęczek K. (2017), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego*, ORE, Warszawa.
- Czekajło B. (2018), *Innowacje pedagogiczne w systemie oświatowym*, *Studia z Teorii Wychowania*, 4/25: 83–99.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2010), *Assessment in inclusive settings*, Key policy messages, https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment_in_inclusive_settings_-_key_policy_messages.pdf (dostęp: 15.05.2021).
- Edukacja i włączanie uczniów ze złożoną niepełnosprawnością ruchową na II etapie edukacyjnym, czyli elastyczna alternatywa realizacji podstawy programowej i integracji z grupą rówieśniczą na podstawie studium indywidualnego przypadku*, niepublikowany projekt, 2020.
- Mirkowska-Mankiewicz A. (2008), *Edukacja – narzędziem przeciw wykluczeniu społecznemu osób niepełnosprawnych* [w:] *Przeciw wykluczeniu społecznemu*, red. L. Frąckiewicz, ROPS, IPiSS, Warszawa.
- Frederickson N., Cline T. (2009), *Special educational needs, inclusion and diversity*, Open University Press, Maidenhead.
- Gajdzica Z. (2019), *Zasady organizacji kształcenia w edukacjach inkluzyjnych uczniów z niepełnosprawnością*, *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 33: 26–39.
- Gajdzica Z. (2020), *Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej. Nauczyciele (nie)zmienianej sytuacji w kontekście kultury szkoły inkluzyjnej*, PWN, Warszawa.

- Gołubiew-Konieczna M. (2019), *Włączanie i wyłączenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z ogólnego nurtu działań edukacyjnych – rozwiązania praktyczne w kontekście przepisów prawa oświatowego na przykładzie miasta Gdańska i nie tylko, Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 33: 83–105.
- Gołygowska W. (2003), *Szkoła tylko dla uczniów zdrowych?*, Nowa Szkoła, 7: 13–14.
- Hawrylewicz – Kowalska P. (2018), *Nauczanie indywidualne – pomiędzy tradycją a alternatywą. Poszukiwanie pola badawczego*, Forum Oświatowe, 1/30: 179–191.
- Hulek A. (1987), *Integracyjny system kształcenia i wychowania* [w:] *Pedagogogika rewalidacyjna*, red. A. Hulek, PWN, Warszawa.
- Idol L. (2006), *Toward Inclusion of Special Education Students in General Education: A Program Evaluation of Eight Schools*, Remedial and Special Education, 27/2: 77–94.
- Korporowicz L. (2012), *W poszukiwaniu ewaluacji rozwojowej* [w:] *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Leyser Y., Kirk R. (2007), *Evaluating Inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspective*, International Journal of Disability, Development and Education, 51/3: 271–285.
- Magnússon G. (2019), *An amalgam of ideas – images of inclusion in the Salamanca Statement*, International Journal of Inclusive Education, 23: 677–690.
- Mazurkiewicz G. (2012), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym, zasady i wartości* [w:] *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Mitchell D. (2016), *Sprawdzone metody w edukacji specjalnej i włączającej. Strategie nauczania poparte badaniami*, Harmonia Universalis, Gdańsk.
- Neroj E. (2021), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w polskiej szkole – od edukacji integracyjnej do włączającej* [w:] *Od integracji do inkluzji. 30 lat edukacji integracyjnej – idea i rzeczywistość*, red. E.M. Kulesza, D. Al-Khamisy, P. Zalewska, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Scruggs T.E., Mastropieri M.A. (1995), *What makes Special Education Special? Evaluating Inclusion Programs with the Pass Variables*, The Journal of Special Education, 29/2: 224–233.
- Patton M.Q. (2008), *Utilization – Focused Evaluation*, Sage, London
- Sadowska S. (2021), *Wychowanie do zmiany społecznej. Refleksje w kontekście urzeczywistniania projektu edukacji włączającej, Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 41: 41–60.
- Slee R. (2011), *The irregular school. Exclusion, schoolig, and inclusive education*, Routhles, Abbingdon.
- Szumski G. (2004), *Współczesne formy organizacji kształcenia a cele edukacji niepełnosprawnych* [w:] *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, red. Z. Gajdzica, A. Klinik, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Szumski G. (2006), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Wyd. APS-PWN, Warszawa.
- Szumski G. (2010), *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Wydawnictwo APS, Warszawa.

Akty prawne

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz. U. 2017, poz. 1616).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. 2020, poz. 1280).

Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 21 maja 2019 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Prawo oświatowe (Dz. U z 2019 r., poz. 1148, ze zm.).

Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lipca 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2020 r., poz. 1309).

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2017 r., poz. 59).