

Włączająca edukacja przedszkolna – założenia teoretyczne a perspektywa praktyczna Przedszkola Miejskiego nr 152 w Łodzi

BEATA JACHIMCZAK*

Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

GRAŻYNA MAŁACHOWSKA**

Przedszkole Miejskie nr 152 w Łodzi

Celem artykułu jest analiza teoretycznych założeń edukacji włączającej w kontekście zmian w polityce oświatowej w kraju i za granicą. W pierwszej części pracy autorki przedstawiają problematykę zmiany kształcenia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) od ujęcia segregacyjnego do ujęcia włączającego. Następnie krótko opisują jeden z pierwszych projektów wsparcia szkół w zakresie przygotowania i funkcjonowania edukacji włączającej w Polsce. W dalszej części artykułu autorki prezentują doświadczenia edukacji włączającej realizowanej w Przedszkolu Miejskim nr 152 w Łodzi w kontekście zmian organizacyjnych, metodycznych oraz współpracy z rodzicami i otoczeniem społecznym. Przedstawione działania są przykładem dobrych praktyk będących podstawą włączenia wszystkich dzieci (w tym ze SPE) do grupy rówieśniczej. Artykuł kończy refleksja o konieczności ciągłości działań, które są istotą przygotowania wszystkich podmiotów edukacji przedszkolnej do idei włączania.

SŁOWA KLUCZOWE: przedszkole, specjalne potrzeby edukacyjne, edukacja włączająca

Wprowadzenie

W ostatnich trzydziestu latach w wielu krajach poszukiwano odpowiedzi o kierunek edukacji, która spełniałaby oczekiwania zmieniającego się świata, poddanego coraz większej globalizacji, a co za tym idzie, również bardziej zróżnicowanego. Michel Vandebroek (2008) słusznie podkreślał w swoich rozważaniach, że różnorodność

nie jest nowym zjawiskiem. Przekonywał jednak, że w dyskursie społeczno-pedagogicznym nie poświęcano jej za wiele uwagi. Dopiero w latach 80. XX wieku różnorodność stała się zjawiskiem interesującym społecznie i naukowo. Związane to było z zachodzącymi wówczas zmianami w społeczeństwie. Wtedy również w polityce oświatowej pojawił się szybszy i wielopłaszczyznowy zwrot ku „edukacji różnic”.

W ciągu ostatnich trzech dekad edukacja ukierunkowana na różnorodność ewoluowała od akcentowania problemów kształcenia m.in. osób z niepełnosprawnością i niedostosowanych społecznie do

*E-mail: jachim55@amu.edu.pl

**E-mail: g.malachowska@gmail.com

skoncentrowania się na problemach zdecydowanie szerszej grupy dzieci/uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Niezależnie jednak od zakresu zdefiniowanych w tej grupie możliwości i ograniczeń rozwojowych wszystkie podmioty łączy wspólna cecha – odmienność funkcjonowania w odniesieniu do tak zwanej „normy” rozwojowej czy społecznej (czyli wyznaczonej przez większość grupy rówieśniczej). To właśnie owa „odmienność” decyduje najczęściej o pojawianiu się trudności w funkcjonowaniu dziecka/ucznia w środowisku przedszkolnym/szkolnym oraz trudności w adaptowaniu środowiska do potrzeb jednostki. Jak wskazuje Dorota Podgórska-Jachnik (2007), powołując się na B. Turlejską, doświadczenie i rozumienie fenomenu odmienności często może być utrudnione z powodu wcześniej zaistniałych błędów poznawczo-emocjonalnych w konfrontacji z innością, takich jak:

- uproszczone i zdeformowane postrzeganie, charakterystyczne dla myślenia kategoriami stereotypów społecznych;
- uprzedzenia wyrosłe z osobistych lub zasłyszanych od innych osób pojedynczych negatywnych doświadczeń w kontakcie z innością;
- brak zrozumienia wynikający z braku wspólnego kodu;
- zachwianie równowagi między ekspansją autonomii z jednej strony i restrykcją z drugiej.

Edukacja włączająca – założenia teoretyczne

Od prawie trzydziestu lat obserwujemy, nie tylko w Polsce, zmiany systemowe dotyczące kształcenia osób z niepełnosprawnością. Ich główny kierunek można określić jako drogę przechodzenia od kształcenia segregacyjnego do kształcenia włączającego. W tym czasie w Polsce rozwinęło się kształcenie integracyjne (które dla wielu miało

być formą pośrednią w drodze do edukacji włączającej) jako alternatywa dla kształcenia specjalnego. Od kilku lat natomiast coraz bardziej widoczne są działania zmierzające do edukacji włączającej.

Początki myślenia o wspólnej edukacji pojawiały się równoległe w wielu krajach. Pierwszym dokumentem w Europie, który pełnił funkcje doradcze w zakresie integracji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, był raport Mary Warnock z 1978 r. (G. Fairbairn i S. Fairbairn, 2000). Jak wskazuje Margaret A. Winzer, mniej więcej w tym samym czasie w Stanach Zjednoczonych także rozpoczął się ruch na rzecz wspólnej edukacji (Podgórska-Jachnik, 2010). Jego początki były trudne i dopiero w latach 90. ujawnił się jako dominujący dyskurs inkluzyjny. W 1990 r. na Światowej Konferencji w Jomtien w Tajlandii hasło „edukacja dla wszystkich” zostało przyjęte jako podstawa głównego programu edukacyjnego UNESCO. Celem tak rozumianej edukacji miała być dostępność i równość w zakresie zaspokajania potrzeb edukacyjnych wszystkich ludzi. Konsekwencją wspólnych priorytetów stała się Światowa Deklaracja Edukacji dla Wszystkich (UNESCO, 1990), której głównym założeniem było kształtowanie postaw i wartości sprzyjających rozwojowi każdego człowieka. Szczególną uwagę zwrócono na problem zagrożenia wykluczeniem edukacyjnym (dziewcząt/kobiet, mniejszości narodowych, dzieci/osób z niepełnosprawnością czy osób dotkniętych ubóstwem).

Cztery lata później w Hiszpanii kontynuowano rozmowy i poszukiwanie konsensusu dla polityk oświatowych państw, których celem miała być równość w dostępie do edukacji dla wszystkich dzieci i młodzieży, w szczególności osób o specjalnych potrzebach. Zbiór ogólnych zasad, wskazań dla polityki i praktyki oraz wytyczne do działań dla realizacji idei powszechnej edukacji, czyli takiej, która jest otwarta na

każdego ucznia, poszanowanie indywidualnych różnic, wspieranie procesu uczenia się i uwzględnianie potrzeb uczniów zostały zapisane w dokumencie pod nazwą Deklaracja z Salamanki (UNESCO, 1994). Zawarte w niej zapisy, skoncentrowane pierwotnie na uczniach o specjalnych potrzebach edukacyjnych, były związane ze sprzeciwem wobec praktyk wykluczania i marginalizowania edukacyjnego, które wynikałyby z jakiegokolwiek odmiennego funkcjonowania człowieka. Pomimo różnego definiowania edukacji włączającej można dziś powiedzieć, że panuje powszechne przekonanie o edukacji włączającej jako głównej, jeśli nie jedynej, drodze realizacji kształcenia zgodnego z podstawowymi prawami jednostki (Savolainen, Engelbrecht, Nel i Malinen, 2012). Potwierdzeniem takiego założenia teoretycznego są także zapisy zawarte w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowej Konwencji Praw Dziecka czy w Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych. W literaturze zagranicznej wskazane są także wartości związane z edukacją włączającą, która ma podłoże w ideologii interakcjonistycznej, skoncentrowanej wokół uczestnictwa, demokratyzacji, równego dostępu, jakości i sprawiedliwości. Tak rozumiane włączenie obejmuje całą społeczność i pełne uczestnictwo w kulturze szkolnej oraz wspólne programy nauczania dla wszystkich uczniów (Haug, 2016). Aby tak się mogło stać, niezbędna jest refleksja społeczna obejmująca nie tylko kontekst edukacyjny zjawiska włączania (Mitchell, 2005). Konieczne jest ciągłe definiowanie źródeł uczenia się i zachowania, kształtowania się systemu wartości czy wreszcie kulturowych kontekstów życia społecznego (Mitchell, 2005). Z tego względu z jednej strony można (a nawet trzeba) ujmować ten proces w aktach prawa oświatowego, z drugiej zaś trzeba traktować go jako permanentną zmianę postaw społecznych opartych na równości, szacunku i tolerancji dla drugiego

człowieka. Trafne zatem wydaje się stwierdzenie Pedera Hauga, że koncepcja edukacji włączającej to „retoryczne arcydzieło, ale brak konsensusu” (Haug, 2016, s. 207). Stwierdza on, że jest łatwa do zaakceptowania i trudno jej się sprzeciwić, a nawet ją skrytykować, ponieważ jest silnie oparta na wartościach i ideologii w tej samej kategorii co inne podobne koncepcje, takie jak demokracja i sprawiedliwość społeczna. Jest natomiast trudna do wdrożenia w praktyce, co potwierdza także Elizabeth Walton, wskazując na problem wielu nauczycieli i rodziców, którzy nadal nie są w stanie wyobrazić sobie szkoły wolnej od stratyfikacji, zwłaszcza związanej z możliwościami uczniów (Walton, 2005). Jednak pomimo tych rozbieżności pomiędzy teorią a praktyką współcześnie pytanie o to, czym jest włączenie i dlaczego jest ono potrzebne, zostało przez Europejską Agencję ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej zamienione na pytanie: „Jak to osiągnąć?” (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014).

W Polsce również od kilkunastu lat trwa dyskusja nad rozumieniem i praktyką kształcenia integracyjnego i włączającego. W dalszym ciągu pojęcia te są traktowane zamiennie pomimo tego, że jak wskazywali już kilkanaście lat temu A. Firkowska-Mankiewicz i G. Szumski (2008), charakteryzują się odmienną filozofią myślenia o kształceniu szczególnie osób z niepełnosprawnością. W myśl tej filozofii kształcenie integracyjne rozumiane jest jako umiejscowienie dziecka w szkole ogólnodostępnej w klasie specjalnej lub w klasie z pełnosprawnymi rówieśnikami, przy jednoczesnym wsparciu specjalisty/pedagoga specjalnego. W tym podejściu, jak zauważają autorzy, nadal dominuje medyczny model niepełnosprawności, w myśl którego szkoła skupia się na deficytach dziecka i stara się przystosować je do istniejącego systemu szkolnego i społecznego. Edukacja włączająca opiera się natomiast na społecznym modelu niepełnosprawności,

zakładając, że każde dziecko ma prawo do nauki w szkole ogólnodostępnej i zadaniem szkoły jest opracowanie efektywnego sposobu edukacji dziecka oraz zapewnienie mu przynależności do społeczności szkolnej.

Odnoszenie się do edukacji włączającej z perspektywy dziecka z niepełnosprawnością jest nadal dość częstą praktyką stosowaną nie tylko w Polsce. Jest to tak zwana wąska definicja pojęcia edukacji włączającej powiązana z edukacją specjalną (z niepełnosprawnością) (Haug, 2016). W nieco szerszym ujęciu jest to edukacja otwarta na zróżnicowane potrzeby wszystkich uczniów, nie tylko tych z poważnymi deficytami rozwojowymi. Najczęściej jest wówczas odnoszona do dzieci/uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W najszerszym rozumieniu jest to edukacja uwzględniająca potrzeby wszystkich uczniów – uczestników procesu kształcenia. O ile to ostatnie ujęcie wydaje się obecnie preferowane, to niektórzy teoretycy wskazują, że może stanowić potencjalne zagrożenie nie tylko dla teorii włączającej, ale także dla praktyk włączających. Szeroka definicja dotyczy nie tylko osób niepełnosprawnych, a więc istnieje ryzyko, że interesy tej grupy mogą stać się drugorzędne, a nawet zostać przeoczone podczas realizacji interesów pozostałych uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (Haug, 2016). Jednak pomimo tych obaw należy mieć nadzieję, że słuszne założenia teoretyczne również w praktyce będą zgodne z ideą sprzeciwu wobec negatywnego różnicowania, faworyzowania lub defaworyzowania kogokolwiek. Porażką systemu edukacji (niezależnie od kraju) byłoby wdrożenie włączania, w którym sytuacja którejkolwiek grupy uczniów miałaby się pogorszyć. Stąd jak wcześniej wskazano, poszukiwanie rozwiązań efektywnych dla wszystkich jest bardzo trudne. Indywidualne potrzeby bardzo zróżnicowanej grupy będą odnosić się do wszystkich obszarów funkcjonowania człowieka.

Przyjmując zatem najszerszą perspektywę w definicji edukacji włączającej, można uznać, że jest to systemowe podejście do edukacji nastawione na dostosowanie wymagań edukacyjnych, warunków nauki i organizacji kształcenia do potrzeb i możliwości każdego ucznia jako pełnoprawnego uczestnika procesu kształcenia.

Dziesięć lat temu w Polsce CMPPP (obecnie Ośrodek Rozwoju Edukacji) realizował jeden z pierwszych projektów „Szkoła dla wszystkich” w pięciu województwach. W województwie łódzkim badaniami i wsparciem objęto dziesięć placówek ogólnodostępnych, do których uczęszczali uczniowie z niepełnosprawnością i innymi specjalnymi potrzebami (Jachimczak, 2009). Łącznie w tych szkołach uczyło się 3113 uczniów, w tym 36 ze SPE. Wśród uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych najliczniejszą grupę stanowili uczniowie przewlekle chorzy (9 osób), uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (8 osób), słabosłyszący (4 osoby), niepełnosprawni ruchowo (4 osoby), z zaburzeniami wzroku (3 osoby), ze sprzężonymi niepełnosprawnościami (2 osoby), z zaburzeniami zachowania i niedostosowani społecznie (6 osób) (Jachimczak, 2009). Były to więc szkoły realizujące w praktyce założenia edukacji włączającej. Doświadczenia projektowe wskazywały jednak na brak satysfakcjonujących rozwiązań organizacyjnych oraz na potrzebę wsparcia specjalistów z zakresu specjalnych potrzeb edukacyjnych. Powyższą tezę potwierdzał chociażby procent uczniów (20,5%) ze SPE, którzy realizowali obowiązek nauki w nauczaniu indywidualnym, czyli w formie specyficznego wykluczenia ucznia z kształcenia z rówieśnikami. Wsparcie placówek w postaci zatrudnienia na kilka godzin tygodniowo specjalisty już po czterech miesiącach przyniosło im zmianę jakościową (Jachimczak, 2009). W tym czasie szkoły otrzymały wsparcie:

- edukacyjne (metody, środki, formy zindywidualizowane z uwzględnieniem potrzeb jednostkowych),
- psychospołeczne (np. pomoc asystenta przy wykonywaniu czynności lub zaspokajaniu potrzeb fizjologicznych przez osobę wspieraną),
- techniczne (oprządkowanie, zniesienie barier) (Olechowska, 2001),
- merytoryczne (zespoły wspierające, supervizje nauczycielskie, system doskonalenia specjalistycznego),
- zewnętrzne (budowanie koalicji na rzecz dzieci z niepełnosprawnościami i z innymi SPE w środowisku lokalnym).

Ważnym doświadczeniem było udzielenie wsparcia w odpowiedzi na potrzeby całej społeczności szkolnej, nauczycieli, rodziców oraz samych uczniów. W trakcie warsztatów, szkoleń i spotkań indywidualnych ze specjalistami nastąpiła zmiana postaw wobec potrzeb zróżnicowanych grup oraz wyzwań pojawiających się w procesie dydaktycznym i wychowawczym. Niepokojące z punktu widzenia wdrażania w Polsce idei edukacji włączającej było zaprzestanie realizacji założeń projektu w wymiarze systemowym. Tym bardziej, że jak wskazuje Lani Florian, wiele lat badań edukacji włączającej udowodniło, że ten proces jest rzeczywiście kontekstowy i może przybierać różne formy, stąd tak ważne są pytania o to, co stanowi w tym zakresie dobrą praktykę. Zdaniem autorki dzieje się tak dlatego, że edukacja włączająca odbywa się w zróżnicowanym środowisku klas i szkół, które znajdują się w szerszym kontekście środowiskowym i politycznym obecnych reform edukacyjnych (Florian, 2014). Z tego względu możliwość skonfrontowania własnej praktyki edukacji włączającej ze specjalistami przekonanymi do wdrażanej idei wydaje się najbardziej efektywnym wsparciem, które pozwala krytycznie spojrzeć na własne postawy, relacje oraz działania.

Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej w dokumencie dotyczącym pięciu kluczowych wskaźników dla polityki oświatowej w tym zakresie zaznaczyła potrzebę jak najwcześniejszego rozpoczynania praktyk włączających. Zgodnie podkreślono konieczność wczesnego wykrywania i interwencji w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych z jednoczesnym podejmowaniem działań proaktywnych w kontekście środowiskowym. Agencja zarekomendowała wdrożenie praktyk edukacyjnych obejmujących wszystkie dzieci z ich prawem do otrzymania wymaganego wsparcia tak szybko, jak to możliwe i kiedy jest to potrzebne, w najbliższym otoczeniu. Jednocześnie wskazała potrzebę koordynacji i współpracy między podmiotami zaangażowanymi w ten proces. Warunkiem koniecznym tej współpracy uczyniła budowanie prawdziwej komunikacji opartej na wzajemnym zrozumieniu i dostarczaniu sobie informacji. Rodzice w tym wczesnym procesie włączania zostali potraktowani jako kluczowi interesariusze.

Edukacja włączająca w Przedszkolu Miejskim nr 152 w Łodzi – rozwiązania praktyczne

Punktem wyjścia do analizy przedstawionej w tym artykule było pytanie o praktyczną stronę edukacji włączającej oraz kluczowe wskazania do rozpoczynania jej na jak najwcześniejszym etapie. Analizie poddano kilkunastoletnie doświadczenia Przedszkola Miejskiego nr 152 w Łodzi, które realizuje projekt edukacyjny metodą badań w działaniu. Maria Czerepaniak-Walczyk podaje, że jest to „typ poznania, który powoduje sięganie do nowych informacji związanych z doświadczanym problemem. Dzieje się on już na etapie przeżywania sytuacji problemowej, powodującej poszukiwanie rozwiązań w wielu różnych dostępnych źródłach. Sprzyja organizowaniu się ludzi

wokół wspólnie identyfikowanych (zwyczajnie lokalnych, doświadczanych tu i teraz) problemów i współdziałaniu w procesie ich rozwiązywania. Zacieśnia więzi i zwiększa wzajemne zaufanie oraz jednoczy badającą i działającą wspólnotę, czym przyczynia się do demokratyzacji stosunków i wzajemnego uczenia się” (Czerepaniak-Walczak, 2014).

Omawiane w artykule badania są wynikiem pracy jednej z autorek tekstu, która od kilkunastu lat jest dyrektorką PM nr 152 w Łodzi. Dzięki jej badaniom w działaniu udało się zrealizować następujące etapy: dostrzeżenie problemu edukacji przedszkolnej dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, diagnozę możliwości i ograniczeń wprowadzania edukacji włączającej, sformułowanie planu działania, wdrażanie w życie poszczególnych etapów działania, monitorowanie zmian i ewaluację procesu uzyskanych rezultatów. Etapy te tworzyły spiralę kolejnych kroków metodycznych badania w działaniu zgodnego z koncepcją Kurta Lewina. Druga z autorek tekstu uczestniczyła w badaniach pośrednio, towarzysząc placówce w jej „stawianiu się przedszkołem włączającym” i współtworząc kontekst naukowych analiz dla wprowadzanych zmian. Ta ścisła współpraca badawcza miała na celu konfrontację i możliwość dyskusowania wyników badań prowadzonych podczas praktyki drugiej autorki w środowisku akademickim.

Faza dostrzeżenia problemu

Spotkanie z edukacją włączającą w Przedszkolu Miejskim Nr 152 w Łodzi miało miejsce już w 2004 r. Nie było planowane ani poprzedzone przygotowaniem czy dyskusją. Pojawienie się dzieci potrzebujących pomocy spowodowało zachowania pedagogów/nauczycieli ukierunkowane na dostarczenie im wsparcia bez kalkulacji i rozważań: „Czy dadzą radę i czy mają wiedzę”. W przedszkolu pojawiły się wtedy m.in.

dzieci z dziecięcym porażeniem mózgowym, z zaburzoną mową, niedosłyszające, sieroty emigracyjne, z rodzin zagrożonych patologią i ubóstwem, z zaburzonym zachowaniem, z rodzin dwujęzycznych (polsko-włoskich, polsko-chińskich), z grupy ryzyka dysleksji, ale też szczególnie uzdolnione muzycznie. Pierwszy rok dyrekcja i rada pedagogiczna określiły „rokiem próby”, czyli poszukiwania najlepszych rozwiązań. To wówczas pojawiła się pierwsza refleksja, że aby efektywnie zająć się edukacją włączającą, należy dokonać radykalnych zmian na wszystkich polach działalności przedszkola. Nie chodziło tu tylko o pracę z dziećmi ze SPE. Włączanie zostało potraktowane przez pracowników placówki jako norma edukacyjna, której wyznacznikiem jest różnorodność (różnice między dziećmi – ich indywidualność z całym bagażem potrzeb, umiejętności i uzdolnień). Podjęto wtedy decyzję, że działania ukierunkowane na wyrównywanie szans rozwojowych dzieci będą musiały nastąpić m.in. poprzez: zmianę organizacji pracy i struktury grup przedszkola, podniesienie kwalifikacji oraz doskonalenie kadry pedagogicznej w zakresie potrzeb dzieci ze SPE oraz indywidualizacji pracy, a także poszukiwanie i wdrażanie nowych/skutecznych rozwiązań edukacyjnych.

Diagnoza możliwości wprowadzania edukacji włączającej

Dyrektorka przedszkola miała za sobą wcześniejsze doświadczenia z dziedziny edukacji integracyjnej i przeświadczenie o jej ograniczeniach poparte wynikami badań, co potwierdza w swoich analizach m.in. Haug, pisząc: „Wbrew intencjom praktyka integracyjna nie wyeliminowała segregacji, marginalizacji, dyskryminacji lub dewaluacji w głównym środowisku szkolnym” (Haug, 2016, s. 208). Z tego powodu postanowiła ona poszukać nowych rozwiązań. Wybór padł w sposób oczywisty

na edukację włączającą, czyli w polskim prawie oświatowym edukację w przedszkolu/szkole ogólnodostępnej (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 1993), w ramach której mogły wspólnie uczyć się dzieci pełnosprawne i z niepełnosprawnością. W toku wielu analiz przedszkole przyjęło rozumienie inkluzji jako ciągłego procesu zmian zachodzących w placówce, związanego z uczestnictwem każdego dziecka w procesie edukacji (uczestnictwem zarówno dzieci niepełnosprawnych, jak i dzieci marginalizowanych w powodu różnych chorób, biedy, pochodzenia, rasy, wyznania, nieprzystosowania społecznego, a także, o czym bardzo często zapomniano, z powodu szczególnych uzdolnień). W przyjętych założeniach wszystko, co stanowiło o inności, wymagało włączenia. Pracownicy przedszkola zgodnie zdecydowali, że myśląc o inkluzji, nie mówią o asymilacji i ujednoliceniu. Z tego powodu tak mocno podkreślali różnorodność i indywidualność wychowanków (i czynią to do dziś), a także niezbędną elastyczność działań nauczyciela i specjalistów oraz pozostałego personelu. Z racji tej, że praca z dzieckiem w wieku przedszkolnym jest szczególnym wyzwaniem ze względu na ogromną różnorodność umiejętności dzieci, szczególnie w stopniu samodzielności, to właśnie ten zakres traktowany wielopłaszczyznowo stał się podstawą działań edukacyjnych. W oparciu o diagnozę możliwości włączenia każdego dziecka w zespół rówieśniczy udzielono wsparcia podopiecznym, począwszy od czynności samoobsługowych po komunikację i relacje społeczne. Uznano ponadto, że podstawą wyrównywania szans/włączenia dzieci w grupę rówieśniczą jest współdziałanie nauczycieli, personelu obsługującego oraz rodziców/rodzin dziecka. Założono też, że współdziałanie musi się opierać na empatii i wrażliwości, zrozumieniu dla odmienności, wiedzy o potrzebach dzieci, otwartości na zmiany oraz elastyczności działań.

Wieloletnie działania w zakresie budowania wspólnoty włączającej doprowadziły

do tego, że inkluzja dokonująca się w badanym przedszkolu dotyczy wszystkich dzieci, ich rodziców, nauczycieli i pozostałego personelu. Działań włączających nie traktuje się tu jako coś specjalnego. Jest to już dziś standard, który nie ma nic wspólnego z wyjątkowością. Zdaniem dyrektorki placówkę wyróżnia wypracowany model współpracy całej społeczności przedszkola: dzieci, ich rodzin (nie tylko rodziców), nauczycieli i specjalistów oraz personelu obsługowego i administracyjnego. Wspólne działania zaowocowały tym, że placówka cieszy się zainteresowaniem w środowisku lokalnym i jest rozpoznawalna zarówno w kraju, jak i w wielu państwach europejskich.

Wdrażanie w życie poszczególnych etapów działania

Zmiany w organizacji procesu dydaktycznego bazują na podejściu do wspierania rozwoju małego dziecka opartym na podstawach modelu holistycznego. W tym ujęciu wszystkie działania są ukierunkowane na wszechstronny, harmonijny rozwój osoby, zgodny z jej potencjałem, możliwościami i potrzebami, a także na pozostawienie jej przestrzeni do autokreacji, samorealizacji i autonomii. Celem edukacji włączającej w prezentowanym przedszkolu jest wychowanie człowieka wrażliwego, twórczego, świadomego, odpowiedzialnego i zmotywowanego do działania, o zintegrowanej osobowości. Z tego względu wizja przedszkola została oparta na pięciu filarach, obrazujących całościowe podejście do dziecka:

- jestem istotą społeczną – edukacja do samodzielności, edukacja do demokracji,
- jestem częścią przyrody – moje ciało i mój umysł, moje środowisko,
- jestem tym, czym się odżywiam – higiena i kultura żywienia,
- jestem animatorem ruchu – sprawność, radość, bezpieczeństwo,
- jestem członkiem społeczności europejskiej.

W celu stworzenia przestrzeni i sytuacji wspierających rozwój każdego dziecka w przedszkolu sukcesywnie wprowadzano poniższe rozwiązania organizacyjno-metodyczne:

- organizacja otoczenia dziecka, które sprzyja różnorodnej aranżacji przestrzeni edukacyjnej we współpracy z dziećmi i personelem obsługowym oraz rodzicami,
- edukacja ku samodzielności: praca w oparciu o plan daltoński – Helen Parkhurst,
- stosowanie metod zadaniowych,
- odejście od pracy z całą grupą na rzecz małych grup, zespołów zadaniowych i pracy w parach;
- wprowadzenie dwujęzyczności w oparciu o metodologię CLIL – Content and Language Integrated Learning oraz immersję częściową;
- wdrażanie edukacji ku demokracji: powołanie Dziecięcych Rad Grupowych, Dziecięcej Rady Przedszkola – dzięki temu dzieci współdecydują m.in. o zakupie pomocy, zabawek, dekoracji sali; są członkami jury podczas konkursów, zawodów i quizów; reprezentują społeczność dziecięcą podczas spotkań z władzami oświatowymi i wizyt partnerskich w ramach programu Erasmus+;
- bieżące oraz planowe wsparcie specjalistyczne (logopedy i terapeuty) na terenie przedszkola,
- wsparcie psychologa w ramach współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną,
- powołanie „instytucji” Dobrego Kolegi oraz Prawej Ręki do wspierania dzieci potrzebujących pomocy w różnych zadaniach dnia codziennego (tutoring rówieśniczy).

Równie ważnym polem wprowadzanych zmian była współpraca z rodzicami. Poza tradycyjnymi formami angażowania ich w działania na rzecz grupy i przedszkola (trójka grupowa, Rada Rodziców) w przedszkolu zaczęto realizować działania integrujące (wycieczki integracyjne całych rodzin

z wychowawcami), zajęcia otwarte dla rodziców, w trakcie których mogli poznać środowisko rówieśnicze swojego dziecka i zrozumieć wyzwania pracy w zróżnicowanej grupie. Wiele lat doświadczeń doprowadziło do zbudowania swoistego projektu współpracy, polegającego na trójstronnym (dziecko-nauczyciel-rodzic) współdziałaniu różniących się od siebie i przyznających sobie prawo do inności osób. Podstawą tej współpracy jest budowanie takiej formuły przedszkola, w której dominują idee edukacji demokratycznej. Celem jest przełamywanie sztywnej, hierarchicznej relacji między dorosłymi a dziećmi na rzecz relacji opartej na dialogu i partnerstwie ról z poszanowaniem każdego podmiotu. Aby stworzyć przestrzeń do takiego dialogu, w przedszkolu zgromadzono i udostępniono księgozbiór pod nazwą „Biblioteka Mądrego Rodzica”, zaproponowano wspólne „Warsztaty kulinarne” dotyczące zdrowego odżywiania oraz Pikniki Rodzinne (np. śniadania na trawie). Zadbano również o dostępność usług specjalistów i możliwość bieżących konsultacji z nimi. W przedszkolu organizowane są nieodpłatne cykliczne warsztaty z logopedą, terapeutą i psychologiem, które cieszą się bardzo dużym zainteresowaniem.

Kolejnym ważnym polem działań sprzyjających idei włączania jest relacja ze środowiskiem zewnętrznym w celu tworzenia sieci współpracy, dedykowanej promowaniu dobrych praktyk, wypracowywaniu ciekawych rozwiązań, wdrażaniu nowych inicjatyw oraz poszukiwaniu kolejnych partnerów i sojuszników. Przedszkole stale współpracuje z uczelniami wyższymi (Uniwersytetem Łódzkim, Uniwersytetem Świętokrzyskim w Piotrkowie Trybunalskim, Uniwersytetem Adama Mickiewicza w Poznaniu i Społeczną Akademią Nauk w Łodzi). W ramach tych działań odbywają się praktyki studenckie oraz konferencje promujące edukację włączającą. Ważnym ogniwem współpracy jest również AIESEC – największa

światowa organizacja studencka, która realizuje międzynarodowy program praktyk. W ramach współpracy Przedszkole gościło studentów m.in. z Chin, Turcji i Hiszpanii, realizując projekt „Internationale Kindergarten”. Jego założeniem jest budzenie wrażliwości na odmienność kulturową, a także otwarcie na świat i naukę języków obcych.

Ważnym elementem współpracy ze szczególnym uwzględnieniem specjalnych potrzeb podopiecznych przedszkola jest działanie z najbliższą szkołą podstawową, do której trafia ok. 80% dzieci. Organizowane są wspólnie imprezy integracyjne i edukacyjne, np. „Bilingual education: a step ahead” w ramach programu Erasmus+ (projektu językowego promującego dwujęzyczność). Nauczyciele ze szkoły mają częsty kontakt ze swoimi przyszłymi uczniami, dzięki czemu mogą wcześniej przygotowywać środowisko włączające na kolejnym etapie kształcenia.

Monitoring i ewaluacja

Na szczególne podkreślenie zasługują przemiany mentalne u nauczycieli i personelu pomocniczego zatrudnionych w przedszkolu. Zaowocowały one wzmocnieniem organizacji (uczącej się) i stały się, na otwarciu kolejnego cyklu spirali, nowo wypracowanym zasobem placówki, który można dalej skutecznie rozwijać w dziedzinie edukacji włączającej. Gwarantem dotychczasowego sukcesu są stali pracownicy, którzy od wielu lat wspólnie realizują przyjęty cel i hołdują nadrzędnej wartości, jaką jest dla nich każde dziecko i jego rozwój. Dzięki tak zaangażowanej bazie pedagogów w przedszkolu realizowane są (lub były) następujące założenia i projekty:

- grupy zróżnicowane wiekowo (3–6 lat lub 3–5 lat),
- autorskie programy: edukacji włączającej autorstwa G. Małachowskiej, „Osiągnąć Sukces” K. Milcarz, języka angielskie-

go: „Angielski w przedszkolu” autorstwa J. Przybysz – program oparty na metodologii CLIL (Content and Language Integrated Learning, czyli Zintegrowanego Kształcenia Przedmiotowo-Językowego) oraz na immersji częściowej, które są rozszerzeniem programu wychowania przedszkolnego,

- zindywidualizowane formy pracy z dziećmi ze SPE (w tym z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, fizyczną, przewlekłe chorych, z autyzmem),
- plany doskonalenia kadry: 80% nauczycieli ma kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej lub terapii pedagogicznej, wszyscy poszerzają swoją wiedzę w dziedzinie edukacji włączającej, indywidualizacji pracy, pracy z dzieckiem o SPE,
- zajęcia specjalistyczne: logopedyczne i terapeutyczne oraz dodatkowo profilaktyki wad postawy,
- projekt „STATEK ZEWIKA – zabawa, edukacja włączająca, indywidualizacja, kompensacja, akceptacja”, finansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach EFS (Europejskiego Funduszu Społecznego) na działania włączające (szkolenia kadry, zwiększenie zatrudnienia, warsztaty dla rodziców, wyposażenie przedszkola, częściowe zniesienie barier architektonicznych),
- działania koordynujące projekt „European Child – Healthy Body Clever Mind” w ramach programu Erasmus+ (partnerska współpraca szkół/przedszkoli na rzecz edukacji zdrowotnej i edukacji dla demokracji),
- wdrażanie planu daltońskiego – placówka ma certyfikat Przedszkola Daltońskiego,
- działania promujące rozwiązania edukacyjne dotyczące „włączania” (zajęcia otwarte, publikacje dobrych praktyk w czasopismach na temat edukacji przedszkolnej, m.in. Bliżej przedszkola, oraz na międzynarodowych platformach edukacyjnych).

Zamiast zakończenia

Lani Florian w swoim tekście zatytułowanym „Co się liczy jako dowód edukacji włączającej” zaprezentowała model włączającego podejścia pedagogicznego w działaniu (inclusive pedagogical approach in action: IPAA), w którym wskazała trzy podstawowe założenia konieczne do implementacji do praktyki edukacyjnej. Są to: uznawanie przez pedagogów różnic jako elementu istotnego dla rozwoju człowieka, bez konieczności konceptualizacji, przekonanie nauczycieli, że mają kwalifikacje i są zdolni do nauczania wszystkich dzieci oraz przyjęcie, że zadaniem nauczyciela jest stałe opracowywanie kreatywnych, nowych sposobów pracy z innymi (Florian, 2014).

Analizując funkcjonowanie prezentowanego przedszkola można stwierdzić, że we wszystkich trzech powyższych wymiarach daje ono dowód edukacji włączającej. Jego wizja i koncepcja wpisuje się w założenia edukacji humanistycznej opartej na indywidualności jednostki oraz wspólnocie, w której ona funkcjonuje. Owa wspólnota to nie tylko dzieci, nauczyciele i rodzice, ale również pracownicy niepedagogiczni i ze środowiska zewnętrznego. Potencjał twórczy, zaangażowanie, empatia, otwartość na potrzeby dziecka każdego z podmiotów ma znaczenie w powodzeniu edukacji włączającej, która musi być oparta na dialogu i współpracy. Jednak dialog międzyludzki nie należy do łatwych, wymaga bowiem od wszystkich stron zrozumienia, cierpliwości i zaufania. Z tego powodu celem kolejnych działań personelu zarządzającego w PM nr 152 powinno być wdrożenie procesu rekrutacyjnego i systemu motywowania oraz utrzymania pracowników, którzy rozumieliby/ rozumieją ideę realizowaną w placówce.

Literatura:

- Bogucka, J., Al.-Khamisy, D. (red.). (2009). *Szkoła dla wszystkich. Uczeń niepełnosprawny w szkole ogólnodostępnej*. Warszawa: CMPPP.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2014). Badanie w działaniu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. *Przegląd Badań Edukacyjnych Educational Studies Review*, 19(2), 181–194., 185. Pobrano z <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2014.028>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014). *Five Key Messages For Inclusive Education. Putting Theory into Practice*. Odense, Brussels: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Fairbairn, G. i Fairbairn, S. (2000). Integracja problemem etycznym? W: G. Fairbairn i S. Fairbairn (red.) *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Wybrane zagadnienia etyczne*. Warszawa: CMPPP.
- Firkowska-Mankiewicz, A. i Szumski, G. (2008). Pedagogika specjalna i system kształcenia osób z niepełnosprawnościami w Polsce. W: D. Smith (red.), *Pedagogika specjalna* (t. 2, s. 319–346). Warszawa: PWN.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? W: *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 29, No. 3, 288, 290–292. Pobrano z <http://dx.doi.org/10.1080/08856257>
- Haug, P. (2016). Understanding inclusive education: ideals and reality. W: *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19, 208. Pobrano z <http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Jachimczak, B. (2009). Województwo łódzkie. W: J. Bogucka, D. Al.-Khamisy (red.) *Szkoła dla wszystkich. Uczeń niepełnosprawny w szkole ogólnodostępnej*. Warszawa: CMPPP.
- Jachimczak B. (2009). Inny w edukacji – edukacja dla Innego. Tworzenie środowiska edukacyjnego dla Innego w kontekście projektu „Szkoła dla wszystkich”, W: I. Chrzanowska. B. Jachimczak. D. Podgórska-Jachnik (red), *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. Trudy dorastania, trudy dorosłości*. Łódź Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Edukacyjna Grupa Projektowa.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (1993). Zarządzenie Nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i pla-

- cówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego, Dz. Urz. MEN z dnia 15 listopada 1993 r.
- Mitchell D. (2005). *Contextualizing Inclusive Education. Evaluation Old and New International Perspectives*, red. D. Mitchell, London – New York: Routledge, s. 1
- Olechowska, A. (2001). *Wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: APS.
- Podgórska-Jachnik, D. (2007). Na spotkanie z Innym w procesie integracji edukacyjnej. W: B. Jachimczak, B. Olszewska i D. Podgórska-Jachnik (red.), *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu*. Łódź: Wydawnictwo Satori.
- Podgórska-Jachnik, D. (2010). Ruch inkluzywny a zmiana oblicza współczesnej edukacji. W: V. Lechta (red.), *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Trnava: EMITplus s.r.o.
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka. Pobrano 12 lutego 2013 z http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Człowieka.pdf
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. i Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. W: *European Journal of Special Needs Education*, 27, 51–68.
- UNESCO (1990). World Declaration on Education for All: Framework for Action to Meet Basic Learning Needs. Nowy Jork: UNESCO.
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and framework for action on special needs education. Paryż: UNESCO.
- United Nations (2006). Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych ONZ. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Nowy Jork: United Nations. Pobrano 20 maja 2016 r. z <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>
- Vandenbroeck, M. (2008). Aspekty różnorodności. *Dzieci w Europie*, 13(1). Fundacja Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego. Pobrano z https://www.frd.org.pl/wp-content/uploads/2016/02/DwE-13_www.pdf
- Zgromadzenie Ogólne ONZ (1991). Konwencja o prawach dziecka. Dz. U. z 1991 r., nr 120, poz. 526.

Inclusive Pre-School Education – Theoretical Assumptions and the Practical Perspective of Municipal Kindergarten No. 152 in Łódź

The aim of the article is to analyse the theoretical assumptions of inclusive education in the context of changes to the educational policies in Poland and beyond. In the first part of the article, the authors present the problem of the changes to teaching children with special educational needs from a segregation approach to an inclusive approach. Then they briefly describe one of the first projects supporting schools in preparing and implementing inclusive education in Poland. In the next part of the article, the authors present the experience of inclusive education implemented in a public preschool in Łódź in the context of organisational and methodological changes, working with parents and the social environment. The presented areas of activities include the good practices, which are the basis for including all children (including children with special educational needs) in the peer group. The article ends with a reflection on the need for the continuity of activities that are the basis for preparing all pre-school education facilities for the concept of inclusion.

KEYWORDS: preschool, special educational needs, inclusive education.