

Edukacja⁺

BIULETYN DLA NAUCZYCIELI NR/03



KOMPETENCJE JĘZYKOWE
dzieci jako warunek inkluzji społecznej

INKLUZJA EDUKACYJNA
i SPOŁECZNA

Rozmowa z dr Justyną Leszką

Biuletyn pod patronatem



Wyższa Szkoła Edukacji
Integracyjnej i Interkulturowej
w Poznaniu



Szanowni Państwo

Problem ekskluzji społecznej, czyli przymusowego czy dobrowolnego wykluczenia ze struktur społecznych, jest niezwykle ważny. Dotyczy podstawowych aspektów funkcjonowania jednostek i grup w społeczeństwie – ich kulturowego zakorzenienia, uczestnictwa i dostępu do dóbr i zasobów społecznych. Jako nauczyciele i pedagodzy bierzemy czynny udział w procesie włączania uczniów w funkcjonowanie społeczne. Nie jest to jednak proces prosty. Numer biuletynu, który trzymają Państwo w dłoniach powstał właśnie po to, by ułatwić pedagogom wybór odpowiednich praktyk pedagogicznych umożliwiających pracę w tym właśnie obszarze naszej aktywności.

W tym numerze prezentujemy Państwu informacje o warunkach inkluzji społecznej oraz problemach z nią związanych. Przedstawiamy niedoskonałości systemu oraz błędy, które podczas włączania pojawiają się najczęściej. Na łamach biuletynu znajdą Państwo rozmowę z dr Justyną Leszką, dziekanem Wyższej Szkoły Edukacji Integracyjnej i Interkulturowej w Poznaniu. Prezentujemy także case study dotyczące PLEYIn, projektu dotyczącego zabaw edukacyjnych we wczesnych latach, jako drogi do inkluzji dziecka.

Mam nadzieję, że po lekturze tego numeru, staniecie się Państwo bogatsi o ciekawe pomysły na budowanie współpracy z uczniami podczas procesu włączania.

Niech ten Nowy Rok będzie dla wszystkich rokiem pełnym sukcesów i realizacji osobistych zamierzeń.

Pozdrawiam ciepło
Natalia Klimiuk / Redaktor Naczelna

Natalia Klimiuk

PODPISANO SZEŚĆ Z OŚMIU ROZPORZĄDZEŃ Z PAKIETU DLA UCZNIÓW Z POTRZEBAMI EDUKACJI SPECJALISTYCZNEJ / 17.11.2010

17 listopada 2010 minister Katarzyna Hall podpisała sześć z ośmiu rozporządzeń, które znajdują się w pakiecie opisującym sposoby kształcenia oraz udzielania wsparcia psychologicznego i pedagogicznego uczniom takiej pomocy wymagającym. Rozporządzenia te dotyczą m.in. organizacji oraz udzielania tego typu pomocy w publicznych szkołach i przedszkolach, warunków kształcenia, wychowania i opieki dla uczniów niepełnosprawnych lub nieprzystosowanych społecznie, zmian w sposobie oceniania, klasyfikowania oraz promowania uczniów, funkcjonowania publicznych specjalistycznych poradni psychologicznych i pedagogicznych. Opisane kwestie na bazie rozporządzeń wejdą w życie do przedszkoli, gimnazjów oraz placówek specjalnych 1 września 2011, natomiast w szkołach podstawowych i ponadgimnazjalnych 1 września 2012.

Men.gov.pl

KONFERENCJE NAUKOWO-SZKOLENIOWE W POZNANIU

15 października 2010 w Poznaniu odbyła się konferencja pt. „Zaburzenia odżywiania u dzieci i młodzieży – rola rodzica, nauczyciela, lekarza” zorganizowana wspólnie przez Wyższą Szkołę Edukacji Integracyjnej i Interkulturowej, Klinikę Psychiatrii Dzieci i Młodzieży Uniwersytetu Medycznego oraz Ambulatorium Terapii Zaburzeń Odżywiania. Symposium miało na celu propagowanie wiedzy na temat zaburzeń odżywiania i ich konsekwencji zdrowotnych, zapoznanie uczestników z symptomami i problemami z nimi związanymi oraz wskazanie skutecznych sposobów leczenia.

20 listopada odbyła się natomiast konferencja pt. „Głos w sprawie głosu”. Podczas tego sympozjum organizatorzy chcieli uświadomić, że w pełni zdrowy głos jest potrzebny każdemu człowiekowi, ale w szczególności tym, którzy nadmiernie go eksploatują podczas pracy zawodowej. Konferencję zorganizowali wspólnie: Wyższa Szkoła Edukacji Integracyjnej i Interkulturowej w Poznaniu, Polski Związek Logopedów oraz Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „Uni-Terra”. Organizatorzy planują już kolejne konferencje. Wszystkie informacje na ten temat będzie można znaleźć na stronie WSEilil (www.wseilil.pl).



ROK SZKOLNY 2010/2011 - ROKIEM ODKRYWANIA TALENTÓW / 16.11.2010

- W każdym uczniu drzemą jakieś talenty. Dlatego ważne jest, by w porę je wyłowić. Dużą w tym rolę zarówno nauczycieli, jak i rodziców - podkreśliła minister edukacji narodowej Katarzyna Hall podczas inauguracji Roku Odkrywania Talentów. Uczniowie zdolni, o nieprzeciętnych zainteresowaniach, laureaci konkursów i olimpiad przedmiotowych, wymagają indywidualnego traktowania i zainteresowania ze strony nauczycieli i rodziców. Chcemy, aby plonem tej inicjatywy była mapa miejsc pozaszkolnych, do których warto pójść z dzieckiem mającym jakieś zainteresowania. Dzięki temu nauczyciele będą mogli wskazać konkretne miejsca odkrywania talentów rodzicom i zachęcić ich do rozwijania pasji swoich dzieci - powiedziała minister Katarzyna Hall.

Men.gov.pl



SPOTKANIE MINISTRÓW EDUKACJI PAŃSTW OECD / 18.11.2010

Nowym wyzwaniem związanym z rozwojem kapitału ludzkiego i społecznie poświęcone było spotkanie ministrów edukacji państw OECD, które odbyło się w dniach 4-5 listopada 2010 r. w Paryżu. W części spotkania poświęconej zawodowi nauczyciela postulowano potrzebę zachowania wysokich standardów dla kandydatów do zawodu, stosowania zachęt dla osób aspirujących do pracy w szkole oraz wsparcia młodych adeptów sztuki pedagogicznej w pierwszych latach pracy. Podkreślano także konieczność udziału nauczycieli w doskonaleniu zawodowym oraz tworzenia dobrych warunków do korzystania z różnych ofert edukacyjno-szkoleniowych. Potrzeba ta jest najbardziej widoczna w kontekście stosowania nowych technologii informatycznych, które stanowią szczególne wyzwanie dla starszego pokolenia nauczycieli.

Men.gov.pl



Inkluzja edukacyjna i społeczna

Rozmowa z Dziekanem Wydziału Nauk Społecznych i Pedagogiki Specjalnej Wyższej Szkoły Edukacji Integracyjnej i Interkulturowej, dr Justyną Leszką

Jak Pani Doktor rozumie pojęcie inkluzji edukacyjnej i społecznej osób niepełnosprawnych?

Inkluzja edukacyjna i społeczna jest realizacją idei pełnego udziału osób niepełnosprawnych w sferze edukacji – dotyczy to możliwości korzystania z form kształcenia ogólnodostępnego i specjalistycznego, rehabilitacji odpowiedniej do rodzaju dysfunkcji i wsparcia pedagogicznego i terapeutycznego. Społeczny wymiar inkluzji odnosi się do faktu, że osoba niepełnosprawna powinna mieć dostęp do wspomnianych form w swoim środowisku lokalnym - na poziomie gmin, co

najwyżej powiatów. Inkluzja nie oznacza bezrefleksyjnego włączenia wszystkich dzieci niepełnosprawnych do szkół masowych, jak często się uważa. Oznacza organizację odpowiedniego dla dziecka rodzaju kształcenia i rehabilitacji bez konieczności wyłączenia go ze środowiska rodzinnego i lokalnego. Oznacza także przemyślane i skoordynowane formy wsparcia dla rodziny wychowującej dziecko niepełnosprawne lub opiekującej się niepełnosprawnym dorosłym. Pomoc taka nie może ograniczać się do wsparcia materialnego. W Polsce bardzo zaniedbanym obszarem jest pomoc psychologiczna, terapeutyczna czy organizacyjna dla takich rodzin.

Jaki jest stan realizacji idei inkluzji w różnych sferach życia publicznego w Polsce?

Zauważam tu duży rozdźwięk między możliwościami zagwarantowanymi przez prawo, w Ustawie o Systemie Oświaty czy np. Ustawie o Rehabilitacji Zawodowej i Społecznej Osób Niepełnosprawnych, a stanem faktycznym. Możliwości zawarte w tych aktach prawnych stwarzają pole do realizacji idei inkluzji w sferze edukacji, kształcenia na różnych poziomach czy w sferze zatrudnienia osób niepełnosprawnych. Natomiast praktyka wskazuje na wciąż olbrzymie braki w tym zakresie.

Co wpływa na stan określony przez Panią Doktor?

Przyczyny podzieliłabym na mentalnościowe i organizacyjne, przy czym te pierwsze uznaję za ważniejsze i stanowiące przeszkodę w pokonywaniu trudności organizacyjnych. Mówiąc o przeszkodach mentalnościowych mam na myśli bariery, jakie budują, bądź kultywują w sobie pojedynczy ludzie, obywatele, w stosunku do osób niepełnosprawnych. Lubimy myśleć o sobie, że jesteśmy społeczeństwem otwartym i tolerancyjnym, i pewnie tak jest - w ogólnym wymiarze społecznym. Jednakże brakuje postaw otwartości i zgody na wejście w nasze przestrzenie życiowe osób niepełnosprawnych na co dzień np. zabezpieczenia w budżetach samorządowych funduszy na organizację kształcenia integracyjnego, zespołów wczesnego wspomaganie czy innych form wspierania rozwoju dzieci, choćby tak podstawowego jak zajęcia logopedyczne w przedszkolach gminnych. Bariery mentalnościowe wielu dyrektorów szkół i nauczycieli każą unikać przyjmowania do szkół masowych dzieci z orzeczeniami o niepełnosprawności. Te opory mogą dotyczyć rodziców dzieci zdrowych i sprawnych, którzy nie życzą sobie, aby do klasy z ich dzieckiem uczęszczało „takie” dziecko. Doskonałym i przerażającym przykładem barier mentalnych było pytanie jednej ze słuchaczek studiów podyplomowych, czynnej nauczycielki, z wieloletnim doświadczeniem, które zadała przy omawianiu przeze mnie praw osób upośledzonych umysłowo. Pani ta zapytała z niedowierzaniem „To upośledzeni umysłowo mają prawa wyborcze?”. Wiele osób myśli, tak jak ta Pani, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną są automatycznie ubezwłasnowolnione, lub też wyznają przekonanie, że tak być powinno. Najlepsze regulacje prawne na poziomie ogólnokrajowym nie zagwarantują inkluzji, jeżeli w swoim niepełnosprawnym sąsiedzie, nieważne - dziecku czy osobie dorosłej, który żyje w tej samej przestrzeni lokalnej, nie zechcemy dostrzec człowieka. Nie przez pryzmat jego niepełnosprawno-

ści, jako czynnika różnicującego i wyłączonego ze społeczności, a przez pryzmat jego potrzeb i praw, takich samych jak nasze, warunkujących włączenie w proces edukacji i życia społecznego w środowisku życia i zamieszkania.

W jaki sposób postrzega Pani mentalną gotowość szerokiego społeczeństwa do przyjęcia postaw włączających osoby niepełnosprawne w życie społeczne?

Uważam, że zmiany mentalnościowe już powoli następują, jednakże dostrzegam dużą potrzebę edukacji społecznej w tym zakresie. I znowu – edukacji realizowanej na najbardziej podstawowym poziomie samorządów lokalnych, skierowanej do przedstawicieli władz samorządowych, dyrektorów szkół i przedszkoli, nauczycieli i społeczności lokalnej. Duże kampanie medialne są potrzebne i wiele wnoszą dla zmiany postaw społecznych, jednakże czym innym jest spot, który nas przelotnie wzruszy między wiadomościami a filmem, a czym innym realizacja idei z niego wynikających w mojej np. wiejskiej szkole, parafii czy urzędzie gminy, która przybiera kształt praktycznych rozwiązań. Przykładem dobrych zmian postaw może być „odklamywanie” stereotypu strasznych placówek specjalnych, np. szkół. Należy pamiętać, że szkoła specjalna może działać na rzecz integracji i inkluzji swoich wychowanków, a drastyczne praktyki segregacyjne mogą mieć miejsce w szkołach masowych. O poziomie inkluzji danej placówki decyduje nie forma organizacyjna, a panująca w niej atmosfera i postawy reprezentowane przez jej pracowników.

Czy możliwa jest inkluzja zawodowa i społeczna osób niepełnosprawnych bez czynnego w niej udziału samych osób zainteresowanych?

Oczywiście, że nie. Osoby niepełnosprawne powinny być pełnoprawnymi uczestnikami tego procesu. Żadne decyzje dotyczące ich samych nie powinny być podejmowane bez udziału przedstawicieli środowisk zainteresowanych. Przyczyną niewłaściwego traktowania osób niepełnosprawnych w społeczeństwie jest paternalistyczne nastawienie osób zdrowych. Sprawna część społeczeństwa często uzurpuje sobie prawo do stanowienia o potrzebach osób niepełnosprawnych i sposobach ich zaspokajania.

Czy każda z grup osób niepełnosprawnych, myślę o rodzajach i różnych stopniach niepełnosprawności, ma równe szanse na inkluzję edukacyjną i społeczną?

Inkluzja jest procesem, który nie zakłada równości, w znaczeniu „jednakowości”,

jego uczestników. Polega na respektowaniu praw i godności osobowej oraz dostępu do uczestnictwa w życiu społecznym wszystkich osób, niezależnie od ich kondycji zdrowotnej. Jednakże, zważywszy na bariery mentalnościowe, o których mówiłam wcześniej, znacznie łatwiej są akceptowane osoby z niepełnosprawnością sensoryczną czy motoryczną niż intelektualną. Sprawna z definicji część społeczeństwa znacznie łatwiej uznaje prawa i dążenie do włączania w życie społeczne osób niesłyszących, niewidomych czy z niepełnosprawnością ruchową niż osób z upośledzeniem umysłowym, autystycznych lub chorych psychicznie. Dysfunkcje ograniczające funkcjonowanie intelektualne są dla niektórych osób zdrowych dyskwalifikujące.

Jaka, w takim razie, jest rola uczelni wyższej w przygotowaniu nauczycieli odpowiedzialnych za praktyczną realizację inkluzji edukacyjnej? Czy WSEil ma szanse przygotowywania odpowiedzialnej i profesjonalnej kadry nauczycielskiej, wdrażającej idee inkluzji edukacyjnej?

Jest to głównym celem naszego działania. Tak jak wcześniej zaznaczyłam – inkluzja to sposób myślenia i działania niezależnie od rodzaju i formy kształcenia czy zatrudnienia. Kształcąc studentów na kierunku Pedagogika specjalna, absolutnie nie zakładamy, że znajdą oni zatrudnienie wyłącznie w placówkach specjalnych. Studenci nasi są przygotowani do podejmowania pracy w szkołach i przedszkolach specjalnych, integracyjnych i masowych, w zespołach wczesnego wspomaganie dziecka i poradniach specjalistycznych. Znaczna część studentów podejmie pracę w sektorze pozaoświatowym – w obszarze profilaktyki i specjalistycznych terapii. Każdy student naszej Uczelni uzyskuje solidną bazę do dalszego budowania własnych kompetencji i doświadczeń zawodowych. Konstruując programy studiów, kładziemy szczególny nacisk na praktyczną stronę przygotowania do zawodu i wyposażenie studenta w narzędzia do skutecznej pracy terapeutycznej, edukacyjnej i działań w środowisku lokalnym. Misją Uczelni jest przygotowanie nie wąsko wyspecjalizowanych rzemieślników, ale profesjonalistów - ludzi otwartych, myślących, zdolnych do dalszego doskonalenia się i potrafiących dostrzec i szanować człowieka w każdym, nawet najbardziej niepełnosprawnym ciele.

Justyna Leszka, doktor nauk humanistycznych, pedagog specjalny i logopeda.



Wczesna stymulacja kompetencji językowych dzieci jako warunek inkluzji społecznej

W tytule niniejszego artykułu użyto pojęcia inkluzja, jako szerszego niż „integracja”, ponieważ integracja bardzo często bywa kojarzona z działaniami wyłącznie na rzecz osób niepełnosprawnych, a z racji funkcjonowania kształcenia integracyjnego, posiada również silną konotację edukacyjną. Zamierzeniem autora jest aby poniższe rozważania miały nieco szerszy zakres i wykrczały poza rozważanie zagadnień kształcenia dzieci niepełnosprawnych.

Inkluzja, czyli włączanie, zawieranie w sobie, przywracanie. Jest to bezpośrednio spolszczenie angielskiego słowa inclusion i sugeruje proces analogiczny do demarginalizacji, chociaż odwrotnością tego pojęcia jest (również wierne tłumaczone z języka angielskiego) – ekskluzja. Jednak to pojęcie kojarzy się z funkcjonującym w języku potocznym, a mającym zupełnie inne konotacje, przymiotnikiem „ekskluzywny”, czyli dostępny dla wybranych, luksusowy. Stąd lepsze wydaje się być, na określenie marginalizacji społecznej, pojęcie „wykluczenie społeczne”. Natomiast polskim odpowiednikiem określenia „inkluzja” jest „włączanie”, które to z kolei jest rzadziej stosowane niż jego anglojęzyczny odpowiednik. Tak więc, na potrzeby tego opracowania przyjęte zostały, jako wzajemnie antagonistyczne, a odnoszące się do jakości relacji między jednostką a społeczeństwem, pojęcia ‘inkluzja’ i ‘wykluczenie społeczne’.

We współczesnym świecie, w którym globalizacja jest procesem niosącym równie wiele szans co zagrożeń, wyraźnie zaznacza się znaczenie jedności językowej i kulturowej dla integracji społeczeństw. Jaskrawym tego przykładem jest problem Romów (Cyganów rumuńskich), który pojawił się w wielu krajach „starej Europy” po wejściu Rumunii i Bułgarii do Unii Europejskiej w 2007 roku. Stanowią oni najliczniejszą mniejszość etniczną w Europie i, mimo, iż nie stanowią grupy jednorodnej, a wręcz przeciwnie istnieje wśród

nich wiele podziałów, różnic i antagonizmów, problem wykluczenia społecznego dotyka bez mała wszystkich przedstawicieli tej narodowości.² Źródła skrajnej biedy, bezrobocia, niskiej świadomości życiowej tkwią przede wszystkim w braku wykształcenia. Dzieci romskie bardzo często nie uczęszczają do szkół, a w krajach, gdzie funkcjonuje obowiązek edukacyjny, najczęściej kończą edukację na poziomie podstawowym. Powszechna jest nieznajomość języków państw, w których zamieszkują poszczególne grupy Romów, a specyficzne cechy bardzo hermetycznej kultury, sprzeczne z obowiązującymi w Europie standardami społecznymi, czy wręcz prawami człowieka, utrudniają inkluzję.

W wielu państwach, gdzie problem romski stał się poważnym zagrożeniem społecznym (Włochy, Francja, Wielka Brytania), prowadzone są programy na rzecz inkluzji tej grupy etnicznej. Podstawą takich działań i wspólnym mianownikiem, jest nauka języka urzędowego dla nieznających go dorosłych i, przede wszystkim, dla dzieci. Założeniem jest, aby dzieci poznawały język danego kraju jak najwcześniej, tak, aby stał się dla nich drugim językiem (obok romskiego), w którym będą mogły kształcić się i zdobywać kompetencje kulturowe.³ Droga ta jest jak najbardziej właściwa – tylko

1 Por. <http://www.ips.uw.edu.pl/rszarf/wykluczenie/> 4.01.2010

2 Sławomir Łodziński „Romowie bliscy i dalecy” Podkowiński Magazyn Kulturalny 4 – 1 (31/32)2001

3 Por. Adam Bartosz „Nie bój się Cygana” Fundacja Pogranicze Dom Wydawniczy, Sejny 2004

poprzez odpowiednio wcześniej podjęte działania włączające (o charakterze edukacyjnym, społecznym i kulturowym), dzieci z tej (i innych) mniejszości etnicznej mogą zdobyć kompetencje: językową i komunikacyjną, bez których niemożliwa jest efektywna edukacja. Edukacja i dostęp do języka ogólnej społeczności stanowią zaś warunek nabycia kompetencji kulturowej, czyli zinternalizowania wartości i reguł obowiązujących w danym społeczeństwie.

Wykluczenie społeczne spowodowane odmienną przynależnością etniczną (językową i kulturową) z pozoru nie ma nic wspólnego z niepełnosprawnością. Jednakże, jeżeli wnikliwie odczytamy definicję niepełnosprawności sformułowaną przez WHO, w myśl której „niepełnosprawność oznacza wszelkie ograniczenie lub brak możliwości wykonywania czynności na poziomie uważanym za normalny dla człowieka⁴, okazuje się, że zarówno skutki odmienności etnicznej, jak i uszkodzenia fizycznego, psychicznego czy sensorycznego mogą być bardzo podobne. Mogą prowadzić do wykluczenia z głównego nurtu życia społeczeństwa, doprowadzić do marginalizacji i spowodować konieczność podejmowania specjalnie zaprogramowanych działań na rzecz inkluzji wspomnianych grup.

Najbardziej wymownym przykładem wykluczenia społecznego, spowodowanego uszkodzeniem natury sensorycznej jest sytuacja osób z uszkodzonym słuchem. Uszkodzenie słuchu pociąga za sobą bardzo poważną konsekwencję w postaci ograniczenia, lub braku dostępu do języka ojczystego. Niepełnosprawność słuchowa powoduje odcięcie dziecka od wspólnoty komunikacyjnej i upośledza obie strony dyskursu: dziecko, które nie może rozszyfrować języka wspólnoty i rodzinę, która nie potrafi w skuteczny sposób dotrzeć do dziecka. Działania ratownicze, wspierające i rehabilitacyjne w takiej sytuacji powinny być skierowane na rodzinę, a nie wyłącznie na osobę dziecka dotkniętego uszkodzeniem sensorycznym, które to wcale nie musi przekształcić się w niepełnosprawność. Należy to z mocą podkreślić – dziecko z uszkodzeniem słuchu, odpowiednio wcześniej zdiagnozowane, wyposażone we właściwe protezy słuchowe (aparaty lub implant), w odpowiednio zaprogramowanym środowisku językowym, czyli rodzinie, która jest prowadzona przez zespół specjalistów i przy właściwie dobranych metodach kształcenia językowego – może stać się osobą mówiącą, posługującą się językiem ojczystym w stopniu umożliwiającym skuteczną edukację. Rodzina osamotniona, pozostawiona sama sobie z problemem, trudnym i nierozumianym przez otoczenie, nie jest w stanie sprostać sytuacji i podjąć zadaniom rodzicielstwa trudnego i wymagającego szczególnych umiejętności, staje się podatna na wykluczenie społeczne.

Pomoc udzielona rodzinie dziecka niesłyszącego powinna polegać na dostarczeniu rzetelnych informacji na temat uszkodzeń słuchu, rozwoju dzieci dotkniętych tą niepełnosprawnością, ich możliwości i ograniczeń oraz metod kształcenia językowego, jakie dla danego dziecka będą optymalne. Wprowadzenie programu wczesnej stymulacji językowej, uwzględniającego wszelkie uwarunkowania rozwoju dziecka takie jak głębokość i rodzaj wady słuchu, czas wystąpienia⁵ oraz możliwości i zasoby regeneracyjne rodziny, umożliwi uruchomienie naturalnego procesu nabywania kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej. Istnieje wiele propozycji rozwiązań stosowanych z powodzeniem we wczesnym kształceniu językowym: fonogesty [por. Krakowiak K. 1984, 1986, 1995, 2000, 2001, 2003, Krakowiak K. Leszka J. 2000, Leszka J. 2006, 2007, 2008, Białas M. 2007] czy symultaniczno – sekwen-

cyjna metoda wczesnej nauki czytania J. Cieszyńskiej⁶. Ta ostatnia stosowana jest także z powodzeniem w stymulacji rozwoju językowego dzieci autystycznych, z alalią czy dzieci z ryzyka dysleksji.

Istnieje także wiele innych przesłanek przemawiających za tym, aby dzieci w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym, zwłaszcza obciążone uszkodzeniami i te z grupy ryzyka zaburzeń rozwojowych, obejmować działaniami stymulującymi rozwój językowy. Wraz ze zmieniającymi się warunkami życia społecznego i rodzinnego oraz ze zmieniającą się specyfiką oczekiwań wobec dojrzałości szkolnej dzieci, w tym – obniżeniem wieku rozpoczęcia przez dzieci edukacji szkolnej, istnieje konieczność wcześniejszego opanowywania przez dzieci systemu językowego. Zauważa się, że wzrasta liczba dzieci obciążonych specyficznymi trudnościami rozwojowymi, warunkującymi trudności w opanowaniu kompetencji językowej i komunikacyjnej (autyzm, wady słuchu, alalia). Coraz większa liczba dzieci, nieobciążonych specyficznymi zaburzeniami rozwojowymi, wykazuje cechy opóźnionego rozwoju językowego. Wzrasta liczba dzieci w wieku szkolnym ze zdiagnozowaną dysleksją (specyficznymi trudnościami w nauce czytania i pisania), która znacznie utrudnia funkcjonowanie dziecka i sprzyja powstawaniu wczesnych niepowodzeń szkolnych dziecka. Ograniczenia w zakresie kompetencji językowej i komunikacyjnej, trudności w opanowaniu technik szkolnych, są bezpośrednimi przyczynami powstawania niepowodzeń szkolnych dziecka oraz trudności w funkcjonowaniu w grupie rówieśniczej, które to są bezpośrednimi czynnikami ryzyka w zakresie niedostosowania społecznego, a system edukacji niestety, nie sprzyja wyrównywaniu szans i kompetencji poszczególnych dzieci, przez co wpływa na występowanie i utrwalanie się podziałów i obciążeń środowiskowych.

Warunkiem skutecznej edukacji jest posługiwanie się kodem rozwiniętym (w zakresie rozumienia, dekodowania treści, nadawania komunikatów i ekspresji emocjonalnej). Stąd dzieci rozpoczynające naukę szkolną a posługujące się kodem ograniczonym mają utrudniony start edukacyjny i są skazane na wczesne niepowodzenia. Można i należy zatem wyodrębnić dzieci z grupy ryzyka zaburzeń rozwojowych i grupy ryzyka niedostosowania społecznego w populacji dzieci w wieku wczesno przedszkolnym i podjąć odpowiednio zaprogramowane działania profilaktyczne.

Oczywiście działania stymulujące rozwój językowy powinny być częścią szerszego programu działań na rzecz inkluzji społecznej, obejmującego środowisko dziecka zagrożonego marginalizacją (niepełnosprawnego, z dysfunkcjami, reprezentanta mniejszości itd.). W edukacji kulturowej istotną rolę odgrywa narastające doświadczenie, będące wynikiem komunikacji międzyludzkiej. Język natomiast, jako jeden z najważniejszych składników kultury jest nośnikiem zbioru wartości, ocen i norm postępowania.⁷ Tak więc opanowanie kompetencji językowych jest jedyną szansą na nabycie kompetencji kulturowej i zminimalizowanie zagrożenia wykluczeniem społecznym.

dr Justyna Leszka

4 Zofia Sękowska „Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej” Wyd. APS, 2001, s. 14.

5 Marcin Białas „Glusi – język – metafora. Rozumienie metaforycznego znaczenia wyrażań językowych przez uczniów niesłyszących” Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2007, s.104-106

6 Jagoda Cieszyńska.: Od słowa przeczytanego do słowa wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2001

7 Marcin Białas.: Glusi – język – metafora. Rozumienie metaforycznego znaczenia wyrażań językowych przez uczniów niesłyszących. Piotrków Trybunalski. Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie. 2007, s.66

Dlaczego kształcenie integracyjne/włączające nie zawsze jest najlepsze dla dziecka?

Wojciech Otrębski (WSEiil, Instytut Psychologii KUL)

Od początku lat 90. minionego stulecia, czyli od pierwszych kroków kształcenia integracyjnego w Polsce, należę do zdecydowanych zwolenników tej formy organizacji nauczania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Podejmuję wiele działań promujących rozwiązania integracyjne na różnych poziomach edukacyjnych, prowadzę i uczestniczę w szeregu seminariów na ten temat, pisałem też o integracji (Razem czy obok, LOS, Marzec/1996). Obserwowane przeze mnie realizacje działań integracyjnych, a także wyniki prowadzonych w tym temacie badań naukowych powodowały, że staję się coraz bardziej konstruktywnie krytycznym zwolennikiem kształcenia integracyjnego, a następnie włączającego. Konstruktywny krytycyzm nie dotyczy samej idei integracji społeczności sprawnej i niepełnosprawnej, co do której jestem stuprocentowo przekonany, obejmuje natomiast wszelkie wypaczenia w realizacji tej idei oraz nieprawidłowości w działaniach prowadzonych pod szyldem integracji czy włączenia.

Niektóre z tych błędów z biegiem lat były likwidowane, np. przez doprecyzowanie regulacji prawnych, niestety pojawiały się w ich miejsce kolejne. Są też i takie, które utrwały się od wielu lat. Aktualne doświadczenie skłania mnie jeszcze bardziej niż wcześniejsze do stwierdzenia, że źle robiona integracja jest gorsza od segregacji oraz, że czasami specyfika niepełnosprawności wymusza aby intensywne działania stymulujące prowadzone były w segregacji i traktowane jako przygotowanie do przyszłej integracji. Poniżej przedstawię kilka wyjaśnień w tym temacie.

Za utrwalony od wielu lat błąd w realizacji idei integracji/włączenia w edukacji uważam przyjmowanie przez niektórych założenia, iż należy zastąpić tą formą organizacyjną wszystkie inne. Na szczęście pozostaje to tylko w formie postulatów wybranych środowisk. Niestety propozycja ta stosunkowo często przyjmowana jest przez rodziców uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jako argument za tym, żeby ich dzieci rozpoczynały naukę w szkołach masowych (w klasach integracyjnych lub w edukacji włączającej). Ślepi propagatorzy takiego podejścia zazwy-

czaj nie biorą pod uwagę dwóch rzeczy. Pierwsza to zróżnicowanie społeczności lokalnych pod względem ich dojrzałości do realizacji integracji/włączenia i to nie tylko w edukacji. Druga to zróżnicowanie uczniów, a bardziej precyzyjnie ich specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Jeżeli chodzi o pierwszą kwestię należy zauważyć, że zrozumienie dla idei integracji w ogóle, a także dla tego jej elementu jakim jest kształcenie integracyjne/włączające nie jest obecne na takim samym poziomie w każdej ze społeczności lokalnych. Są takie, które przyjmują to jako proces naturalny i szukają wszelkich sposobów, aby go tak realizować. Są też i takie, które nie dopuszczają możliwości integracji sprawnych z niepełnosprawnymi, lub obwarowują ją licznymi warunkami (np. że jest ona możliwa tylko wtedy, gdy uczeń z niepełnosprawnością jest w stanie korzystać z programu na tych samych warunkach jak uczeń sprawny lub, gdy rodzice zobowiążą się do zapewnienia dodatkowej opieki i wsparcia uczniowi z niepełnosprawnością podczas jego pobytu w szkole). Kolejne zróżnicowanie dojrzałości społeczności lokalnych do integracji/włączenia znajdujemy w poziomie przygotowania kadry pedagogicznej do pracy z uczniem „innym”, wyposażenia szkół w odpowiedni sprzęt ułatwiający przebieg edukacji, czy adaptacji przestrzeni szkoły do potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami. W tych aspektach mamy społeczności, które mogą być przykładem dla innych oraz takie, które można ocenić mianem „pustyni”.

Wszędzie tam, gdzie możemy przyporządkować to drugie określenie, lepiej byłoby gdyby nie brano się za integrację/włączenie uczniów z niepełnosprawnością, ponieważ źle robiona przynosi bardzo wiele złego przede wszystkim dziecku, nie zabezpieczając jego potrzeb edukacyjnych. Uczeń traci bardzo cenny czas w swoim rozwoju, często początkowe lata są niemożliwe do nadrobienia w późniejszym okresie. Jako efekt zaniedbań wtórnie pojawiają się dodatkowe trudności i ograniczenia, których mogłoby nie być, gdyby otrzymało ono właściwą stymulację, w odpowiednim okresie swojego życia. Traci też sama społeczność, gdyż obserwując brak

pozytywnych efektów działań integracyjnych w edukacji, wyrabia w sobie przekonanie o niemożliwości uzyskania wartości dodanej z tej formy organizacyjnej kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. O tym jakiej jakości ofertę edukacyjną rzeczywiście otrzymują, rodzice i dziecko wybierający tę formę organizacyjną nauczania najczęściej dowiadują się po fakcie, niestety często doświadczając już negatywnych skutków.

Dzieje się tak zazwyczaj w społecznościach, których samorządy odpowiedzialne za zabezpieczenie potrzeb edukacyjnych nie podejmują samodzielnie żadnych wysiłków w celu planowania i organizacji odpowiednich form kształcenia dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Reagują natomiast w sposób często niekompetentny dopiero wówczas, gdy przymuszane są do tego przez rodziców zatroskanych realizacją obowiązku szkolnego przez swoje dzieci. Prawidłowo, działania te powinny być ujęte w wieloletnich planach realizacji nauczania w każdej ze społeczności lokalnych. U wielu uczniów specjalne potrzeby identyfikowane są w bardzo wczesnym dzieciństwie, to znaczy kilka lat przed rozpoczęciem edukacji szkolnej. Samorządy, które są zaskoczone specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczniów na swoim terenie i dowiadują się o ich istnieniu w dniu rozpoczynania przez nich nauki szkolnej, wykazują się niezwykłym brakiem kompetencji. Zupełnym nieporozumieniem jest także realizacja przez niektóre organy prowadzące szkoły idei nauczania włączającego zamiast specjalnego tylko dlatego, żeby skorzystać ze zwielokrotnionej subwencji oświatowej lub uratować kilka etatów nauczycieli kierując dzieci z specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na nauczanie indywidualne.

Druga kwestia wiąże się ze zróżnicowaniem grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi spowodowanym przyczynami ich niepełnosprawności. Współczesna wiedza psychologiczna i pedagogiczna wyposaża nas w informacje o tym, że człowiek jest integralną całością bio-psycho-duchowo-społeczną i jego prawidłowy rozwój możliwy jest wówczas, kiedy wszystkie te elementy konstytuujące



człowieka współoddziałując na siebie funkcjonują prawidłowo i mają możliwość wzrostu. Specjalność potrzeb edukacyjnych pojawia się oczywiście wtedy, gdy któryś z tych elementów nie funkcjonuje u dziecka prawidłowo, powodując jednocześnie zmiany w funkcjonowaniu pozostałych.

Dla wyboru odpowiedniej formy organizacyjnej stymulacji rozwoju i kształcenia dziecka ze specjalnymi potrzebami nie jest obojętne to, którego z elementów konstytuujących człowieka dotyczy nieprawidłowe funkcjonowanie (organizm, umysł, psychika, relacje społeczne). Jest to kluczowe w określeniu jego specjalnych potrzeb. Szczególnej uwagi wymaga okoliczność, gdzie przyczyną niepełnosprawności dziecka są nieprawidłowości w funkcjonowaniu narządu ruchu, czy ASD (zburzenia autystyczne).

Odwolując się ponownie do współczesnej wiedzy psychologicznej uświadamiamy sobie jak ogromną rolę w rozwoju poznawczym małego dziecka odgrywa jego sprawność motoryczna. W zależności od tego w jakim stopniu funkcjonowanie ruchowe dziecka jest ograniczone, jego rozwój poznawczy może przebiegać lepiej lub gorzej. Mówimy tu o rozwoju psychomotorycznym. Wskazówką dla podejmujących decyzje o wyborze odpowiedniej formy stymulacji rozwoju dziecka winna być możliwość zabezpieczenia mu zarówno usprawniania ruchowego i rozwoju poznawczego. Większość masowych placówek edukacyjnych absolutnie nie jest do tego przygotowana ani kadrowo, ani sprzętowo, ani organizacją pracy. W tej sytuacji można przyjąć za wielkie dobrodziejstwo dla dziecka, jeżeli ma ono możliwość uczestniczenia we wczesnych działaniach rehabilitacyjno-edukacyjnych prowadzonych przez specjalistyczne placówki.

Trochę inną sytuację mamy kiedy przyczyną specjalnych potrzeb dziecka jest

ASD. Tutaj również o wyborze takiej a nie innej formy stymulacji rozwoju i kształcenia decyduje specyfika zaburzenia, jego głębokość i wynikająca z niego dysfunkcjonalność. Sukces tych dzieci w integracji/włączeniu warunkowany jest ich zdolnością do rozumienia i respektowania standardów zachowań ucznia w relacji z rówieśnikami i nauczającymi. Proces uczenia się tych standardów jest czasami szczególnie zaburzony u uczniów z ASD i wymaga odpowiednich warunków organizacyjnych co do przestrzeni i przygotowania osoby nauczającej. Zdecydowana większość masowych placówek edukacyjnych nie jest w stanie wymaganych warunków stworzyć. Niektóre z nich radzą sobie z tym kierując ucznia na nauczanie indywidualne, co oczywiście nie ma nic wspólnego z integracją/włączeniem. Zdecydowanie lepsze efekty w procesie terapeutycznym można uzyskać prowadząc go w warunkach specjalnych i tym samym przygotować ucznia w przyszłości do efektywnego i pełniejszego odnalezienia się w integracji.

Chciałbym bardzo wyraźnie podkreślić, że specjalność placówek edukacyjnych o której mówię wyżej absolutnie daleka jest od segregacji i izolacji dziecka od rówieśników (tak, jak dzieje się to często w nauczaniu indywidualnym). Daje natomiast szansę na to, że dziecko odpowiednio stymulowane będzie rozwijało się pomimo deficytów, które u niego występują i jednocześnie nie będzie dochodziło do pojawiania się wtórnych dysfunkcjonalności. W ten sposób może ono być lepiej przygotowane do realizacji edukacji w integracji/włączeniu w przyszłości.

Aby powyższe okoliczności mogły być realizowane, należy zadbać o usunięcie kolejnych dwóch błędów popełnianych w organizacji kształcenia integracyjnego/włączającego. Pierwszy dotyczy braku ciągłości, drugi z nim związany to brak pla-

styczności systemu edukacyjnego. W wielu społecznościach lokalnych brak wizji oraz planowania kształcenia dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi doprowadza do tego, że możliwość kształcenia integracyjnego/włączającego istnieje np. tylko na pierwszym etapie edukacyjnym (szkoła podstawowa). Nie ma możliwości kontynuacji tej formy organizacyjnej nauczania ucznia w kolejnych etapach.

Inną okolicznością jest konieczność decyzji co do wyboru formy kształcenia, szczególnie jeżeli rodzice chcieliby, aby ich dziecko realizowało obowiązek szkolny w masowych placówkach, w bardzo wczesnym etapie edukacji. Aktualnie praktycznie nie spotyka się sytuacji, w której dziecko rozpoczynające edukację w warunkach specjalnych po pewnym czasie zaistniałoby w integracji/włączeniu. Stosunkowo często natomiast spotykamy sytuację odwrotną. Dziecko rozpoczyna edukację w integracji/włączeniu, a po pewnym czasie rekwalirowane jest do kształcenia specjalnego. Ten brak plastyczności systemu powoduje, że często zbyt pośpiesznie podejmowane są decyzje o nauczaniu dziecka w integracji/włączeniu. Wówczas, gdy uczeń lub środowisko szkolne nie jest do tego przygotowane trudno oczekiwać dobrych efektów i satysfakcji każdej ze stron w ten proces zaangażowanych.

Podsumowując muszę przyznać, że nie są to wszystkie błędy, które obserwuję w realizacji idei integracji/włączenia w edukacji. Ograniczoność miejsca i czasu powoduje, że dyskusję o nich odkładam na kolejne numery pisma. Zapraszam też czytelników do dyskusji czy polemiki w kontekście przedstawionych przeze mnie argumentów. Szukajmy razem odpowiedzi na pytanie: dlaczego kształcenie integracyjne/włączające nie zawsze służy dziecku?



Inkluzja społeczna dziecka

– w poszukiwaniu dobrych praktyk

Wstępne doniesienia z realizacji Międzynarodowego Projektu Partnerskiego Leonardo da Vinci: Play and Learning in the Early Years for Inclusion

Pomijając wskazanie wielu aktów prawnych oraz opracowań naukowych na temat inkluzji społecznej każdego dziecka – zarówno bez, jak i z różnorodnie pojmowanymi barierami w rozwoju- należy zauważyć, że proces włączania wychowanka w funkcjonowanie społeczne nie jest ani prosty, ani klarowny. Ponadto, odbywa się na tle kontekstów kulturowych i gospodarczych, co oznacza, że cel i wymiar inkluzji może się inaczej kształtować w poszczególnych państwach Europy i świata. Poszukiwanie owych kontekstów oraz próba oceny stanu inkluzji może przyjąć charakter diagnozy negatywnej lub pozytywnej. Najstuszej jednak, z punktu widzenia praktyki pedagogicznej na rzecz inkluzji dziecka, jest jednocześnie rozpoznawanie barier oraz pokonujących je, dobrych praktyk pedagogicznych, czemu poświęcono uwagę w tytułowym projekcie partnerskim.

PLEYIn (polski tytuł: Zabawy edukacyjne we wczesnych latach drogą do inkluzji dziecka) jest projektem realizowanym przez trzech partnerów. Głównym koordynatorem jest kadra Wydziału Edukacji Wczesnodziecięcej Newman University College (NUC) w

Birmingham, w Wielkiej Brytanii, pod przewodnictwem Gill McGillivrey oraz Karen Argent. NUC partnerują Wyższa Szkoła Humanistyczno – Ekonomiczna w Sieradzu (WSHE w Sieradzu, dr Justyna Leszka oraz dr Wanda Baranowska) oraz Universitatea „Lucian Blaga” w Sibiu, w Rumunii (ULBS), pracując pod egidą dr Adeli Popa, dr Luci Mara oraz dr Daniela Mara.

Prace projektowe rozpoczęły się 1 sierpnia 2009 roku i trwać będą do 21 lipca 2011 roku.

Głównym celem projektu jest utworzenie międzynarodowej sieci ekspertów – praktyków, pracujących na bazie zabaw i gier w jednostkach edukacyjnych i opiekuńczych (żłobki, przedszkola, kształcenie zintegrowane w szkołach podstawowych, domy dziecka) na rzecz społecznej inkluzji dzieci. Działania objęte projektem to m.in:

- identyfikacja potencjalnych lub istniejących lokalnych grup praktyków, którzy wezmą udział w prowadzonych w ramach projektu seminariach,

- wymiana doświadczeń i dobrych praktyk podczas seminariów oraz nabycie nowych umiejętności i kompetencji w pracy z defaworyzowanymi grupami dzieci,
- promocja wartości gier i zabaw jako narzędzi edukacyjnych wspierających inkluzję,
- promocja i aktywne wykorzystanie dostępnych zasobów,
- wypracowanie strategii rozwiązań praktycznego zastosowania gier i zabaw w procesie edukacji najmłodszych.

Założone rezultaty projektu, to:

- realny przyrost wiedzy partnerów na temat dobrych, pedagogicznych praktyk (metod) inkluzji dzieci na tle różnych systemów edukacji w Europie,
- wdrożenie w lokalną praktykę pedagogiczną konkretnych rozwiązań gier i zabaw prowokujących inkluzję społeczną dzieci zmarginalizowanych oraz ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi,
- przygotowanie raportu rozpowszechniającego i promującego efektywne praktyki pedagogiczne na rzecz inkluzji dziecka.

Przyjętą w PLEYIn metodą rozpoznawanie kontekstów i praktyk na rzecz inkluzji są wizyty studyjne w placówkach opiekuńczo - wychowawczych i edukacyjnych w krajach partnerów oraz badania jakościowe, prowadzone w postaci badań bibliograficznych i fokusowych.

W czasie wizyt studyjnych istnieje możliwość obserwacji prowadzonej działalności oraz wymiany opinii członków projektu z praktykami o systemie przyjętych w placówce rozwiązań na rzecz inkluzji społecznej dziecka, z wykorzystaniem zabawy. W czasie rozmów poruszane są tematy, dotyczące merytorycznych podstaw działalności pedagogicznej placówek (teorie i koncepcje kształcenia inkluzywnego, rola zabawy w opiece i edukacji małych dzieci, metody i formy wymiany doświadczeń wśród kadry pedagogicznej placówek oraz źródła samokształcenia kadry), jak i finansowo-organizacyjnego aspektu ich działalności (organy prowadzące, zasady finansowania podstawowej i dodatkowej działalności, itp.). Konsekwencją każdej wizyty jest także dyskusja pomiędzy członkami projektu (ekspertami ds. wczesnej edukacji dziecka), dotycząca możliwości szerszej adaptacji zaobserwowanych „dobrych praktyk” oraz dopracowania naukowych podstaw teoretycznych. Przeprowadzone badania bibliograficzne, obserwacje i dyskusje prowadzone w czasie wizyt, pozwalają na sformułowanie pierwszych roboczych wniosków.

Ideologia inkluzji społecznej dziecka, szczególnie defaworyzowanego lub ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi jest spójna dla wszystkich państw- partnerów projektu. Wiedza badaczy i praktyków na temat potrzeb dziecka i metod ich zaspokajania osiąga wysoki poziom, jest wiedzą refleksyjną i permanentnie poszukującą nowych informacji.

Próbując ustalić poziom uogólnionej oceny pozytywnego wymiaru praktyk pedagogicznych na rzecz inkluzji dziecka można stwierdzić, że stan rozwoju gospodarczego państw Europy generuje jakość włączającej praktyki pedagogicznej. Obok wymiaru ekonomicznego funkcjonowania państw partnerów znaczącą rolę odgrywa historyczny aspekt kształtowania się narodowego światopoglądu na temat funkcjonowania społeczeństwa, korelujący z aktualnymi przekonaniami o potrzebach społecznych, związanych z inkluzją.

Elementarną barierą w aktywności praktyków na rzecz inkluzji dziecka są przyjęte w danym kraju rozwiązania systemowo- finansowe, związane z poziomem zaangażowania środków państwowych (scentralizowanych lub lokalnych) w praktykę pedagogiczną.

Poziom zaangażowania fundacji, stowarzyszeń i indywidualnych sponsorów w praktykę inkluzji dziecka jest odwrotnie proporcjonalny do poziomu zaangażowania środków państwowych. Istotną

rolę w powstawaniu i prowadzeniu instytucji działających na rzecz inkluzji społecznej dzieci i rodzin odgrywają w chwili obecnej środki finansowe Unii Europejskiej, głównie za sprawą realizacji różnego typu projektów strukturalnych i międzynarodowych.

Konkludując, „mocną stroną” ideologiczno- praktycznej aktywności włączającej dziecko zagrożone z różnych powodów marginalizacją w życie społeczne jest indywidualna wiedza i zaangażowanie praktyków pedagogów, psychologów i terapeutów w proces inkluzji. Drugą stroną tej dychotomii jest (szczególnie w Polsce i Rumunii) stan finansowych nakładów na budowanie systemowej struktury działań włączających.

W ramach upowszechniania działań projektowych 4 października 2010 roku w siedzibie WSHE w Sieradzu odbyło się pierwsze spotkanie profesjonalistów- praktyków zajmujących się wychowaniem i edukacją dzieci w różnego typu placówkach. Uczestniczki seminarium reprezentowały placówki z Sieradza, Zduńskiej Woli, Kalisza, Łodzi, Zgierza i Tomiszawic. Tematyka seminarium poświęcona była kontekstom ideologii i praktyki inkluzji społecznej dziecka w obszarze wychowania i edukacji dzieci w Polsce oraz omówieniu definicji zabawy, w oparciu o opracowania naukowe i praktyczne rozumienie tego pojęcia. Dyskutowano o licznych barierach formalno- prawnych, wymieniano doświadczenia związane z zastosowaniem zabawy na rzecz inkluzji dziecka i rodziny. Poruszano problematykę udziału praktyków i teoretyków w pedagogizacji rodziców i zmian w pojmowaniu „inkluzji”, traktując ją jako „każde działanie, którego celem staje się pełne włączenie dziecka w społeczeństwo, bez względu na dotychczasowy przebieg socjalizacji i wychowania oraz bariery w jego rozwoju”. Uczestniczki swoim zaangażowaniem w przebieg seminarium potwierdziły potrzebę utworzenia płaszczyzny wymiany wszelkich doświadczeń, szczególnie „dobrych praktyk”, co utrwalono utworzeniem Grupy Ekspertów ds. Społecznej Inkluzji Dziecka przez Zabawę, dla której podmiotem prowadzącym staje się Wyższa Szkoła Humanistyczno- Ekonomiczna w Sieradzu. Postanowiono, że Grupa Ekspertów ma charakter otwarty, co oznacza permanentną możliwość poszerzania jej składu osobowego o każdego profesjonalistę praktyka i teoretyka, który zechce poświęcić czas i zaangażowanie w upowszechnianie idei i dobrej praktyki inkluzji przez zabawę. Grupa spotykać się będzie cyklicznie na seminariach, konferencjach i warsztatach w siedzibie Uczelni lub placówkach reprezentowanych przez Ekspertów, a jej dorobek będzie upowszechniany za pośrednictwem publikacji naukowych oraz innych płaszczyzn przekazu.

Spotkanie Grupy Ekspertów potwierdza słuszność ustanowienia celów i realizacji projektu PLEYIn, ponadto mając na uwadze potencjał nauczycieli i wychowawców, pedagogów, psychologów i terapeutów, zarówno praktyków jak i badaczy, można mieć nadzieję, że inkluzja społeczna dziecka zdrowego, niepełnosprawnego, ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi, w której znaczące miejsce zajmie zabawa, jako naturalna aktywność wychowanka, stanie się faktem, nie tylko „pobożnym życzeniem”.

Zaproszeniem do udziału w pracach Grupy Ekspertów pozostaje zakończyć niniejsze doniesienia.

dr Wanda Baranowska , WSHE Sieradz



rys. Dariusz Pietrzak



Wyższa Szkoła Edukacji
Integracyjnej i Interkulturowej
w Poznaniu



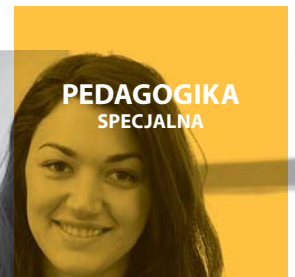
DIETETYKA



ETNOLOGIA



ARCHEOLOGIA



PEDAGOGIKA
SPECJALNA

Studia podyplomowe kwalifikacyjne dla nauczycieli
Kursy kwalifikacyjne i szkolenia rad pedagogicznych

REKRUTACJA NA STUDIA TRWA!

ul. Prądzyńskiego 53, 61-527 Poznań
Tel. 61 8330 530, Fax 61 8331 543, e-mail: rekrecja@wseiii.pl

Biuro rekrutacji

WWW.WSEIII.PL