

Przewodnik po edukacji włączającej

rozwój kształcenia i uczestnictwa
w życiu szkoły

Tony Booth i Mel Ainscow

redakcja i przygotowanie dla CSIE Mark Vaughan



Wydane przez Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)
(Ośrodek Badań nad Edukacją Włączającą)

Tytuł oryginalnej wersji angielskiej brzmi:
„Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools” revised edition 2002

Spis treści

część 1	inkluzyjne podejście do rozwoju szkoły	1
część 2	proces wdrażania wskazówek zawartych w <i>Przewodniku</i>	13
etap 1	Rozpoczynamy pracę z <i>Przewodnikiem</i> (pół semestru).....	15
etap 2	Zdobywanie informacji na temat szkoły (jeden semestr)	23
etap 3	Opracowanie planu inkluzyjnego rozwoju szkoły	31
etap 4	Wdrażanie priorytetów (w trybie ciągłym)	33
etap 5	Analiza procesu wdrażania wskazówek zawartych w <i>Przewodniku</i>	36
część 3	wskaźniki i pytania.....	39
część 4	podsumowania i kwestionariusze.....	85
część 5	bibliografia	97

Tytuł oryginału publikacji: „Index for Inclusion: developing learning and participation in schools” revised edition 2002

Autorzy: Tony Booth, Mel Ainscow

Edycja i produkcja dla CSIE: Mark Vaughan © 2002 CSIE

Polskie tłumaczenie: @ 2011 CSIE

Oryginał dostępny: CSIE, The Park Centre, Daventry Road, Knowle, Bristol BS4 1DQ, UK,
tel +44 (0)117 353 3150, www.csie.org.uk

Eksperti adaptacji podręcznika: dr Dorota Wiszejko-Wierzbička, mgr Agnieszka Białek, mgr Kamil Sijko,
Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej

Recenzenci: prof. dr hab. Stanisław Kowalik, dr Maciej Wilski, mgr Anna Nadolska,
Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu
Katedra Kultury Fizycznej Osób Niepełnosprawnych

Wydawca:



Olimpiady Specjalne Polska,
ul. Wołodyjowskiego 69a,
02-724 Warszawa

Partner w realizacji projektu:



Komisja Europejska
Przedstawicielstwo w Polsce

Podręcznik wydano w ramach realizacji projektu ‘Index for Inclusion’ w okresie wrzesień 2010-lipiec 2011.

Redakcja: Joanna Styczeń-Lasocka

Korekta: Agnieszka Białek, Wiesława Walisiak

Opracowanie graficzne i przygotowanie do druku: Studio Consort – www.consort.pl

Rok wydania: 2011

Reedycja: 2012

Wszelkie prawa zastrzeżone. Każda reprodukcja lub adaptacja całości lub części niniejszej publikacji,
i to niezależnie od zastosowanej techniki reprodukcji (drukarskiej, fotograficznej, komputerowej,
nagrań fonograficznych itp.) wymaga pisemnej zgody Wydawcy.

ISBN 978-83-933294-0-3

część 1

inkluzyjne¹ podejście do rozwoju szkoły

Witajcie w *Przewodniku*

Przewodnik stanowi narzędzie wspierania rozwoju edukacji włączającej w szkołach. Jest to rodzaj podręcznika, który może pomóc wszystkim zainteresowanym w odnalezieniu właściwej drogi rozwoju własnego środowiska. Niniejsza publikacja powstała w oparciu o wiedzę i doświadczenia praktyków, osób, które na co dzień wspierają szkoły w procesie rozwoju edukacji włączającej, niezależnie od tego, w jakim punkcie tego procesu dana szkoła znajduje się obecnie.

Inkluzja, czyli edukacja włączająca często jest kojarzona z uczniami², którzy są niepełnosprawni lub uczniami o „szczególnych potrzebach edukacyjnych”. W *Przewodniku* mówimy o włączaniu do głównego nurtu edukacji wszystkich dzieci i młodych ludzi. *Przewodnik* oferuje szkołom pomocną procedurę autoanalizy i rozwoju, bazującą na opiniach pracowników, dyrektorów, uczniów oraz rodziców/opiekunów, jak również innych członków społeczności, w jakiej funkcjonuje szkoła. Proponuje szczegółową analizę pozwalającą na zniesienie barier w procesie edukacji każdego ucznia.

Przewodnik nie jest dodatkową inicjatywą lecz pomysłem na to, w jaki sposób można rozwijać edukację włączającą, wdrażać towarzyszące jej praktyki i wartości. Nie stanowi alternatywy dla podnoszenia poziomu wyników lecz sugeruje, jak można to osiągnąć budując relacje oparte na współpracy. *Przewodnik* zachęca do poprawy warunków uczenia się i nauczania, pomaga wprowadzić trwałe usprawnienia w szkołach. Wskazuje także na możliwość rozwoju sposobu kształcenia, w którym dzieci i młodzież aktywnie się angażują, łącząc treści nauczania z ich własnymi doświadczeniami. Jest to praktyczny materiał, określający znaczenie inkluzji we wszystkich obszarach funkcjonowania szkoły; w pokojach nauczycielskich, klasach lekcyjnych oraz świetlicach.

Przewodnik tworzony był na przestrzeni trzech lat³, z pomocą nauczycieli, rodziców, dyrektorów, badaczy oraz przedstawicieli organizacji działających na rzecz osób niepełnosprawnych, posiadających szerokie doświadczenia we wspieraniu inkluzyjnego rozwoju szkół. Pierwszą wersję narzędzia przetestowano w ramach projektów pilotażowych w sześciu szkołach podstawowych i średnich w Anglii, a następnie została zmodyfikowana i poddana ocenie w ramach szczegółowego programu badania w siedemnastu szkołach należących do czterech lokalnych okręgów szkolnych⁴. Szkoły uznały, iż materiały zawarte w niniejszej publikacji pomogły im określić ważne obszary, na rozwoju których powinny się skupić, a które mogłyby zostać pominięte. Wskazywały także na fakt ułatwienia poprzez pracę z *Przewodnikiem* podjęcia konkretnych działań praktycznych. Szkoły zasugerowały również, w jaki sposób można udoskonalić materiały. Pierwszą wersję *Przewodnika* opublikowano w marcu 2000 roku, a następnie Departament ds. Szkolnictwa i Zatrudnienia rozpowszechnił publikację we wszystkich szkołach podstawowych, średnich i specjalnych oraz we wszystkich lokalnych okręgach szkolnych w Anglii. Niniejsze, nowe wydanie, mimo iż zasadniczo przypomina wcześniejszą wersję, upraszcza język *Przewodnika* oraz zawiera rozmaite modyfikacje, które są odpowiedzią na komentarze i obserwacje powstałe podczas korzystania z podręcznika.

1. Termin „inkluzja” w kontekście edukacji rozumiany jest, jako edukacja włączająca, czyli otwarta na potrzeby edukacyjne uczniów, w tym osób z niepełnosprawnością, pochodzących z mniejszości narodowościowych, etnicznych czy wyznaniowych i innych, pochodzących z grup defaworyzowanych. Autorzy niniejszej publikacji traktują inkluzję, jako proces, ideę odmienną od integracji, dlatego też, mimo małej popularności terminu w warunkach polskich, tłumaczenie wiernie oddaje oryginalną terminologię.

2. W niniejszej publikacji używamy terminu „uczeń” na określenie dzieci oraz młodzieży uczęszczającej do szkoły, niezależnie od wieku.

3. W tym miejscu opisywany jest proces tworzenia *Przewodnika (Index for Inclusion)*, który miał miejsce w Anglii.

4. Z języka angielskiego – *local education authority*, w skrócie LEA.

Przewodnik w zastosowaniu w szkołach:

„To podręcznik, do którego możesz zaglądać w różnych miejscach, który nie narzuca: od tego musisz zacząć”.

Stosuj Przewodnik na różne sposoby

Nie istnieje jeden „właściwy” sposób korzystania z *Przewodnika*. Część 2 opisuje jedynie jeden ze sposobów, w jaki można go stosować. Zakłada on, że proces rozpoczyna się w danej szkole i jest kierowany od wewnątrz. Jednak, niektóre szkoły wolą, by w rozpoczynaniu pracy z *Przewodnikiem* pomógł im ktoś, kto stosował go już wcześniej. Często grupy lub rodziny uczniów uczęszczających do szkół współpracują ze sobą, jak również z doradcami lokalnych okręgów szkolnych. Stało się jasne, że współdziałanie daje większą motywację do kontynuacji programu.

Część 2 została przygotowana pod kątem możliwości włączenia efektów pracy z *Przewodnikiem* do istniejących już, bądź tworzonych programów rozwoju szkoły. Niektóre szkoły zaczynają od pracy na mniejszą skalę, na przykład wykorzystując materiały do podnoszenia poziomu świadomości na temat edukacji włączającej wśród nauczycieli i dyrektorów. Może to następnie prowadzić do pogłębionej pracy. Niektóre z kolei rozpoczęły od rozdziałów *Przewodnika* traktujących o poprawie warunków pracy i relacji między nauczycielami, zanim podjęły bardziej ogólną pracę nad procesem kształcenia. *Przewodnik* wykorzystywano do przygotowania indywidualnych lub zbiorowych badań, prowadzonych przez nauczycieli w szkole. Uzasadnione jest każde użycie, skłaniające do refleksji nad inkluzyjnym podejściem do edukacji oraz prowadzące do intensywniejszego uczestnictwa uczniów w kulturze, programie nauczania oraz szkolnej społeczności.

Zawartość Przewodnika

Przewodnik składa się z czterech obszarów:

Kluczowe pojęcia

- wspierają myślenie o inkluzyjnym rozwoju szkoły.

Obszary analizy: wymiary i sekcje

- kształtują podejście do ewaluacji i rozwoju szkoły.

Analiza materiałów: wskaźniki i pytania

- umożliwiają szczegółową analizę wszystkich wymiarów funkcjonowania szkoły oraz pomagają określić i wdrażać priorytety w zakresie zmian.

Proces wdrażania wskazówek zawartych w ramach Przewodnika rozwój inkluzji

- gwarantuje, że proces analizy, planowania zmian oraz wdrażania planów sam w sobie jest inkluzyjny.

Kluczowe pojęcia: rozwój słownictwa związanego z inkluzją

Kluczowe pojęcia pojawiające się w *Przewodniku* to: „inkluzja”, „bariery w procesie edukacji”, „organizacja procesu kształcenia” oraz „pomoc i wsparcie w odpowiedzi na potrzeby uczniów”. Dostarczają one słownictwa do dyskusji na temat inkluzyjnego rozwoju edukacji, czyli edukacji włączającej.

Inkluzja

Każdy posiada własne wyobrażenie tego złożonego pojęcia, jakim jest inkluzja. Wymiary, sekcje, wskaźniki oraz pytania pomagają w budowaniu coraz bardziej szczegółowego wyobrażenia. Wiele osób odkryło, że pojęcie inkluzji staje się coraz jaśniejsze w miarę korzystania z materiałów zawartych w *Przewodniku*. Niektóre z koncepcji składających się w *Przewodniku* na wyobrażenie o inkluzji,

czyli edukacji włączającej, podsumowane zostały w tabeli 1. Inkluzja wiąże się ze zmianą. Jest to niekończący się proces uczenia się i partycypacji wszystkich uczniów w edukacji. Jest to ideał, do którego szkoła może dążyć, którego jednak nigdy nie zdoła w pełni osiągnąć. Jednak podejście włączające pojawia się, gdy tylko rozpocznie się proces zwiększonego uczestnictwa. Inkluzyjna szkoła to szkoła podlegająca procesowi rozwoju.

Tabela 1 Inkluzja w edukacji

Edukacja włączająca wiąże się z:

- Równym traktowaniem i obdarzaniem szacunkiem wszystkich uczniów i pracowników szkoły.
- Zwiększeniem uczestnictwa uczniów w kulturze, programie nauczania oraz społeczności szkolnej, jak również zmniejszenie zjawiska wykluczenia w tych obszarach.
- Przekształceniem kultury organizacyjnej, a także sposobu funkcjonowania i praktyki szkolnej w taki sposób, by uwzględniały one różnicowanie uczniów w danej społeczności.
- Zmniejszeniem barier w procesie edukacji w odniesieniu do wszystkich uczniów, a nie tylko w przypadku uczniów niepełnosprawnych lub uczniów o „szczególnych potrzebach edukacyjnych”.
- Wykorzystaniem doświadczeń innych w usuwaniu barier w dostępie do edukacji uczniów z różnych środowisk, wprowadzenia zmian korzystnych dla szerszej rzeszy uczniów.
- Postrzeganiem zróżnicowania uczniów jako bogactwa, zasobu wspomagającego naukę, a nie jako problemu, jaki należy rozwiązać.
- Przyznaniem uczniom prawa do nauki w miejscu swojego zamieszkania.
- Poprawą warunków organizacji pracy szkół zarówno dla pracowników, jak i dla uczniów.
- Podkreśleniem roli szkoły w budowaniu lokalnej społeczności oraz rozwoju wartości, jak również w podnoszeniu osiągnięć edukacyjnych.
- Propagowaniem współpracy pomiędzy szkołami i lokalnymi społecznościami.
- Świadomością tego, iż inkluzja i wyrównywanie szans edukacyjnych stanowi jeden z aspektów polityki włączającej i wyrównywania szans życiowych w społeczeństwie.

Uczestnictwo oznacza wspólne uczenie się i nabywanie doświadczeń w duchu współpracy. Wymaga aktywnego zaangażowania w naukę oraz zabierania głosu w kwestii edukacji. Ogólniej rzecz biorąc chodzi o to, by każdy uczeń był akceptowany i szanowany takim, jakim jest.

Wzmacnianie inkluzji oznacza ograniczenie działań prowadzących do wykluczenia. Odnosi się do wszystkich czasowych lub trwałych mechanizmów, które stoją na drodze pełnego uczestnictwa. Wynikają one z trudności w relacjach z innymi lub trudności w nauce, jak również z poczucia bycia niedocenianym. Inkluzja to znoszenie barier w dostępie do edukacji i stwarzanie warunków włączania wszystkich uczniów do głównego jej nurtu.

Inkluzja zaczyna się od uznania tego, że każdy z uczniów jest jedyny w swoim rodzaju.

Rozwój edukacji włączającej odbywa się w duchu poszanowania dla różnorodności. Może to pociągać za sobą głębokie zmiany w tym, co dzieje się na lekcjach, w pokojach nauczycielskich, świetlicach, a także w relacjach z rodzicami/opiekunami. Aby zaakceptować dziecko lub młodego człowieka musimy być zainteresowani nim jako całością. Można to zaniedbać, gdy włączanie do edukacji skupiać się będzie tylko na jednym aspekcie dotyczącym ucznia, takim jak niepełnosprawność lub konieczność nauki języka polskiego jako drugiego języka (w przypadku dzieci przybywających do polskich szkół z zagranicy). Segregacyjne podejście w stosunku do niepełnosprawnego dziecka może być pierwotnie związane z jego stanem fizycznym, psychicznym, pochodzeniem. Segregacja może być też wynikiem niedostosowania programu nauczania do indywidualnych potrzeb ucznia. Dzieci, uczące się polskiego jako drugiego języka, mogą czuć się oderwane od swojej kultury lub wciąż doświadczać traumy, związanej ze zmianą otoczenia. Powinno się jednak unikać myślenia stereotypami. Czasami dzieci te mają więcej wspólnego, chociażby ze względu na podobieństwo doświadczeń i przeżywanych problemów, z dziećmi, dla których polski jest językiem ojczystym, aniżeli z uczniami borykającymi się z problemem językowym.

Z wysiłków poczynionych na rzecz określenia trudności i ich eliminacji lub ograniczenia barier w uczeniu się jednego z uczniów, mogą skorzystać inni uczniowie. Różnorodność uczniów w zakresie ich zainteresowań, wiedzy, umiejętności, pochodzenia, języka, jakim się posługują, osiągnięć lub niepełnosprawności mogą stać się bogactwem/zasobem podnoszącym jakość procesu kształcenia, a także organizacji pracy szkoły.

Uczniowie w dalszym ciągu bywają wykluczeni z głównego nurtu edukacji, ponieważ są niepełnosprawni lub uważa się, iż „mają oni problemy z nauką”. Działania segregacyjne są ograniczane przez specjalne zapisy prawne, które zapewniają równy dostęp do edukacji dla wszystkich.

Edukacja włączająca polega na tym, by szkoły były miejscem wspierającym i stymulującym zarówno dla pracowników, jak i uczniów. Inkluzyjne podejście pomaga w budowaniu wspólnoty, zachęcającej do osiągnięć i celebrowanej wszelkie sukcesy. Edukacja włączająca polega również na szerszym budowaniu wspólnoty, rozwijaniu jej poza murami szkoły. Szkoły mogą współpracować z innymi organizacjami, instytucjami oraz wspólnotami w celu poprawy możliwości edukacyjnych i warunków społecznych w swojej okolicy.

Bariery w procesie edukacji

W *Przewodniku* pojęcie „bariery w procesie edukacji”, stanowi alternatywę do pojęcia „szczególne potrzeby edukacyjne”. Koncepcja zakładająca, iż trudności w nauce można pokonać poprzez zaklasyfikowanie niektórych dzieci, jako wymagające „szczególne traktowanie”, ma znaczne ograniczenia. Niesie ze sobą piętno, które może prowadzić do zaniżonych oczekiwań. Odwraca uwagę od trudności doświadczanych przez innych uczniów, jak również od źródeł trudności, tkwiących w ich relacjach, kulturze, programach nauczania, nauczaniu oraz podejściu do nauczania, w organizacji i polityce szkoły. Przyczynia się do fragmentaryzacji wysiłków, jakie szkoły podejmują w celu odpowiedzi na wyzwanie, jakim jest różnorodność uczniów, pogrupowanych pod różnymi hasłami, takimi jak „szczególne potrzeby edukacyjne”, „polski jako drugi język”, „mniejszości etniczne”, „zdolni i utalentowani”.

Pojęcie barier w nauce i uczestnictwie, można stosować w celu zwrócenia uwagi na to, co należy zrobić aby poprawić edukację każdego dziecka. Uczniowie doświadczają trudności, gdy napotykają na *bariery w procesie edukacji*. Bariery są odczuwalne w różnych aspektach działalności szkoły, jak również społeczności lokalnej czy polityki realizowanej na szczeblu lokalnym i krajowym. Bariery pojawiają się również w relacjach z innymi uczniami, często wynikają z tego, w jaki sposób i czego są nauczani. Bariery te mogą także uniemożliwić dostęp do szkoły lub ograniczyć uczestnictwo w jej życiu.

Chociaż język „szczególnych potrzeb edukacyjnych” może stanowić barierę w rozwoju włączających praktyk w szkole, stanowi on nadal element kultury i ram polityki wszystkich szkół oraz leży u podstaw rozmaitych działań. Jest stosowany przy „diagnozowaniu szczególnych potrzeb edukacyjnych” przy określaniu trudności doświadczanych przez uczniów, przy budowaniu indywidualnych planów edukacyjnych oraz w informacjach, jakie szkoły muszą dostarczać w celu udokumentowania swoich wydatków, związany z uczniami o „specjalnych potrzebach edukacyjnych”.

Zmiana schematu myślenia na temat specjalnych potrzeb edukacyjnych, komplikuje sytuacja, w której z różnych przyczyn musimy pracować z już istniejącym językiem. Jednak ci, którzy zastosowali alternatywne pojęcia, przekonali się, iż dostarczają one nowych możliwości określania i pokonywania trudności w szkole.

Zasoby wspierające proces edukacji

Ograniczanie barier w nauce i uczestnictwie wiąże się z aktywizacją zasobów istniejących w szkołach i tworzonych przez nie wspólnotach społeczności szkolnych. Zwykle dostępnych jest więcej zasobów, które mogą zostać wykorzystane w celu wsparcia procesu edukacji, aniżeli jest w danej chwili wykorzystywanych. Zasoby to nie tylko pieniądze. Podobnie jak bariery, można je odnaleźć w różnych obszarach życia szkoły: uczniach, rodzicach/opiekunach, nauczycielach czy w społecznościach lokalnych; w zmianach zachodzących w kulturze, politykach i praktykach. Szczególnie słabo wykorzystywane mogą być zasoby obecne w samych uczniach, w ich zdolności do kierowania i wpływania na własny proces edukacyjny oraz wspierania się nawzajem, jak również potencjał pracowników do współpracy i wzajemnego dopingowania się w rozwoju. W każdej szkole istnieje bogactwo wiedzy na temat tego, co stoi na przeszkodzie procesowi kształcenia, jednak wiedza ta nie zawsze jest w pełni wykorzystywana. *Przewodnik* pomaga szkołom czerpać z tej wiedzy, by wzbogacać swój rozwój.

Tabela 2 przedstawia zestaw pytań, które można wykorzystać do refleksji nad istniejącą wiedzą na temat kultury, polityki i praktyki obecnej w szkole.

Tabela 2 Pytania o bariery i zasoby w szkołach

- Jakiego rodzaju bariery istnieją w dostępie do edukacji?
- Kto doświadcza barier w dostępie do edukacji i samej edukacji?
- W jaki sposób można zminimalizować te bariery?
- Jakie zasoby mogące pomóc w poszerzeniu dostępu do edukacji i samym procesie edukacji są dostępne?
- W jaki sposób można uruchomić dodatkowe zasoby wspierające naukę i uczestnictwo?

Dostarczanie pomocy i wsparcia w odpowiedzi na różne potrzeby uczniów

Przy założeniu, że trudności wynikają ze „szczególnych potrzeb edukacyjnych” dzieci i młodzieży, naturalna wydaje się myśl o pomocy w formie zatrudnienia dodatkowych osób, które pracować będą z poszczególnymi uczniami. *Przewodnik* przyjmuje o wiele szersze pojęcie „wsparcia”, są to *wszystkie działania podnoszące zdolność szkoły do sprostania wyzwaniu, jakim jest różnorodność wśród uczniów*. Zapewnianie pomocy poszczególnym uczniom to jedynie jeden z elementów prób zwiększenia uczestnictwa uczniów w edukacji. Wsparcie pojawia się również wówczas, gdy nauczyciele przygotowują program zajęć lekcyjnych z myślą o swoich wszystkich uczniach, rozpoznając ich różne cechy charakterystyczne, doświadczenia oraz style uczenia się lub gdy uczniowie pomagają sobie nawzajem. W sytuacji, kiedy działania w zakresie nauczania skonstruowane są w taki sposób, by wspierać uczestnictwo wszystkich uczniów, konieczność udzielania indywidualnego wsparcia maleje. Podobnie, doświadczenie wspierania konkretnego ucznia może prowadzić do wzrostu aktywnej, niezależnej nauki, jak również przyczynić się do udoskonalenia sposobu nauczania szerszej grupy uczniów. Wsparcie stanowi część nauczania i wszyscy pracownicy szkoły są w nie zaangażowani. Obowiązek dostarczania wsparcia może spoczywać na ograniczonej liczbie osób, jednak podczas wypracowywania systemu jego koordynacji niezbędne jest powiązanie tegoż wsparcia z pracą nad rozwojem programu nauczania.

Spółeczny model trudności edukacyjnych i niepełnosprawności

Stosowanie pojęcia „bariery w procesie edukacji” do określenia trudności, na jakie napotykają uczniowie, w zastępstwie pojęcia „specjalne potrzeby edukacyjne”, stanowi element społecznego modelu rozumienia trudności związanych z niepełnosprawnością w kontekście kształcenia. Jest on przeciwieństwem medycznego modelu, w którym przyjmuje się, że trudności w nauce wydają się wynikać z deficytów lub niepełnosprawności jednostki. Według modelu społecznego, bariery w procesie edukacji mogą istnieć w środowisku dziecka lub pojawiać się w interakcji pomiędzy uczniem, a jego otoczeniem: ludźmi, politykami, kulturą, jak również okolicznościami społecznymi i ekonomicznymi mającymi wpływ na jego życie.

Niepełnosprawność stanowi barierę w procesie edukacji zarówno dla uczniów z ograniczeniami sprawności, jak i przewlekle chorych. Niepełnosprawność może zostać stworzona przez środowisko lub pojawić się w wyniku interakcji dyskryminacyjnych postaw, działań, kultury, polityki lub instytucjonalnych praktyk wobec ograniczeń, bólu lub chronicznej choroby. Niepełnosprawność można określić złożonym terminem, jako „ograniczenie funkcji fizycznej, intelektualnej lub związanej z deficytami w zakresie narządów zmysłów”⁵ chociaż pojęcie niepełnosprawności intelektualnej jest problematyczne i może sugerować w sposób nieuzasadniony fizyczną podstawę trudności. Szkoła może zrobić niewiele, by pokonać niepełnosprawność, może jednak znacznie ograniczyć niepełnosprawność stworzoną przez dyskryminujące postawy i działania oraz bariery, tkwiące w instytucjach.

5. Przypis zaczerpnięty z *Disabled People's International* 198.

Dyskryminacja instytucjonalna

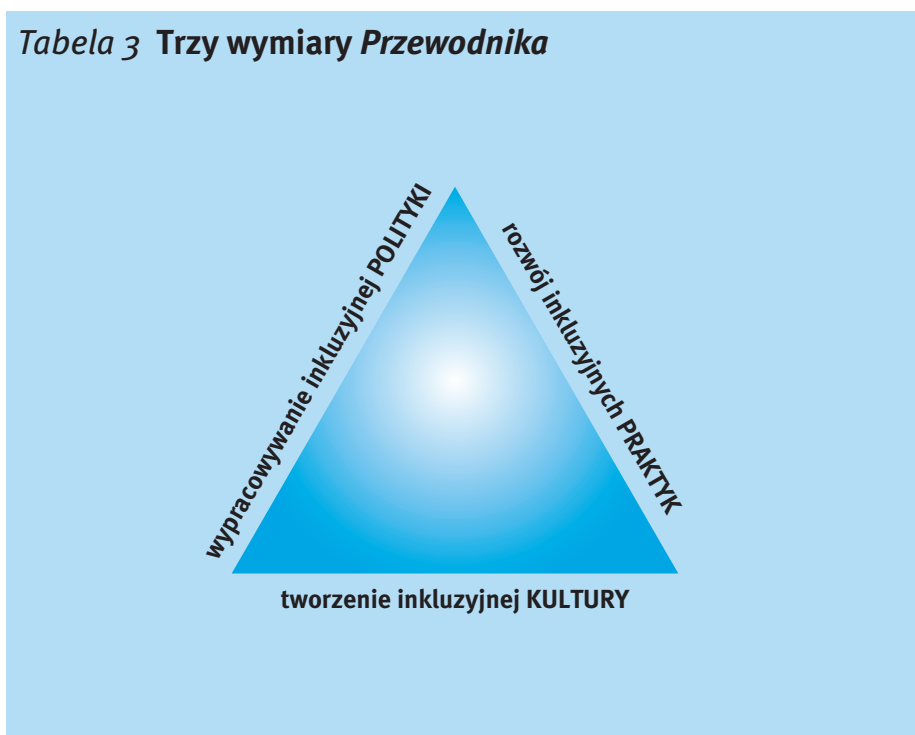
Dyskryminacja instytucjonalna jest głęboko zakorzeniona w kulturze i ma wpływ na to, w jaki sposób ludzie są postrzegani i w jaki sposób inni się do nich odnoszą. Dyskryminacja instytucjonalna jest zjawiskiem o wiele szerszym, aniżeli rasizm. Dotyczy on różnych sposobów w jakie instytucje mogą krzywdzić ludzi ze względu na ich płeć, niepełnosprawność, klasę społeczną, pochodzenie etniczne oraz orientację seksualną. Zjawisko dyskryminacji utrudnia pełne uczestnictwo w różnych sferach życia społecznego, zaś w edukacji może przeszkadzać w nauce. Ze względu na to, że ludzie często są lepiej zorientowani w dyskusjach na temat rasizmu lub seksizmu, aniżeli dyskryminacji ze względu na niepełnosprawność, mogą być mniej świadomi tego, w jaki sposób przyczyniają się do tworzenia/konstruowania niepełnosprawności. Rasizm, seksizm, dyskryminacja klasowa, homofobia, jak również dyskryminacja ze względu na niepełnosprawność mają wspólne korzenie w braku tolerancji dla odmienności oraz w nadużywaniu władzy do tworzenia i utrzymywania nierówności. Zwiększanie inkluzyjności szkół może wciągać ludzi w bolesny proces zmierzania się z ich własnymi dyskryminującymi doświadczeniami i postawami.

Obszary analizy: wymiary i sekcje

Inkluzja i wykluczenie analizowane są w trzech wzajemnie połączonych wymiarach rozwoju szkoły: tworzenia kultury równych szans edukacyjnych, wypracowywania polityki włączającej oraz wdrażanie inkluzyjnych praktyk (zob. tabela 3). Wymiary te zostały tak dobrane, by móc kierować myśleniem na temat wprowadzania zmian w tych obszarach funkcjonowania szkoły. Doświadczenia płynące z pracy z *Przewodnikiem* pokazują, że są one postrzegane jako istotne dla rozwoju szkoły.

Wszystkie trzy wymiary są w równym stopniu niezbędne dla rozwoju edukacji włączającej (inkluzyjnej) w szkole. Każdy plan wprowadzenia zmian w szkole musi zwracać uwagę na nie wszystkie.

Tabela 3 Trzy wymiary Przewodnika



Wymiar „tworzenie inkluzyjnej kultury” został umieszczony celowo u podstawy trójkąta. W przeszłości zbyt mało uwagi poświęcano potencjałowi, jaki niesie ze sobą kultura szkolna, wspierając lub podważając rozwój nauczania i uczenia się. A jednak to one leżą u podstaw doskonalenia szkoły. Rozwój wspólnych inkluzyjnych wartości oraz stosunków polegających na współpracy może prowadzić do zmian w innych wymiarach. To dzięki inkluzyjnej kulturze szkoły nowi pracownicy i uczniowie mogą wprowadzać i podtrzymywać zmiany w zakresie inkluzyjnej polityki i praktyk, służących rozwojowi edukacji włączającej.

Każdy z tych wymiarów został podzielony na dwie sekcje. Celem tego zabiegu jest zwrócenie uwagi na to, co należy zrobić, by usprawnić proces kształcenia i zwiększyć aktywne zaangażowanie uczniów, kadry oraz całej społeczności w życiu szkoły. Wymiary oraz sekcje przedstawione zostały w tabeli 4. Wszystkie razem stanowią *ramy analizy*, zawierające różne obszary i zagadnienia, jakie powinny być brane pod uwagę w trakcie realizacji prac nad rozwojem edukacji włączającej, proponowanej w *Przewodniku*. Mają one na celu skonstruowanie planu rozwoju szkoły, mogą również funkcjonować jako jego podpunkty. Szkoły mogą chcieć zagwarantować postępy we wszystkich tych obszarach.

Tabela 4 Ramy analizy – obszary i zagadnienia poruszane w Przewodniku

WYMIAR A Tworzenie inkluzyjnej kultury

Sekcja A.1 Budowanie wspólnoty

Sekcja A.2 Ustanawianie inkluzyjnych wartości

Wymiar ten tworzy bezpieczną, akceptującą, współpracującą i stymulującą wspólnotę, w której każdy jest doceniany, co stanowi podstawę najwyższych osiągnięć wszystkich. Rozwijają wspólne wartości, leżące u podstaw edukacji włączającej, które następnie przekazywane są wszystkim nowym pracownikom, uczniom, dyrektorom oraz rodzicom/opiekunom. W inkluzyjnej kulturze szkoły zasady i wartości kierują decyzjami na temat planów rozwoju szkoły oraz codzienną praktyką w klasie lekcyjnej, tak więc rozwój szkoły staje się procesem stałym.

WYMIAR B Tworzenie inkluzyjnej polityki

Sekcja B.1 Rozwój szkoły dla wszystkich

Sekcja B.2 Dostarczanie pomocy i wsparcia w odpowiedzi na różne potrzeby uczniów

Ten wymiar zapewnia włączenie zasady inkluzji do wszystkich planów szkoły. Polityka szkoły zachęca do uczestnictwa wszystkich uczniów oraz pracowników od chwili, gdy przekroczą próg szkoły, rozszerza się na wszystkich uczniów w okolicy i zmniejsza segregację i wykluczenie. Wszystkie polityki zawierają wyraźne strategie zmian. Za wsparcie uważamy wszystkie działania, które podnoszą zdolność szkoły sprostania wyzwaniu, jakim jest różnorodność wśród uczniów. Wszystkie formy wsparcia opracowywane są zgodnie z zasadami edukacji włączającej i zostają wcielone do oficjalnych dokumentów szkolnych.

WYMIAR C Rozwój inkluzyjnych praktyk

Sekcja C.1 Opracowanie sposobu kształcenia

Sekcja C.2 Aktywizacja zasobów

Wymiar ten rozwija praktykę szkolną, odzwierciedlającą inkluzyjną kulturę i politykę szkoły. Lekcje prowadzone są w sposób uwzględniający różnorodność wśród uczniów. Uczniowie zachęcają się do aktywnego zaangażowania we wszystkie aspekty ich kształcenia, czerpiąc z ich wiedzy i doświadczenia nabytych poza szkołą. Pracownicy poszukują zasobów materialnych, jak również zasobów obecnych w nich samych, wśród uczniów, rodziców/opiekunów oraz w lokalnych społecznościach, które można aktywizować dla wspierania nauki i uczestnictwa w społeczeństwie.

Kluczowe pojęcia: rozwój słownictwa związanego z inkluzją

Każda sekcja zawiera od pięciu do jedenastu wskaźników (zob. strony 39-41). Są to stwierdzenia na temat tego, do czego dążymy, które można porównać z obecnymi sytuacjami, by określić priorytety rozwoju. Każdy z nich odpowiada istotnemu aspektowi życia szkoły, choć czasami waga danej kwestii odzwierciedlana jest poprzez jej obecność we wszystkich wskaźnikach, jako tematu przewodniego.

Doświadczenia z pracy z *Przewodnikiem*

„To jak zestaw rosyjskich babuszek – przechodząc przez wymiary, sekcje, wskaźniki oraz pytania, zagłębiasz się coraz bardziej w to, co dzieje się w każdym aspekcie życia szkoły i co możesz naprawić.”

Znaczenie każdego ze wskaźników wyjaśnione zostało poprzez zestaw pytań (zob. strony 42-84). Pytania odnoszące się do każdego ze wskaźników pomagają określić jego znaczenie w sposób zachęcający szkoły do jego dogłębnej analizy. Skłaniają do myślenia o danym wskaźniku i czerpią z istniejącej wiedzy na temat szkoły. Wyostwiają analizę obecnej sytuacji w szkole, dostarczają dodatkowych pomysłów na wypracowanie nowych działań oraz pełnią rolę kryteriów oceny postępów. Często zdarza się, że dopiero zagłębianie się w poszczególne pytania, pozwala dostrzec

praktyczne znaczenie *Przewodnika*. Na koniec każdego zestawu pytań można dodawać pytania własne. Oczekujemy, że pracownicy każdej szkoły sporządzą własne wersje *Przewodnika*, przystosowując i zmieniając istniejące pytania, jak również dodając własne.

Niektóre wskaźniki i pytania odnoszą się do kwestii, za które szkoły ponoszą współodpowiedzialność wraz z władzami lokalnymi gminy czy powiatu albo innymi instytucjami ze swojego otoczenia. Wśród nich są takie, które dotyczą: dostępności budynków szkolnych, rozpoznawania specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz polityki w zakresie przyjmowania uczniów. Żywimy nadzieję, iż zarówno szkoły jak i samorządy lokalne, a także poradnie psychologiczno-pedagogiczne będą konstruktywnie współdziałały przy opracowywaniu planów budynków, procedur opracowywania świadczeń oraz polityki zapisów uczniów, zachęcając wszystkich uczniów należących do rejonu danej szkoły do uczestnictwa w głównym nurcie edukacji.

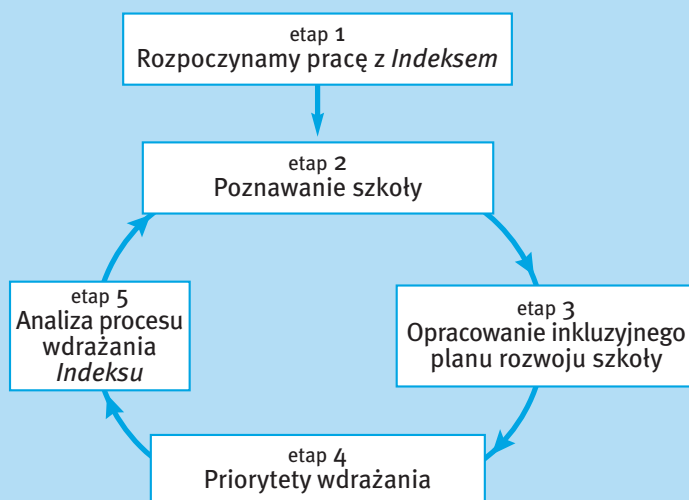
W przypadku niektórych szkół, pracownicy i dyrektorzy mogą zdecydować, iż nie będą pracowali nad danym wskaźnikiem w chwili obecnej, lub że nie wskazuje on kierunku, którym chcieliby podążać. Oczekujemy rozmaitych reakcji ze strony szkół oraz tego, iż będą one dopasowywać materiały do własnych wymogów. Należy ograniczać występowanie sytuacji pomijania danego wskaźnika lub pytania, jeśli względami, którymi kieruje się szkoła jest dyskomfort, jaki one wywołują.

W niektórych szkołach wskaźniki i pytania mogą nie mieć zastosowania ze względu na charakter szkoły. Szkoły tylko dla chłopców lub tylko dla dziewcząt oraz wiele szkół wyznaniowych nie aspiruje do przyjęcia wszystkich uczniów ze swojej okolicy. Jednak, pracownicy takich szkół często pragną rozwijać inkluzyjne podejście w ramach swojej szkoły i wówczas mogą zdecydować się na przystosowanie wskaźników i pytań w taki sposób, by odpowiadały ich celom. Podlegają one tym samym wymaganiom co inne szkoły w zakresie zmian w kierunku większej inkluzyjności, na przykład w ramach krajowych programów nauczania lub w świetle prawodawstwa dotyczącego niepełnosprawności czy pochodzenia etnicznego/narodowości. Gdy opublikowano *Przewodnik* po raz pierwszy, nie przewidywano, że będzie on wykorzystywany do wspierania rozwoju szkół specjalnych. Praktyka pokazała, że kilka szkół specjalnych korzystało z niego, by odkrywać ograniczenia w uczestnictwie uczniów i pracowników w życiu tych szkół.

Proces wdrażania wskazówek zawartych w ramach *Przewodnika – rozwój inkluzji*

Proces przekładania zagadnień poruszanych w ramach *Przewodnika* na praktykę, sam w sobie może przyczynić się do rozwoju inkluzji. Polega on na szczegółowej grupowej autoanalizie, czerpiącej z doświadczeń każdego, kto ma związek ze szkołą. Nie polega na ocenie niczych kompetencji, ale na poszukiwaniu sposobów wsparcia szkoły oraz rozwoju zawodowego. Jedna z wersji tego procesu opisana została szczegółowo w części 2. Można ją przedstawić tak samo jak cykl planowania rozwoju szkoły, z dodatkowym etapem w pierwszym roku „Rozpoczynamy pracę z *Przewodnikiem*”, w którym grupa koordynująca zapoznaje się z materiałami oraz sposobami, w jaki mogą być one wykorzystywane (zob. tabela 5).

Tabela 5 Proces wdrażania wskazówek zawartych w *Przewodniku* oraz cykl planowania rozwoju szkoły



Rozwoju szkoły nie należy postrzegać jako mechanicznego procesu. Powstaje on w oparciu o tworzenie powiązań między wartościami, emocjami i działaniami, jak również w wyniku szczegółowej refleksji, analizy oraz planowania. Wymaga w równym stopniu zaangażowania serc, jak i umysłów.

Doświadczenia z pracy z *Przewodnikiem*

Przewodnik stosowany był w szeregu szkół w Wielkiej Brytanii oraz w wielu innych krajach. Szkoły wykorzystują go w najlepszy sposób, wtedy gdy wcielają się w rolę gospodarza projektu, przystosowując materiały do własnej sytuacji. Czerpano z niego przy tworzeniu strategii krajowych, jak i lokalnych. *Rządowy przewodnik po inkluzyjnym szkolnictwie*⁶ odzwierciedla ramy analizy niniejszego *Przewodnika*, sugerując, iż „inkluzja jest procesem, w ramach którego szkoły, lokalne władze edukacyjne i inni tworzą swoją kulturę, politykę i praktykę”. *Przewodnik* jest przedstawiany jako narzędzie, dzięki któremu „szkoły mogą odnaleźć i usunąć bariery w procesie edukacji”⁷. *Przewodnik* podawany jest również jako oficjalne źródło przewodnika „Praca z asystentami nauczania”⁸. Niektóre z podstawowych koncepcji są wspólne z ustawowymi wytycznymi w zakresie inkluzji w krajowych programach nauczania⁹, jak również z wytycznymi w zakresie inkluzji dla

6. Mowa tutaj o rządowym dokumencie brytyjskim, którego tytuł w oryginalnej wersji brzmi: *The Government Guidance on Inclusive Schooling*.

7. Department for Education and Skills (2001) *Inclusive Schooling*, p. 3.

8. Department for Education and Employment (2000) *Working with Teaching Assistants*, London

9. Department for Education and Employment (1999) *Inclusion, providing effective learning opportunities for all pupils in The National Curriculum Handbook for Primary Teachers*, London, DfEE.

inspektorów w ramach nadzoru, dyrektorów szkół¹⁰, stanowiły także element wprowadzenia do „Inkluzyjnego projektu szkoły”¹¹. W przygotowaniu jest również wersja *Przewodnika*, wspierająca rozwój wszystkich obszarów działania władz lokalnych, od straży pożarnej po biblioteki. Jeden z lokalnych okręgów szkolnych zredefiniował swoją agendę w zakresie inkluzji w oparciu o wymiary i sekcje *Przewodnika*, aby zbliżyć ją do działań, jakie pragnie wspierać w szkołach, zaś jego dyrektor ds. edukacji włączającej stwierdził, że: „*Przewodnik* stanowi dokument przewodni dla tego okręgu”. Inne władze edukacyjne podwyższyły swoje cele w zakresie proporcji szkół pracujących z *Przewodnikiem* z 25 procent do 40 procent, a następnie do 100 procent. Wiele lokalnych okręgów edukacyjnych wspierało grupy współpracujących ze sobą szkół w ich pracy z *Przewodnikiem*, był to szczególnie skuteczny sposób na zachęcenie szkół do rozpoczęcia i podtrzymywania ich zaangażowania.

Przewodnik został przełożony lub jest w trakcie przygotowywania przekładu na język arabski, chiński (do stosowania w Hong Kongu), fiński, francuski, niemiecki, hindi, węgierski, maltański, norweski, portugalski, rumuński, hiszpański i szwedzki. Angielskie wersje stosowane są w Australii, Kanadzie, Afryce Południowej i Stanach Zjednoczonych. Międzynarodowy zespół wspierany przez UNESCO analizuje, jak opracować specjalne wersje *Przewodnika* dla ubogich pod względem gospodarczym obszarów krajów Południa.¹²

10. Office for Standards in Education (2000) *Evaluating educational inclusion*, London.

11. Department for Education and Employment (2001) *Inclusive School Design*, London, HMSO.

12. Booth T. and Black-Hawkins K. (2001) *Developing an Index for Inclusion with Countries of the South*, Paris, UNESCO.

13. Centre for Studies on Inclusive Education (2002 w przygotowaniu) *Working with the Index for Inclusion*, Bristol, CSIE.

14. W Polsce tłumaczeniem i adaptacją narzędzia „Index for Inclusion”, czyli niniejszego *Przewodnika* zajął się zespół powołany przy organizacji Olimpiady Specjalne Polska, pod kierownictwem dr Doroty Wiszejko-Wierzbickiej, która zaangażowała się w sprowadzenie *Przewodnika* do Polski. W ramach uruchomionego w Polsce projektu współfinansowanego przez Komisję Europejską, mającego na celu przetłumaczenie i adaptację narzędzia do warunków polskich, przeprowadzono cały proces opisany w *Przewodniku* w trzech szkołach (szkoła podstawowa z oddziałami integracyjnymi, gimnazjum i liceum (zespół szkół) oraz szkoła specjalna). Raporty z opisem przeprowadzonych działań są w posiadaniu Olimpiad Specjalnych Polska.

15. Department for Education and Employment (1998) *Meeting Special Educational Needs; A Programme of Action*, London, DfEE (p8).

Doświadczenia z pracy z *Przewodnikiem*

„Przynosi skutki korzystne dla wszystkich uczniów, kształtując poglądy i szerząc świadomość rzeczywistych konsekwencji inkluzji”.

Tego rodzaju praca doprowadziła do przekonania, że pojęcia, ramy analizy, materiały do analizy oraz proces wdrażania *Przewodnika* mają szerokie zastosowanie. Pojawiały się również sugestie, iż *Przewodnik* można poprawić. Szczególnie przydatna byłaby większa liczba przykładów skali zastosowań *Przewodnika*. Niektóre z przykładów zostały zawarte w części 2, przygotowywane jest również obszerne dossier zwięzłych raportów na temat tego rodzaju pracy¹³, jak również szczegółowe studia przypadków *Przewodnika* w działaniu. Zostaną one opublikowane osobno¹⁴.

Jakich rezultatów szkoły mogą oczekiwać

Mówi się, że edukacja włączająca, czyli inkluzja to „klucz”¹⁵ rządowej polityki w zakresie szkolnictwa. Wielu nauczycieli twierdzi, że musi bardzo się starać, by eliminować presję nierówności i podejście segregacyjne ze strony polityki edukacyjnej, która wzmacniając konkurencję pomiędzy szkołami, może prowadzić do przyjmowania wąskiej perspektywy, w której liczą się jedynie wyniki uczniów. Wiele barier, pojawiających się w procesie edukacji wynika z czynników, na które szkoły nie mają wpływu. Największymi spośród barier są te, związane z ubóstwem i jego konsekwencjami dla funkcjonowania uczniów w szkole. Niemniej jednak, szkoły mogą się zmieniać i to czynią. Mogą mieć radykalny wpływ na doświadczenia edukacyjne uczniów i pracowników, wypracowując kulturę szkoły, w której wszyscy spotykają się z szacunkiem, a polityka i praktyka wspiera zaangażowanie wszystkich uczniów w proces kształcenia, ich uczestnictwo w zbiorowym życiu szkoły oraz dążenie do najlepszych wyników. Wiele szkół, funkcjonujących w znacznie się od siebie różniących okolicznościach, uważa *Przewodnik* za znakomitą pomoc w przejmowaniu kontroli nad własnym rozwojem w zakresie inkluzji; w analizowaniu tego, co robią, określaniu priorytetowych zmian oraz wdrażaniu ich w życie.

część 2

proces wdrażania wskazówek zawartych w *Przewodniku*

Proces w skrócie

- etap 1 Rozpoczęcie pracy z *Przewodnikiem*
- etap 2 Pozyskiwanie informacji o szkole
- etap 3 Opracowanie planu inkluzyjnego rozwoju szkoły
- etap 4 Wdrażanie priorytetów
- etap 5 Analiza procesu wdrażania wskazówek zawartych w *Przewodniku*

Praca z *Przewodnikiem* rozpoczyna się wraz z pierwszym kontaktem z materiałami. Opiera się na wiedzy wszystkich członków społeczności szkolnej i przystosowana jest do konkretnej sytuacji danej szkoły. W ten sposób *Przewodnik* zachęca całą szkołę do podejmowania roli gospodarza tego procesu. Jeśli rozwój szkoły ma być trwały, jego podmiotem muszą być pracownicy, dyrektorzy, rodzice/opiekunowie oraz uczniowie. Muszą się oni czuć związani z kulturą szkoły.

Etapy procesu wdrażania wskazówek zawartych w *Przewodniku* zostały przedstawione w tabeli 6, a następnie omówione szczegółowo na dalszych stronach. Jeśli *Przewodnik* ma stać się częścią cyklu rozwoju szkoły, etapy 1, 2 i 3 należy zakończyć na długo przed końcem roku szkolnego, by można było wprowadzić priorytety do planu rozwoju szkoły w następnym roku.

Tabela 6 Proces wdrażania wskazówek zawartych w *Przewodniku*

etap 1 Rozpoczynamy pracę z *Przewodnikiem* (pół semestru)

- Powołanie grupy koordynującej
- Analiza podejścia do rozwoju szkoły
- Upowszechnienie informacji zawartych w *Przewodniku*
- Analiza istniejącej wiedzy przy zastosowaniu kluczowych pojęć oraz ważnych obszarów rozwoju szkoły
- Pogłębienie analizy z wykorzystaniem wskaźników i pytań
- Przygotowanie do pracy z innymi grupami

etap 2 Zdobywanie informacji o szkole (jeden semestr)

- Badanie wiedzy pracowników i dyrektorów
- Badanie wiedzy uczniów
- Badanie wiedzy rodziców/opiekunów oraz członków lokalnej społeczności
- Podejmowanie decyzji na temat priorytetów dalszego rozwoju

etap 3 Opracowanie planu inkluzyjnego rozwoju szkoły

- Włączenie obszarów zagadnień zawartych w *Przewodniku* do planu rozwoju szkoły
- Włączenie priorytetów do planu rozwoju szkoły

etap 4 Wdrażanie priorytetów (ciągłe)

- Praktyczna realizacja priorytetów
- Podtrzymywanie rozwoju
- Dokumentowanie postępów

etap 5 Analiza procesu wdrażania wskazówek zawartych w *Przewodniku*

- Ewaluacja postępów
- Analiza pracy dokonanej z *Przewodnikiem*
- Kontynuacja procesu wdrażania wskazówek zawartych w *Przewodniku*

Jedna ze szkół porównywała pierwszy rok pracy z *Przewodnikiem* do stąpania po ruchomej linii, zwłaszcza jeśli chodzi o próby skoordynowania procesu wdrażania zaleceń zawartych w *Przewodniku* z istniejącym cyklem rozwoju szkoły. Szkoły różnią się między sobą tym, w jaki sposób realizują proces planowania. Niektóre pracują w ramach kroczącego planu trzyletniego, podczas gdy inne przyjmują perspektywę pięcioletnią. Niektóre szkoły opracowują szczegółowy plan na kolejny rok, inne zaś dbają jedynie o szczegółowy opis nadchodzącego semestru.

Doświadczenia z pracy z *Przewodnikiem*

„Wskaźniki oraz szczegółowe pytania są naprawdę pomocne jako autonomiczne działania, gdy szkoła chce rozważyć konkretną kwestię.”

W *Przewodniku* chodzi nie tylko o dokładnie zaplanowany krok po kroku proces określania i wdrażania priorytetów zmian. Rozwój w szkołach jest zwykle bardziej złożony i chaotyczny. Chodzi przede wszystkim o zwrócenie uwagi na wartości, związane z edukacją włączającą i inkluzją w ogóle. Dopiero przyswojenie sobie tych wartości może skłonić pracowników i uczniów do wprowadzenia zmian w kulturze, polityce i praktyce, które mogą okazać się bardziej nieprzewidywalne, aniżeli praca nad jakimkolwiek konkretnym priorytetem. Może się to wiązać z głębokimi zmianami sposobu organizacji pracy, któremu będzie przyświecać naczelna wartość, zasada mówiąca o potrzebie współpracy i wzajemnej pomocy, lub z mniejszymi zmianami przejawiającymi się w sposobie pracy nauczyciela z konkretnym uczniem.

Doświadczenia z pracy z *Przewodnikiem*

„Nasze władze edukacyjne poczyniły ogromny krok do przodu co do tego, w jaki sposób podchodzą do kwestii inkluzji we wszystkich naszych szkołach, zaś *Przewodnik* pomógł nam kształtować nasze myślenie o procesie, który może wspierać szkoły.”

W miarę postępów w procesie zagłębiania się w kulturę, politykę oraz praktykę szkoły, oczywiste stają się możliwości, które wcześniej pozostawały niezauważone. Pracownicy mogą odkryć, że pod pewnymi względami ich szkoła jest mniej inkluzyjna, niż się spodziewali na pierwszy rzut oka. Ta nowa świadomość może zostać zrównoważona odkryciem zasobów przydatnych we wspieraniu procesu edukacji, obecnych w kadrze nauczycielskiej, uczniach, rodzicach/ opiekunach, jak również otaczających ich społecznościach.

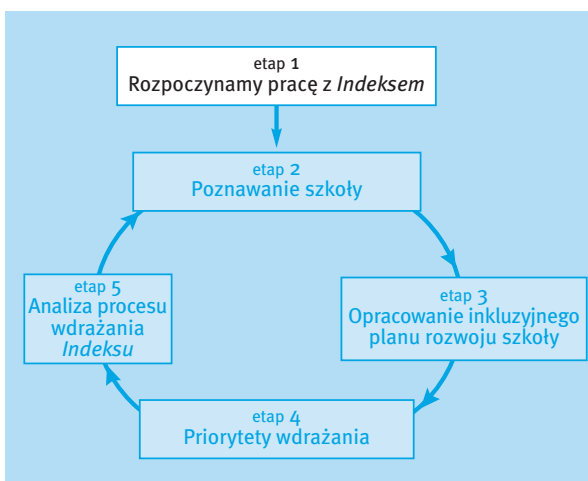
Podczas, gdy *Przewodnik* może być stosowany w szkołach w sposób samodzielny, wiele z nich chętnie przyjęło zewnętrzne wsparcie, szczególnie na początkowych etapach. Warsztaty przeprowadzane w szkole dla kluczowych osób

przez kogoś, kto zna *Przewodnik*, mogą pomóc w rozpoczęciu procesu.

etap 1

Rozpoczynamy pracę z *Przewodnikiem* (pół semestru)

- Powołanie grupy koordynującej
- Analiza podejścia do rozwoju szkoły
- Upowszechnienie informacji zawartych w *Przewodniku*
- Analiza istniejącej wiedzy przy zastosowaniu kluczowych pojęć i ważnych obszarów funkcjonowania szkoły
- Pogłębienie analizy z wykorzystaniem wskaźników i pytań
- Przygotowanie do pracy z innymi grupami



Pierwszy etap wdrażania *Przewodnika* rozpoczyna się od powołania grupy koordynującej, rekrutującej się spośród członków społeczności szkolnej i reprezentującej szkołę. Grupa analizuje sytuację zastaną – podejście do rozwoju szkoły oraz łączy pracę z *Przewodnikiem* z istniejącymi już rozwiązaniami. Członkowie grupy rozpowszechniają informacje zawarte w *Przewodniku* w szkole, zapoznają się z materiałami oraz przygotowują się do ich wykorzystania podczas przeprowadzania analizy szkoły wraz z pracownikami, dyrektorami, rodzicami/opiekunami oraz uczniami. Etap ten można zrealizować w ciągu połowy jednego semestru.

Etap ten obejmuje 12 działań, mających na celu kształtowanie i wspieranie prac grupy koordynującej. Zakłada się, iż członkowie grupy przeczytali część 1. Każde z działań powinno mieć ustalony wyraźny termin wykonania, przy czym należy je realizować w podgrupach składających się z nie więcej niż czterech osób. Działania te można również realizować w ramach warsztatów z grupami nauczycieli oraz innymi pracownikami. W trakcie spotkań należy wszystkich zapoznać z materiałami i pomóc w podjęciu decyzji, w jaki sposób będą je wykorzystywać.

Powoływanie grupy koordynującej

Jeśli *Przewodnik* ma wspierać rozwój szkoły, do procesu wdrażania zawartych w nim wskazówek należy zaangażować dyrektora oraz innych pracowników wyższego szczebla. Prace może zainicjować zespół planowania rozwoju szkoły, jeśli taki funkcjonuje¹⁶. W skład tej grupy powinien wchodzić pedagog/psycholog, nauczyciele (nauczyciele wspomagający, asystenci – jeśli są obecni w szkole). Istotne jest, by grupa odzwierciedlała skład szkoły pod względem płci i pochodzenia etnicznego/narodowości. Może do niej należeć również przedstawiciel rodziców/opiekunów, uczniów, dyrekcji oraz pracowników innych niż nauczyciele. Nowi członkowie grupy mogą do niej dołączać podczas trwania prac. Ze względu na to, że szkoły znacznie się między sobą różnią co do rozmiaru i składu, grupa koordynująca prace z *Przewodnikiem* również będzie inna w każdej szkole. W dużej szkole (zespole szkół) każdy z oddziałów może mieć własną grupę planującą, powiązaną z grupą centralną.

16. W warunkach polskich prace może zainicjować rada szkoły, najlepiej jednak, aby zaangażowana była w nie kadra zarządzająca (dyrektor szkoły, bądź jego zastępca).

Materiały muszą być dostępne dla wszystkich członków grupy. Zachęcamy szkoły do kopiowania materiałów w celu ich wykorzystania w szkole. Każdy członek grupy koordynującej będzie musiał posiadać własny zestaw materiałów. Mogą one zawierać dodatkowe wskaźniki i pytania, jak również wyniki konsultacji z innymi osobami w szkole, slajdy i prezentacje, jeśli okazałyby się pomocne w procesie prac podejmowanych z *Przewodnikiem*.

Włączanie krytycznego przyjaciela

Doświadczenia z procesu korzystania z *Przewodnika*

„Zachęcamy każdą szkołę, która rozważa zastosowanie *Przewodnika*, by połączyła siły z inną szkołą (lub kilkoma szkołami) w celu utrzymania motywacji do wprowadzania zmian oraz poszerzenia zakresu tematów, jakie mają zostać poddane analizie”.

Przydatną praktyką często okazywało się włączanie do grupy koordynującej „krytycznego przyjaciela”. Powinien to być ktoś spoza szkoły, kto zna szkołę dość dobrze, kto popiera proces lecz będzie wskazywał na stojące przed nim wyzwania, kto jest zdeterminowany, by nadzorować proces aż do jego zakończenia. Osoba ta musi się cieszyć zaufaniem grupy i szkoły oraz potrafić uszanować często poufny charakter dyskusji, w których będzie uczestniczył. Może być to ktoś, kto ma już doświadczenie w pracy z *Przewodnikiem*, kto może pomóc w szczegółowej diagnozie szkoły oraz zbieraniu i analizowaniu opinii pracowników, dyrekcji, rodziców/opiekunów i uczniów.

Osoby, które proszono o wcielanie się w rolę „krytycznego przyjaciela”,¹⁷ to nauczyciele z innych szkół, doradcy szkolni, psychologowie szkolni oraz pracownicy placówek szkolnictwa wyższego. Szkoły mogą, skorzystań z okazji, jaką daje praca z *Przewodnikiem*, do nawiązania współpracy z innymi organizacjami.

„Krytyczny przyjaciel” może pomóc w dopilnowaniu, by szkoły nie unikały podnoszenia drażliwych tematów. Powinno dążyć się do stworzenia takiej atmosfery w ramach grupy koordynującej, aby wszyscy jej członkowie czuli się bezpiecznie wypowiadając własne, niekiedy być może nawet kontrowersyjne opinie na temat szkoły.

Dbłość o inkluzyjny styl pracy

Grupa koordynująca musi stać się przykładem dla inkluzyjnej praktyki w szkole, działając na zasadzie współpracy, upewniając się, że każdy zostanie wysłuchany, niezależnie od płci, pochodzenia czy statusu, oraz że nikt nie zdominuje dyskusji.

17. W trakcie prac z *Przewodnikiem* w polskich szkołach w rolę „krytycznego przyjaciela” wcielili się tzw. zewnętrzni eksperci (osoby zajmujące się na co dzień pracami badawczymi w ramach Instytutu Badań Edukacyjnych), którzy uprzednio zostali przygotowani do tej roli w ramach projektu przeprowadzonego pod auspicjami Olimpiad Specjalnych Polska, którzy mieli także możliwość bezpośredniego kontaktu z organizacją CSIE oraz profesorem Tony'm Booth'em.

Przewodnik: Czego chciałbym dla mojego syna

Mój cudowny, radosny, ciekawy świata syn jest zupełnie w porządku taki, jaki jest. Uwielbia piłkę nożną, lubi malować, bawić się samochodami, żartować z przyjaciółmi, podobnie jak każdy inny sześciolatek, traf chciał, że ma Zespół Downa. Nie stanowi to jednak dla niego problemu. Nie musi się zmieniać, ani dostosowywać. Potrzebuje edukacji, która go przyjmie, i w której będzie mógł aktywnie uczestniczyć. Właśnie dlatego *Przewodnik* jest takim darem dla mnie, jako rodzica, oraz sprzymierzeńcem, gdyż pomoże naszej

szkole przeprowadzić analizę tego, co należy zmienić i przystosować w szkole, jaki ma być program nauczania, i naszym zdaniem pozwoli, by Sunny był pełnoprawnym członkiem szkoły, do której należy. Stworzyliśmy grupę koordynującą, składającą się z dyrektora oraz zespołu: koordynatora ds. wspierania nauczania, dyrektora ds. wspierania nauczania oraz mnie jako przedstawiciela rodziców. Wybraliśmy psychologa szkolnego spoza rejonu naszej szkoły, aby pełnił rolę naszego „krytycznego przyjaciela”.

Członkowie grupy muszą mieć poczucie, że mogą ufać sobie nawzajem oraz że mogą swobodnie wyrażać swoje zdanie. Każdy z członków grupy powinien starać się formułować swoje opinie w sposób zachęcający do dialogu. Różnice zdań powinny być mile widziane, jako źródło dalszego kreatywnego myślenia w grupie.

Analiza podejścia do rozwoju szkoły

Praca z *Przewodnikiem* stanowi okazję do analizy sposobu, w jaki dana szkoła się rozwija. Szkoły znacznie się między sobą różnią jeśli chodzi o ich podejście do planowania własnego rozwoju. Niektóre angażują w ten proces dużą grupę osób, pracujących w stosunkowo systematyczny sposób, jak w przypadku procesu opisanego w niniejszej publikacji. W innych szkołach w odpowiedzi na wymagania inspektorów przygotowano dokument, a w jego przygotowanie zaangażowanych było niewielu członków szkoły. Zastosowanie wskazówek zawartych w ramach *Przewodnika* może być przydatne we wszystkich tego rodzaju sposobach planowania.

Poza oficjalnym planem rozwoju szkoły, pojawiać się może wiele różnych działań związanych z rozwojem szkoły. Mogą być one inicjowane przez szkołę lub powstawać w odpowiedzi na inicjatywy lokalne lub krajowe. *Przewodnik* można stosować do sprawdzenia tego, w jaki sposób działania te się pokrywają, w celu poprawy ich koordynacji oraz w celu udostępnienia tego, czego nauczyła się grupa koordynująca, również innym osobom należącym do szkoły.

Działanie 1 Analiza procesu planowania rozwoju szkoły ***(rekomendowany czas: 1 godzina)***

Członkowie grupy mogą wykorzystać następujące pytania w celu opracowania analizy sposobu planowania rozwoju szkoły.

- W jaki sposób opracowywany jest plan rozwoju szkoły?
- Co jest treścią planu?
- W jaki sposób jest on wdrażany?
- Jakie działania planowane są w ramach rozwoju szkoły?
- W jaki sposób są one koordynowane?
- W jaki sposób można udoskonalić proces planowania i treść planu?

Upowszechnianie informacji zawartych w *Przewodniku*

Zanim podjęte zostaną jakiegokolwiek konkretne decyzje dotyczące planowania, ważne jest, by członkowie szerokiej wspólnoty szkolnej uzyskali informacje o tym do czego służy *Przewodnik*. Sesję służącą upowszechnianiu informacji może przeprowadzić ktoś spoza szkoły, może to być ktoś ze szkolnego samorządu lokalnego, kto już wcześniej pracował z *Przewodnikiem*, może nią również kierować pracownik szkoły, na przykład przewodniczący grupy koordynującej, który zapoznał się z materiałami *Przewodnika*. W wyniku tej sesji mogą się również pojawić nowi członkowie grupy koordynującej.

Analiza dotychczasowej wiedzy z zastosowaniem kluczowych pojęć i wzięciem pod uwagę ważnych obszarów funkcjonowania szkoły

Członkowie grupy koordynującej będą musieli wypracować wspólne podejście do wdrażania wskazówek zawartych w ramach *Przewodnika*, zanim zostanie on przedstawiony innym. Mogą oni zacząć od podzielenia się swoją dotychczasową wiedzą na temat obecnej sytuacji szkoły, do której wykorzystają kluczowe pojęcia oraz przeanalizują je w odniesieniu do ważnych obszarów funkcjonowania szkoły, zaproponowanych w *Przewodniku*. Analizę taką warto przeprowadzić przed przystąpieniem do rozważań nad kwestiami, jakie pojawią się w wyniku użycia wskaźników i pytań. Działania 2, 3 i 4 mogą pomóc uporządkować analizę dotychczasowej wiedzy podczas spotkania lub serii spotkań. Grupa powinna pamiętać, że na tym etapie wszelkie pomysły dotyczące rozwoju należy postrzegać jako tymczasowe, bo sformułowane przed zapoznaniem się z opiniami pozostałych członków społeczności szkolnej.

Działanie 2 Czym jest inkluzja, czyli edukacja włączająca (30 min)

Grupa wdrażająca wskazówki zawarte w *Przewodniku* powinna wymienić między sobą opinie na temat edukacji włączającej:

- Do jakiego stopnia inkluzja powinna kojarzyć się z „dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych”?
- Do jakiego stopnia edukację włączającą kojarzy się z uczniami, których zachowanie postrzega się jako problematyczne?

Grupa powinna przyrzeć się tabeli 1 na stronie 3: *Inkluzja w edukacji*. Pomysły pojawiające się w tabeli 1 podsumowują podejście do edukacji włączającej, wszyscy członkowie grupy powinni kolejno omówić pokrótce każdy z elementów. Doświadczenie płynące z tego ćwiczenia mówi, iż nie powinno się poświęcać zbyt dużo czasu na omawianie tego etapu. Dyskusja na temat edukacji włączającej i inkluzji w ogóle, często ujawnia bardzo mocno utrwalone postawy. Jest mało prawdopodobne, by wszyscy zgadzali się z każdym aspektem poglądów dotyczących edukacji włączającej prezentowanych w *Przewodniku*. Pojawić się musi konsensus co do tego, że inkluzja dotyczy wszystkich uczniów, którzy doświadczają barier w edukacji z jakiegokolwiek powodu oraz że wiąże się ona ze zmianami w kulturze, polityce i praktyce obecnej w szkole. Jednak poza tą ogólną zgodą występować mogą głębsze różnice poglądów, których rozstrzygnięcie może zająć dużo czasu. Osoby korzystające z *Przewodnika* miały poczucie, że przekształcają i rozwijają swoje podejście do edukacji włączającej wraz z rozwojem prac.

Działanie 3 Bariery i zasoby (20 min)

Grupa koordynująca powinna przypomnieć sobie opis wymiarów i sekcji w tabeli 4 na stronie 8. Można stosować zawarte w niej hasła przewodnie do kształtowania swojego sposobu myślenia o barierach i zasobach, podczas odpowiedzi na następujące pytania:

- Jakie bariery w procesie edukacji pojawiają się w kulturze, polityce i praktyce szkolnej?
- Kto napotyka na bariery w procesie edukacji w naszej szkole?
- Jakie zasoby można aktywizować w celu ograniczenia tych barier?

Działanie 4 Co to jest wsparcie? (20 min)

Szerokie pojęcie wsparcia przedstawione zostało w części 1 na stronie 6, jako „wszystkie działania podnoszące zdolność szkoły do sprostania wyzwaniu, jakim jest różnorodność wśród uczniów”. Grupa koordynująca może zastanowić się nad odpowiedziami na następujące pytania:

- Jakie działania można uznać za wsparcie ze strony szkoły?
- Jakie konsekwencje dla pracy pracowników szkoły niesie ze sobą definicja wsparcia zawarta w *Przewodniku*?
- Jakie konsekwencje wynikają z takiego rozumienia wsparcia na płaszczyźnie organizacji pracy szkoły (np. tzw. zarządzanie różnorodnością – przypis red. wydania polskiego)?

Pogłębienie analizy przy zastosowaniu wskaźników i pytań

Grupa koordynująca musi zapoznać się ze wskaźnikami i pytaniami oraz ich zastosowaniem do analizy kultury, polityki i praktyki szkolnej. Wykorzystanie wskaźników i pytań bazuje na naszej dotychczasowej wiedzy, co w przypadku szczegółowej analizy szkoły pozwala skierować uwagę na kwestie, które nie były dotąd rozważane.

Działanie 5 Zastosowanie wskaźników do wstępnego określenia zagadnień, jakie należy poddać analizie (25 min)

Celem tego działania jest określenie zagadnień, które należy poddać dalszej analizie. Lista wskaźników została zamieszczona na stronach 39-41. Mogą one być analizowane przy użyciu kwestionariusza (kwestionariusz 1 na stronach 86-87 lub stosując karty, na których wypisane są pojedyncze wskaźniki. Kwestionariusz można wypełniać indywidualnie, a następnie porównać wyniki z innymi w grupie, aby przedyskutować zaistniałe różnice. Można też zastosować technikę, wedle której grupa może podzielić karty na cztery grupy, zgodnie z tym, na ile dany opis odpowiada sytuacji istniejącej w szkole. Każdy ze wskaźników można ocenić według następującej skali: „zdecydowanie się zgadzam”, „częściowo się zgadzam”, „nie zgadzam się”, „potrzebuję więcej informacji”. Podczas sortowania kart należy je pogrupować według odpowiedzi. Odpowiedź „potrzebuję więcej informacji” należy wybrać wówczas, gdy znaczenie wskaźnika nie jest jasne lub gdy brakuje informacji potrzebnych do podjęcia decyzji. Znaczenie wskaźnika można wyjaśnić, odszukując go w części 3 i przeglądając odnoszące się do niego pytania.

Pod koniec kwestionariusza znajduje się miejsce, w którym należy odnieść się do pięciu priorytetów rozwojowych. Kwestionariusz oraz sortowanie kart skupia się na pewnych aspektach funkcjonowania szkoły w taki sposób, by można było określić priorytety. Jeśli kwestionariusz wypełnia kilka osób, należy pamiętać, że chodzi o określenie priorytetów, a nie skompletowanie całego kwestionariusza. Szczegółowa analiza kwestionariusza, sporządzanie wykresów, schematów i tabel może niepotrzebnie zająć zbyt wiele czasu i opóźnić rozpoczęcie prac. Grupa powinna zapoznać się z wybranymi wstępnymi priorytetami i przedyskutować je.

Działanie to stanowi również okazję do rozważenia przydatności stosowania kwestionariuszy. Wszystkie wskaźniki zostały opisane w taki sposób, że ich potwierdzenie wskazuje na pozytywną ewaluację szkoły. Może to skłaniać wiele osób do przedstawiania swojej szkoły jako bardziej inkluzyjnej, aniżeli ma to miejsce w rzeczywistości. Grupa będzie musiała wziąć pod uwagę tę ewentualność i bardziej krytycznie podejść do deklaracji i przytaczanych na ich poparcie dowodów.

Działanie 6 Omówienie dowodów (20 min)

Grupa powinna ustalić w zakresie jakich wskaźników szkoła osiąga dobre wyniki, a w jakich istnieje potrzeba poprawy. W każdym z tych przypadków powinna podać dowody, potwierdzające jej opinie, wzięwszy pod uwagę następujące czynniki:

- Na jakim poziomie pozostaje zgodność zdań co do danego wskaźnika?
- Jakie dowody można przytoczyć na poparcie opinii na temat tego wskaźnika?
- Jakie dowody można przytoczyć na to, że inne wskaźniki, w tym samym lub innym wymiarze, wspierają tego rodzaju opinie?
- Jakie dodatkowe informacje mogą być przydatne?

Działanie 7 Łączenie wskaźników i pytań: kultura, polityki i praktyka (35 min)

Podczas korzystania z materiałów analitycznych *Przewodnika*, wskaźniki należy zawsze odnosić do pytań, które wyjaśniają ich znaczenie. Członkowie grupy powinni w parach wybrać w każdym z wymiarów wskaźnik, co do którego stwierdzono możliwość poprawy, jak również wskaźnik, co do którego mają poczucie, że szkoła osiąga dobre wyniki. Należy uwzględnić wskaźnik z działania 6. Następnie członkowie grupy analizują pytania związane ze wskaźnikiem. Mimo iż ze względów stylistycznych, każde z pytań zostało skonstruowane w taki sposób, by można było na nie odpowiedzieć krótkim „tak” lub „nie”, należy je traktować jak pytania o to „w jakiej mierze.....” dany wskaźnik jest wypełniany. Można zastosować ten sam zakres odpowiedzi, jakie mieliśmy do wyboru podczas udzielania odpowiedzi na pytania dotyczące wskaźników: „zdecydowanie się zgadzam”, „częściowo się zgadzam”, „nie zgadzam się”, „potrzebuję więcej informacji”.

- Wybrane wskaźniki oraz związane z nimi pytania należy poddać analizie, mając na względzie następujące pytania:
- Na ile właściwe jest dane pytanie?
- Jakie pytania należy dodać?
- Jakie nowe obszary, w których wymagana jest poprawa sugeruje pytanie?

Zachęca się uczestników tego działania do aktywnej pracy z pytaniami, do ich zmieniania, dodawania nowych pytań oraz dopasowywania ich do konkretnej sytuacji, w jakiej znajduje się szkoła.

Działanie 8 Analiza wszystkich wskaźników i pytań (1 godz.)

Działanie to można realizować pomiędzy spotkaniami. Członkowie grupy koordynującej powinni pracować indywidualnie, czytając wszystkie wskaźniki i pytania. Celem tego działania jest zapoznanie się z materiałami, a nie przeprowadzenie pełnej analizy szkoły. Członkowie grupy powinni odpowiedzieć na każde z pytań, odnotowując podnoszone kwestie, a gdy wymaga tego sytuacja, zasugerować nowe pytania. Następnie powinni podzielić się ze sobą tym, czego się nauczyli. Czasami pytania sugerują, który z aspektów funkcjonowania szkoły można łatwo zmienić, inne pytania mogą zainicjować myślenie o głębokich i daleko sięgających zmianach, jakie należy wprowadzić.

Działanie 9 Wybór priorytetów i planowanie zmian (30 min)

Gdy wybierzemy priorytet należący do jednego wymiaru, może się okazać, iż dla jego wsparcia niezbędne będzie przeprowadzenie zmian również w ramach innego wymiaru. Na przykład, jeśli za priorytet w ramach wymiaru B uznamy opracowanie strategii zapobiegania zjawisku przemocy między uczniami (*bullying*), należy go odnieść do wskaźników dotyczących związków międzyludzkich, należących do wymiaru A.

Grupa powinna wybrać wskaźnik, co do którego należy przeprowadzić działania naprawcze, po czym rozważyć następujące kwestie:

- Jakie zmiany muszą nastąpić w ramach innych wymiarów, by zapewnić wsparcie realizacji zmian odnoszących się do wybranego wskaźnika?
- W jaki sposób można wykorzystać pytanie, by poddać wybraną kwestię dalszej analizie?
- W jaki sposób możemy wspierać rozwój w ramach danego wskaźnika?

Działanie 10 Wykorzystanie formularza podsumowania (20 min)

W części 4 (strona 85) znajduje się formularz podsumowania, który pomoże grupie odnotować priorytety rozwojowe. Jeżeli chcemy wesprzeć wybrane priorytety we właściwy sposób, rozwój dotyczyć musi każdego wymiaru i sekcji *Przewodnika*. Priorytet można zapisać w formie wskaźnika lub grupy wskaźników, pytania lub grupy pytań lub kwestii, która jest istotna dla szkoły, jednak nie znalazła się wśród wskaźników i pytań zawartych w *Przewodniku*.

Działanie 11 Podsumowanie prac grupy (20 min)

Członkowie grupy mogą zastanowić się nad tym, na ile przeprowadzona przez nich analiza wskaźników i pytań przyczyniła się do wzbogacenia ich dotychczasowej wiedzy na temat kultury, polityki i praktyki szkoły, które analizowali w ramach działania 2, 3 i 4. Mogą to zrobić odnosząc się do następujących pytań:

- Jakie działania szkoła podejmuje w celu zniesienia barier w procesie nauczania i wychowania?
- Co należy udoskonalić?
- Co należy poddać dalszej analizie?
- Jakie nowe inicjatywy są potrzebne?

Działanie 12 Określanie i pokonywanie trudności w korzystaniu z Przewodnika (20 min)

Możliwe, iż po przeprowadzeniu dogłębnej analizy materiałów, grupa wypracowała pomysły co do tego, jaki jest najlepszy sposób wprowadzenia *Przewodnika* do szkoły i na jakie problemy będzie można natrafić. Należy wziąć pod uwagę następujące pytania:

- Jakie trudności mogą się pojawić podczas wprowadzania *Przewodnika* w szkole?
- W jaki sposób można pokonać te trudności?
- Jaki jest najlepszy sposób wprowadzenia *Przewodnika*?

Przygotowanie do pracy z innymi grupami

Grupa koordynująca powinna przeczytać i omówić wytyczne dla etapu 2, 3, 4 i 5 zanim rozpocznie pracę z innymi grupami.

Doświadczenia z pracy z *Przewodnikiem* w jednym z polskich gimnazjów

Po przeprowadzeniu analizy kwestionariuszy wypełnionych w jednej z polskich szkół gimnazjalnych osoby, które uczestniczyły w pracach grupy koordynującej w charakterze „krytycznego przyjaciela” zaproponowały przedstawienie wniosków z teje analizy na zebraniu rady pedagogicznej. Propozycja została przyjęta przychylnie, na spotkanie przybyło ponad czterdziestu nauczycieli. Wszyscy z zainteresowaniem przysłuchiwali się głosom pochodzącym z kwestionariuszy, które były przeprowadzone wśród uczniów – podnoszono w nich kwestię „bezpieczeństwa w toaletach szkolnych”, „niemożność korzystania z sali gimnastycznej po zakończeniu lekcji”, „niesprawiedliwości związanej

z niemożnością korzystania z telefonów komórkowych w szkole” i kilku jeszcze innych. Nauczyciele twierdzili, że większość z tych problemów już znają, jednak są one nierozwiązywalne ze względu na różne przepisy związane między innymi z zasadami bezpieczeństwa. „Krytyczni przyjaciele”, przedstawiający wyniki, zaproponowali wówczas, aby kwestie te i powody, dla których nie można rozwiązać poruszanych przez młodzież problemów, omówić z nimi bezpośrednio podczas lekcji wychowawczych, co przynajmniej pozwoli uczniom zrozumieć źródła niedogodnych dla nich sytuacji, z drugiej natomiast strony ukaże chęć nawiązania dialogu. Propozycja została poddana dalszemu rozważaniu.

Doświadczenia z pracy z *Przewodnikiem* w jednej ze szkół w Tetmore

W szkole średniej w Tetmore *Przewodnik* stał się głównym materiałem źródłowym. Jest on wykorzystywany na wiele sposobów do poddawania analizie istniejących działań, planowania dalszych prac oraz kształtowania inkluzyjnego podejścia wobec nowych inicjatyw. Podczas realizacji działania odnoszącego się do rozwoju pracowników, wykorzystywano w stosunkowo małej skali pytania odnoszące się do wskaźnika A.2.1 „Istnieje wysoki poziom oczekiwań wobec uczniów”, do kierowania dyskusją na temat podnoszenia wyników. *Przewodnik* wykorzystywano również do analizy lekcji wychowawczych w szkole. Działanie to realizowane było przez grupę, w skład której wchodził kierownik oddziału, kierownik roku oraz zastępca kierownika, tak więc było ono postrzegane jako kierowane przez pracowników całej szkoły, a nie jedynie oddziału wsparcia nauczania.

Pomogło to w podjęciu dyskusji na temat poprawy stosunków służbowych pomiędzy asystentami nauczania a nauczycielami. Asystenci nauczania mieli okazję do rozmowy o szczegółach swojej pracy, co doprowadziło do bardziej intensywnej współpracy na etapie planowania oraz prowadzenia lekcji. W szkole uczy się wielu uczniów niepełnosprawnych, a *Przewodnik* pomógł pracownikom w przyjęciu szerszej perspektywy edukacji włączającej, w ramach której wszyscy pracownicy przyjmują na siebie odpowiedzialność za wszystkich uczniów. Aby wesprzeć ten proces, szkoła wprowadziła „fioletowe teczki”, rozdawane wszystkim pracownikom, w których znajdują się informacje o nauce wszystkich uczniów w szkole.

Przez wiele lat oddział wsparcia nauczania zajmował się wspieraniem inicjatyw w zakresie pracy nad programem nauczania, jak i pomocą uczniom. Oddziały programowe składają w oddziale wsparcia nauczania zamówienia na opracowanie pewnych obszarów programu nauczania. Przy okazji jednego z takich zamówień oddział wykorzystał pewne aspekty *Przewodnika* do opracowania wraz z oddziałem ds. kształcenia ustawicznego programu oferującego większe wsparcie uczniom uczącym się angielskiego jako drugiego języka. Poprawił się również poziom

uczestnictwa uczniów niepełnosprawnych fizycznie w głównych imprezach dnia sportu, w przeciwieństwie do „wyścigów niepełnosprawnych” organizowanych wcześniej pod koniec dnia.

W wyniku pracy z *Przewodnikiem* organizatorzy wycieczek szkolnych zaczęli podejmować się zadania włączania do nich uczniów niepełnosprawnych, nie przenosząc tej odpowiedzialności, jak to wcześniej bywało, na oddział wsparcia nauczania. Podczas jednej z wycieczek szkolnych wybrano się nad brzeg rzeki, do którego nie było dostępu dla wózków inwalidzkich. Wyprawa została zmieniona na wycieczkę na farmę, która odpowiadała pewnej części programu nauczania, jednak umożliwiała wjazd wózkom inwalidzkim. W przypadku wycieczki zagranicznej oddział wsparcia nauczania zaangażowany był we wstępne przygotowania udziału uczniów niepełnosprawnych, jednak na dalszym etapie kierownik oddziału organizującego wycieczkę przejął odpowiedzialność za dalszą organizację, włącznie z kontaktem z kierownicą i rodzicami, w wyniku czego mogło w niej uczestniczyć trzech uczniów niepełnosprawnych.

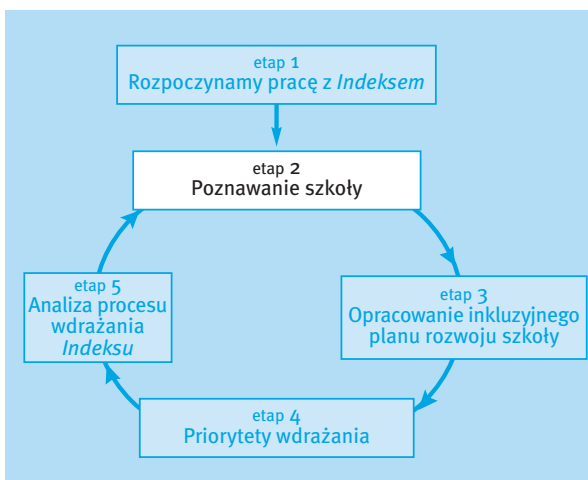
Przewodnik pomógł również usprawnić koordynację oraz komunikację ze specjalistami odwiedzającymi szkołę w związku z uczniami uważanymi za autystycznych lub cierpiącymi na schorzenia należące do „spektrum zaburzeń autystycznych”. Powołano grupę roboczą obejmującą psychologa, terapeutę mowy i języka, pracownika wsparcia behawioralnego i asystenta wsparcia nauczania. Grupa ta miała znaczący wpływ na szkołę. Zmienili oni program wychowania seksualnego w taki sposób, by był on adresowany do wszystkich uczniów. Przygotowali również, z udziałem rodziców, raport o współpracy.

Jeden z nauczycieli tak opisał rolę *Przewodnika* w szkole: „*Przewodnik* może być wykorzystywany w wielu różnych okolicznościach na wiele rozmaitych sposobów... [jednak] w końcu nie będziemy potrzebowali *Przewodnika*, gdyż każdy z nas będzie w sposób naturalny stosował go w swoich działaniach.”

etap 2

Zdobywanie informacji na temat szkoły (jeden semestr)

- Badanie wiedzy pracowników i dyrektorów
- Badanie wiedzy uczniów
- Badanie wiedzy rodziców/opiekunów oraz członków lokalnej społeczności
- Podejmowanie decyzji o priorytetach rozwojowych



Grupa koordynująca wykorzystuje swoją znajomość procesu wdrażania *Przewodnika* podczas pracy z innymi osobami związanymi ze szkołą oraz z dyrektorami, rodzicami/opiekunami, jak również innymi istotnymi członkami wspólnoty. Grupa analizuje wyniki tych konsultacji i inicjuje dalsze badania, niezbędne do zakończenia prac nad kwestionariuszem. Następnie ustala priorytety rozwojowe z innymi pracownikami.

Ten etap, podobnie jak w przypadku innych prac podejmowanych z *Przewodnikiem*, będzie różny w zależności od szkoły. Grupa koordynująca odpowiada za wybór najlepszego sposobu wdrażania procesu.

Badanie wiedzy pracowników i dyrektorów

Grupa postępuje według tych samych procedur, jak w przypadku etapu 1, czerpiąc z dotychczasowej wiedzy, stosując kluczowe pojęcia i zwracając uwagę na ważne obszary funkcjonowania szkoły. Następnie precyzuje swoją wiedzę przy zastosowaniu wskaźników i pytań, skupiając się na określaniu priorytetów rozwojowych.

Doświadczenia z pracy z *Przewodnikiem*

„Zainspirował dyskusje, które w innym przypadku nigdy nie miałyby miejsca.”

Rozmiar szkoły oraz to, czy jest to szkoła podstawowa czy średnia, ma wpływ na wybór podejścia do zbierania informacji o szkole. W przypadku dużej szkoły praca ze wszystkimi nauczycielami może okazać się niepraktyczna, z wyjątkiem wstępnej sesji mającej na celu upowszechnienie informacji zawartych w *Przewodniku*. Poszczególne departamenty lub roczniki mogą angażować się w proces, a jeden z członków

grupy koordynującej będzie pozostawał z nimi w kontakcie. Różne grupy mogą odczuwać potrzebę wzajemnej konsultacji odnośnie problemów, które je nurtują.

Wszystkie opinie wyrażone podczas konsultacji należy traktować jako okazje do podjęcia dyskusji i dalszego ich badania. Może zaistnieć potrzeba zaaranżowania różnych sytuacji pomocnych w zbieraniu informacji, aby osoby, które nie mogły uczestniczyć w spotkaniu, lub niechętne do zabierania głosu w większej grupie,

mogły się również wypowiedzieć. Przykładowo, grupa koordynująca może rozważyć zorganizowanie osobnych dyskusji dla asystentów nauczania lub pracowników świetlicy lub mniej doświadczonych nauczycieli, może też zachęcać do indywidualnego przekazywania odpowiedzi na wskaźniki i pytania.

Dzień rozwoju pracownika¹⁸

Dzień rozwoju pracownika, podczas którego pracownicy i dyrektorzy pracują wspólnie, jest jedną z okazji do zbierania informacji. Jeśli proces ten jest dobrze przeprowadzony, pracownicy odczują korzyści płynące z inkluzyjnego podejścia do edukacji, jak również zdobędą motywację do promowania edukacji włączającej w szkole. Scenariusz takich warsztatów został przedstawiony w tabeli 7, z odzwierciedleniem działań etapu 1. Dzień rozwoju pracownika mogą wspierać osoby spoza szkoły. Może w nim uczestniczyć więcej szkół współpracujących ze sobą, na przykład w sytuacji, gdy jedna ze szkół już rozpoczęła pracę z *Przewodnikiem*.

Podczas przygotowań do dnia rozwoju należy wybrać i dostosować działania. Trzeba będzie podjąć decyzję o tym, w jaki sposób wskaźniki będą analizowane oraz czy przygotowywać kopie kwestionariusza dotyczącego wskaźników. Opinie wyrażane przez różne grupy należy spisać oraz zebrać formularze podsumowania.

Grupa koordynująca będzie mogła ocenić, opierając się na własnych doświadczeniach pracy z materiałami, ile czasu inni będą potrzebować, by wykonać te same zadania. Będzie ona musiała kierować uczestnikami podczas wykonywania działań oraz motywować do skupienia się na nich.

Niektórzy czują się przytłoczeni materiałami, podczas zapoznawania się z ich treścią, myśląc, że będą musieli zmienić wszystko w szkole od razu. Należy podkreślić, że celem analizy jest wybór priorytetów rozwojowych, a nie dokonywanie całościowych zmian.

Tabela 7 Dzień rozwoju pracownika: badanie procesu edukacji w szkole

9.30 – 10.00	Wprowadzenie do <i>Przewodnika</i> (wszyscy pracownicy)
10.00 – 11.00	Praca z kluczowymi pojęciami oraz ważnymi obszarami w celu wymiany dotychczasowej wiedzy Działanie 3 (małe grupy)
11.00 – 11.30	kawa/herbata
11.30 – 12.30	Praca ze wskaźnikami Działanie 5 i 6 (małe grupy)
12.30 – 13.30	przerwa obiadowa
13.30 – 14.30	Praca ze wskaźnikami i pytaniami Działanie 7 i początek Działania 8 – będzie kontynuowane po zakończeniu dnia (małe grupy)
14.30 – 15.30	Wymiana opinii na temat obszarów wymagających rozwoju oraz dalszych badań Działania 9 i 10 (grupy, a następnie wszyscy pracownicy)
15.30 – 15.45	Dalsze kroki w procesie wdrażania (kierowane przez grupę koordynującą)
15.45	herbata

Wstępne obszary wymagające rozwoju i dalsze badania

Zazwyczaj, kiedy zaczyna się pracować ze wskaźnikami i pytaniami, wydaje się, że od razu można określić poszczególne obszary, które wymagają poprawy. Możliwe, iż zostaną określone takie obszary, których niezbędne jest dokładniejsze zbadanie, zanim decyzja zostanie podjęta. Mogą również pojawić się kwestie, co do których istnieje ogólna zgoda, a które pracownicy chcieliby podjąć natychmiast. Niektóre

18. Przyp. tłumacza – Dzień rozwoju nauczyciela, jest powszechną praktyką w szkołach w Wielkiej Brytanii.

z priorytetów ujawnią się dopiero wówczas, gdy zbierze się informacje pochodzące z różnych źródeł, a konsultacje zostaną poszerzone i zakończone.

Planowanie dalszych kroków

Pod koniec Dnia rozwoju pracownika przewodniczący grupy koordynującej powinien nakreślić, co się stanie po zebraniu informacji i wyrażeniu opinii. Grupa koordynująca musi zakończyć zbieranie informacji od pracowników i dyrekcji oraz ich porządkowanie. Można określić obszary wymagające zebrania większej liczby informacji od uczniów, rodziców/opiekunów oraz innych członków wspólnoty. Grupa będzie musiała zaplanować, w jaki sposób zamierza zdobyć opinię tych, którzy nie byli w stanie uczestniczyć w przedsięwzięciu.

Badanie wiedzy uczniów

Doświadczenia z pracy z *Przewodnikiem*

„Dyskusja z rodzicami i uczniami na temat wymiarów i wskaźników stanowiła najważniejszą część pracy z *Przewodnikiem*.”

Szkoły stosujące *Przewodnik* przekonały się, że konsultacje z uczniami mogą być wyjątkowo przydatne w ujawnianiu barier i zasobów. Zbieranie informacji o szkole z wykorzystaniem *Przewodnika* można włączyć do programu nauczania, na przykład podczas godziny wychowawczej, lub języka polskiego, szukając źródeł niektórych z problemów, związanych z edukacją włączającą w obszarze badań naukowych, jak również jako jeden z aspektów wiedzy obywatelskiej i wiedzy o społeczeństwie.¹⁹

Wszyscy uczniowie w szkole powinni mieć możliwość wniesienia swojego wkładu do dyskusji, jednak ograniczenia czasowe mogą pozwolić na włączenie jedynie niektórych w szczegółowe dyskusje. W zbieraniu informacji od uczniów przydatne mogą być kwestionariusze, przydadzą się one jednak najbardziej, gdy wykorzystana się je do stymulacji dyskusji w grupie. Uproszczoną i skróconą listę wskaźników przedstawiliśmy w części 4 (kwestionariusz 2, strony 88-89), do której z kolei można dodać pytania właściwe dla konkretnej szkoły. Powinny one zawierać komentarze pracowników szkoły, takie jak te dotyczące nauki w językach innych niż polski lub zagrożeń czyhających na boisku. Część 4 zawiera również kwestionariusze, które były stosowane w szkołach podstawowych i średnich (kwestionariusze 3 i 4, strony 90-93).

19. W warunkach polskich pracę z *Przewodnikiem* można rozważać także w ramach projektu edukacyjnego obecnego w gimnazjach.

20. Przytoczony przykład jest oryginalnym przekładem z angielskiej wersji *Przewodnika*.

Dostosowanie kwestionariusza do uczniów

W pewnej szkole średniej w ubogiej dzielnicy²⁰ większość uczniów była pochodzenia bangladeskiego, choć na tym obszarze występuje również spora mniejszość uczniów białych. W szkole uczy się również znacznie więcej chłopców, aniżeli dziewcząt, gdyż większość z muzułmańskich rodziców woli wysłać swoje córki do szkoły tylko dla dziewcząt. Niepokojąca jest również obecność w szkole chłopców należących do miejscowych gangów oraz tego, w jaki sposób wpływa to na stosunki w szkole. Członkowie lokalnej społeczności uzasadniają te problemy po części brakiem

miejsca w ich mieszkaniach i domach oraz brakiem infrastruktury dla młodzieży w tej okolicy. W szkole występuje różnica zdań co do tego, dlaczego tak niewielu uczniów wybiera język bengalski na maturze (GCSE – General Certificate of Secondary Education zdawany w wieku 16 lat – przyp. tłumacza). Kierownik wydziału języków współczesnych twierdzi, że uczniowie nie są tym zainteresowani, zaś inni pracownicy sądzą, iż dzieje się tak ze względu na to, iż zbyt mała waga przypisywana jest ojczystemu językowi dzieci – Sylheti (odmiana języka bengalskiego używana w północno-

wschodnim Bangladeszu – przyp. tłumacza). Rodzice skarżyli się również na fakt zorganizowania wspólnych pryszniców, które okazały się być niskiego standardu.

Następujące stwierdzenia odnoszące się do konkretnej sytuacji szkoły dodano w kwestionariuszu 2 do bardziej ogólnych stwierdzeń na temat szkoły:

- Chciał (a) bym, aby w szkole była równa liczba chłopców i dziewcząt.
- Chciał (a) bym, aby skład etniczny uczniów był bardziej zróżnicowany.
- Chciał (a) bym uczyć się języka bengalskiego do egzaminów maturalnych.
- Moja rodzina dobrze orientuje się w tym, co dzieje się w szkole.
- Nauczyciele są dobrze zorientowani w środowisku, w jakim funkcjonuje szkoła.
- Uczniowie powinni mieć możliwość rozmowy w Sylethi podczas lekcji.
- Uczniowie uczący się angielskiego otrzymują pomoc, jakiej potrzebują.
- Każdy uczeń może otrzymać pomoc w lekcjach, jeśli jej potrzebuje.

- Sposób aranżacji pryszniców, z których uczniowie korzystają po zajęciach kultury fizycznej, jest odpowiedni.
- Toalety w szkołach są na odpowiednim poziomie.
- Na niektórych zajęciach czuję się niezręcznie ze względu na moje przekonania religijne.
- Obawiam się kłopotów ze strony gangów.
- Mogę przyjaźnić się w szkole z uczniami, którzy nie mieszkają w mojej dzielnicy.
- Moja rodzina nie byłaby zadowolona z tego, z kim się zadaję w szkole.
- Chłopcy i dziewczęta traktują siebie nawzajem z szacunkiem w tej szkole.
- Łatwiej jest się przyjaźnić z uczniami innej płci w szkole niż poza nią.
- Nikt w tej szkole nie jest traktowany źle ze względu na kolor swojej skóry.
- W domu mam miejsce do odrabiania lekcji.
- Mogę prace domowe odrabiać w szkole, jeśli tego chcę.

Uczniowie mogą potrzebować pomocy w udzielaniu odpowiedzi na pytania. W przypadku młodszych dzieci najlepiej jest przeczytać każde z pytań i zaoferować pomoc tym, którzy mają trudności z językiem, instrukcjami lub ze sformułowaniem swoich postulatów w miejscu pod koniec kwestionariusza. Należy zachęcać uczniów do przedstawienia przemyślanych i szczerych opinii, a nie takich, które zadowolą pracowników lub innych uczniów.

Badanie wiedzy rodziców/opiekunów oraz członków lokalnej społeczności

Doświadczenia z przeprowadzania prac z Przewodnikiem

„Wytyczne były znakomicie dopasowane do naszej sytuacji... był to moment, w którym przestaliśmy tworzyć założenia na temat tego, czego chcą nasi rodzice i zaczęliśmy ich pytać, czego chcą. Niektóre z naszych założeń zostały poddane ostrej weryfikacji.”

Konsultacje z rodzicami/opiekunami oraz innymi członkami społeczności mogą pomóc w poprawie komunikacji pomiędzy szkołą a rodzinami. Podobnie jak w przypadku uczniów, kwestionariusze dla rodziców/opiekunów można skomponować używając skróconej listy wskaźników, dodając pytania właściwe dla danej sytuacji. Przykład kwestionariusza dla rodziców/opiekunów, zastosowanego w szkole, został podany w części 4 na stronach 94-95 (kwestionariusz 5). Kwestionariusz można przygotować przy współpracy z radą rodziców, która może również pomóc w zorganizowaniu grupy konsultacyjnej rodziców/opiekunów. Grupa koordynująca może rozważyć spotkanie z rodzicami poza szkołą, jeśli bardziej prawdopodobne jest, że w innym miejscu można się

spodziewać większej frekwencji. Może się okazać, że należy zaaranżować różne okazje do stworzenia rodzicom możliwości wypowiedzenia się.

Grupa koordynująca może rozpocząć dialog z rodzicami/ opiekunami od następujących pytań:

- Co mogłoby pomóc poprawić naukę Twojego dziecka/dzieci w tej szkole?
- Co można zrobić, by Twoje dziecko/dzieci było/były bardziej szczęśliwe w szkole?
- Co najbardziej chciał(a)byś zmienić w tej szkole?

Doświadczenia
z przeprowadzania prac
z *Przewodnikiem*

„Przewodnik połączył członków społeczności szkolnej. Doprowadził do dyskusji oraz wyartykułowania problemów, które zostały szybko rozwiązane.”

Kwestionariusz można wykorzystać jako podsumowanie dyskusji lub jako sposób zbierania opinii osób, które nie mogły uczestniczyć w spotkaniu.

Podobnie jak w przypadku rodziców/opiekunów, przydatne okazać się może zebranie opinii innych osób należących do społeczności, w których funkcjonuje szkoła. Populacja uczniów może nie być reprezentatywna dla danego obszaru pod względem pochodzenia, niepełnosprawności lub statutu społeczno-ekonomicznego. Zbadanie opinii członków

społeczności może pomóc szkole w jej wysiłkach na rzecz zapewnienia większej reprezentatywności szkoły.

Podejmowanie decyzji na temat priorytetów

Co można zmienić w szkolnej kulturze, polityce i praktyce, by poprawić proces edukacyjny?

Analiza stanu obecnego

W celu sporządzenia listy priorytetów, mających posłużyć rozwojowi edukacji włączającej na terenie szkoły grupa koordynująca powinna poddać analizie postulaty wskazane przez wszystkich członków społeczności szkolnej, zaproszonych do konsultacji. Zadanie to należy rozdzielić w ramach grupy, gdyż może się ono wiązać ze znacznym nakładem pracy, szczególnie w przypadku większej szkoły. „Krytyczny przyjaciel” mógł być wybrany ze względu na jego/jej umiejętność pomocy podczas tego procesu. Szkoły korzystały również z różnych innych osób, takich jak koledzy odbywający studia wyższego stopnia, psychologzy edukacyjni oraz pracownicy akademicy. Jako że konsultacje trwają przez pewien czas, można tworzyć zestawienia opinii poszczególnych grup podczas procesu ich zbierania. W początkowej fazie informacje zebrane od uczniów, rodziców/opiekunów, pracowników oraz dyrektorów należy rejestrować osobno. W ten sposób można odkryć i poddać analizie różnice w zakresie perspektyw prezentowanych przez poszczególne grupy.

Zbieranie dalszych informacji

Zanim lista priorytetów zostanie sfinalizowana, może pojawić się potrzeba zebrania dodatkowych informacji przez grupę koordynującą. Podczas konsultacji natknięto się na kwestie, które można wyjaśnić dzięki zebraniu dodatkowych informacji. Na przykład, może zająć potrzeba poddania analizie dziennika obecności lub wyników egzaminów uczniów należących do różnych płci lub posiadających specjalne potrzeby edukacyjne. Potrzeba zebrania dodatkowych informacji może pojawić się podczas konsultacji, gdy jedna z grup sformułuje pytania, na które odpowiedzieć musi inna grupa.

Zbieranie dalszych informacji można wpleść w prace rozwojowe. Przykładowo, ocena priorytetów związanych z wymiarem C może prowadzić do zaangażowania nauczycieli oraz nauczycieli wspomagających (lub asystentów – jeśli są obecni w szkole) we wzajemną obserwację oraz refleksję nad praktykami poszczególnych grup, w celu wyłonienia pomysłów usprawniających proces nauczania i wychowania, co może samo w sobie prowadzić do większej współpracy i udoskonalenia kształcenia.

Sporządzanie listy priorytetów

Przygotowanie listy priorytetów nie polega wyłącznie na spisaniu kwestii, które były najczęściej podnoszone podczas konsultacji. Grupa koordynująca będzie musiała zapewnić, by opcje wskazane przez grupy o mniejszej sile przebicia nie zostały przeoczone, a w szczególności by ostateczny kształt listy odzwierciedlał głos uczniów i rodziców/opiekunów. Priorytety zawarte na tej liście będą się między sobą znacznie różniły co do skali, jak również co do czasu i zasobów potrzebnych do ich realizacji. Należy zapewnić równowagę priorytetów o krótszym i dłuższym terminie realizacji.

Ramy analizy zawierające wymiary i sekcje (tabela 8) mogą pomóc w realizacji tego etapu. Członkowie grupy powinni zastanowić się nad tym, jaki wpływ na priorytety wyznaczone w jednym wymiarze będzie miała praca z dwoma pozostałymi wymiarami. Grupa będzie musiała przemyśleć uważnie, czy zidentyfikowano priorytety przedstawiające każdy z tych obszarów.

Większość priorytetów wymagać będzie aktywizacji zasobów. Priorytety w niektórych sekcjach *Przewodnika* mogły zostać zawarte w już istniejących planach rozwoju szkoły. Gdy członkowie grupy koordynującej wypracują własną propozycję, powinni ją poddać negocjacom z pracownikami i dyrekcją.

Tabela 8 Podsumowanie priorytetów rozwojowych

WYMIAR A Tworzenie inkluzyjnej *kultury*

Tworzenie wspólnoty

Ustanawianie inkluzyjnych wartości

WYMIAR B Tworzenie inkluzyjnej *polityki*

Rozwój szkoły dla wszystkich

Organizowanie pomocy i wsparcia w odpowiedzi na różne potrzeby uczniów (różnych potrzeb edukacyjnych)

WYMIAR C Wdrażanie inkluzyjnych *praktyk*

Opracowanie sposobów pracy z uczniem

Aktywizacja zasobów

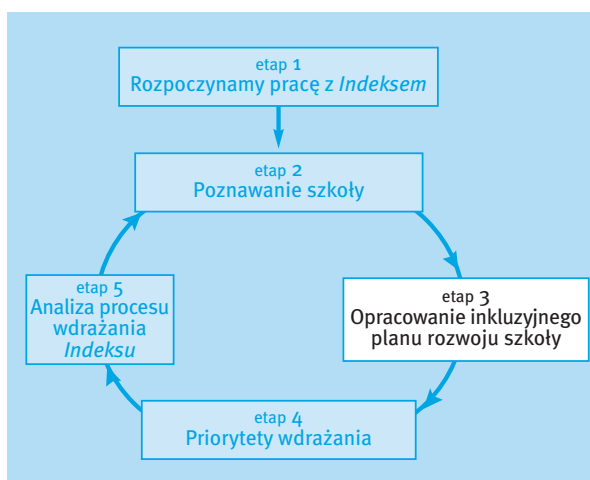
Tabela 9 **Priorytety szkoły wyznaczone podczas procesu wdrażania *Przewodnika***

- Wprowadzenie uroczystości powitania nowych uczniów i pracowników oraz pożegnania tych, którzy opuszczają szkołę.
- Ustanowienie działań mających na celu rozwój pracowników, by prowadzące przez nich lekcje w lepszy sposób odpowiadały wyzwaniom płynącym z różnorodności.
- Wprowadzenie wyraźnych struktur zarządzania i rozwoju kariery dla nauczycieli.
- Poprawa wszystkich aspektów dostępu do szkoły dla osób niepełnosprawnych.
- Promowanie pozytywnego wizerunku różnorodności etnicznej i narodowościowej w nauczaniu.
- Obecność w szkole różnych form wsparcia.
- Organizacja wspólnego szkolenia dla nauczycieli.
- Popularyzacja wspólnego uczenia się wśród uczniów.
- Analiza polityki przeciwdziałania przemocy w szkole (*bullying*).
- Udoskonalenie procesu wprowadzania nowych uczniów w życie szkoły.
- Zwiększenie zaangażowania uczniów w podejmowanie decyzji na temat polityki szkoły.
- Poprawa komunikacji pomiędzy szkołą a rodzicami/opiekunami.
- Poprawa wizerunku szkoły wśród społeczności lokalnej.

etap 3

Opracowanie planu inkluzyjnego rozwoju szkoły

- Włączenie zagadnień poruszanych w *Przewodniku* do planu rozwoju szkoły
- Włączenie priorytetów do planu rozwoju szkoły



W ramach trzeciego etapu proponowanego przez *Przewodnik*, należy zorganizować spotkania z osobami odpowiedzialnymi za przygotowanie planu rozwoju szkoły. Punktem wyjścia jest analiza istniejącego planu rozwoju szkoły. Zespół decyduje o tym, w jakim zakresie plan powinien ulec zmianom w wyniku pracy z *Przewodnikiem*. Pod koniec etapu 2 proponowane zmiany, powinny zostać uwzględnione w ramach nowego planu rozwoju szkoły.

Wprowadzenie zmian wynikających z pracy z *Przewodnikiem* do planu rozwoju szkoły

Grupa postępuje według tych samych procedur, jak w przypadku etapu 1, czerpiąc z dotychczasowej wiedzy, stosując kluczowe pojęcia i zwracając uwagę na ważne obszary funkcjonowania szkoły. Następnie precyzuje swoją wiedzę przy zastosowaniu wskaźników i pytań, skupiając się na określaniu priorytetów rozwojowych.

Jeśli priorytety określone przez grupę koordynującą mają zostać włączone do planu rozwoju szkoły oraz wdrożone w życie, od tego momentu grupa koordynująca musi przekształcić się w zespół planowania rozwoju szkoły. Zespół musi podjąć decyzję co do tego, czy *Przewodnik* będzie stanowił jedno z szeregu działań w ramach tworzonego przez nich planu rozwoju czy też cały plan zostanie sformułowany wokół ram *Przewodnika*.

Wprowadzenie priorytetów do planu rozwoju szkoły

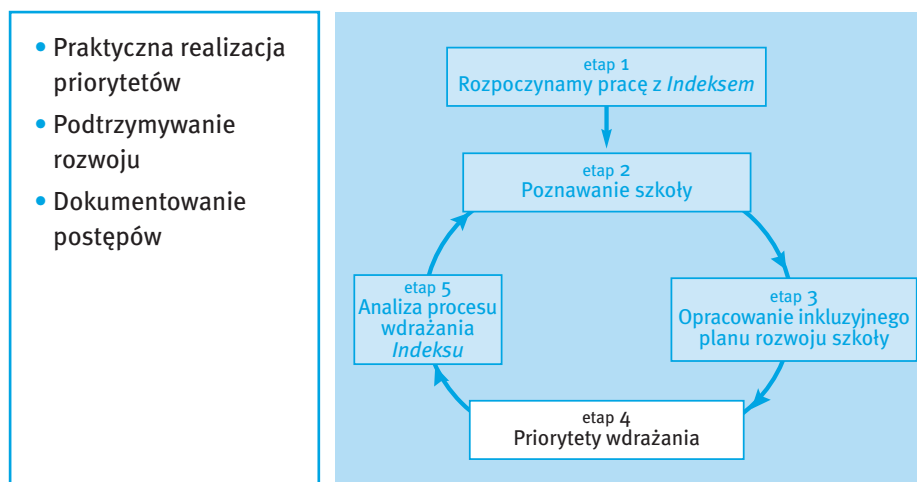
Zespół planowania rozwoju szkoły posiada listę uzgodnionych priorytetów rozwojowych, sporządzoną na etapie 2, którą należy włączyć do planu rozwoju szkoły. Wymaga to szczegółowej analizy każdego z priorytetów, przyjrzenia się konsekwencjom co do horyzontu czasowego, zasobów oraz rozwoju pracowników. Całościową odpowiedzialność za kontrolę postępów w pracy nad każdym z priorytetów powinien ponosić jeden z członków zespołu planującego, jednak, jeśli plan ma zostać wdrożony w życie, odpowiedzialność za prace

rozwojowe powinna rozkładać się na szersze grono osób. Należy opracować kryteria ewaluacji wdrażania priorytetów. Jako podstawę tych kryteriów można wykorzystać pytania z *Przewodnika*. Można je wyprowadzić ze wskaźników odzwierciedlających obszary szczególnego zainteresowania, a następnie uzupełnić pytaniami związanymi ze wskaźnikami należącymi do tych samych lub innych wymiarów, które wspierałyby rozwój wybranego obszaru.

Zespoły powinny przeanalizować priorytety istniejącego planu rozwoju, rozważyć, w jaki sposób przyczyniają się one do inkluzyjnego rozwoju szkoły oraz poczynić niezbędne poprawki. Czasami zmiana priorytetu w taki sposób, by prowadził on do zwiększenia inkluzji, może być trudna. Przykładowo w niektórych szkołach może okazać się, że dostępne zasoby finansowe kierowane są przede wszystkim na działania, mające wpłynąć na podniesienie wyników egzaminów zewnętrznych, zespół może rozważyć wówczas jak takie działania przekładają się na wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów, którzy nie zostali nimi objęci.

etap 4

Wdrażanie priorytetów (w trybie ciągłym)



Czwarty etap wdrażania *Przewodnika* wiąże się z wdrażaniem priorytetów w życie. Może on wymagać przeprowadzenia w szkole dalszych badań, które mogą przybrać formę analizy przeprowadzanej w trakcie realizacji działań. Rozwój wspierany jest poprzez współpracę, dobrą komunikację oraz wspólne zaangażowanie w realizację inkluzyjnych wartości. Rozwój ocenia się stosując kryteria zawarte w planie rozwoju szkoły, a w połowie semestru odnotowuje się postępy. Etap ten podlega realizacji w trybie ciągłym.

Praktyczna realizacja priorytetów

Kilka przykładów²¹ ilustruje sposoby, na jakie szkoła może wspierać rozwój. W pewnej szkole średniej nauczyciele zdecydowali, iż priorytetem jest koordynacja działań wspierających proces edukacji. Wyrażano obawy wobec polityki wsparcia odnośnie wszystkich wskaźników należących do wymiaru B, sekcja 2: Organizacja wsparcia w zakresie zarządzania różnorodnością. Brakowało wspólnego planowania zajęć. Nauczyciele zdecydowali, że szczegółowo przeanalizują istniejącą sytuację w szkole na zasadzie współpracy. Wzajemnie obserwowali swoją pracę na przestrzeni sześciu tygodni, a następnie spotkali się, by omówić poczynione obserwacje oraz możliwości ściślejszej koordynacji podejmowanych działań. Postanowili porozmawiać z uczniami na temat ich własnych doświadczeń, co do otrzymywanego wsparcia oraz starali się zrozumieć problem wsparcia z perspektywy ucznia. Wyniki tych badań włączono do ogólnej analizy polityki wsparcia w szkole, prowadzonej przez jednego z nauczycieli odpowiedzialnego za rozwój programu nauczania.

W drugim przykładzie szkoła podstawowa uzyskała od uczniów, jak i od rodziców/opiekunów niepokojące sygnały na temat różnych przejawów przemocy w szkole. Szkolny zespół planowania zdecydował zastosować pytania związane ze wskaźnikiem B.2.9 „Przemoc w szkole jest minimalizowana” przy formułowaniu pogłębionego badania postaw wobec przemocy oraz doświadczeń w tym zakresie. Skupił się on w szczególności na następujących pytaniach:

21. Podane przykłady pochodzą z oryginalnej wersji *Index for Inclusion*.

- Czy nauczyciele, rodzice/opiekunowie, dyrekcja oraz uczniowie posiadają te same informacje na temat występowania przemocy w szkole?
- Czy groźba zakończenia przyjaźni uważana jest za przejaw przemocy?
- Czy istnieje dokument szkolny, określający, jakie zachowanie jest do przyjęcia w szkole, a jakie nie jest akceptowane?
- Czy język tegoż dokumentu jest zrozumiały dla dyrekcji, pracowników, uczniów oraz rodziców/opiekunów?
- Czy są w szkole osoby, do których można się zwrócić w sytuacji przemocy?
- Czy uczniowie wiedzą, do kogo mogą się zwrócić w trudnej dla nich sytuacji związanej z przemocą?
- Czy uczniowie włączani są w prace nad strategią przeciwdziałania przemocy?
- Czy przechowywane są szczegółowe dane na temat incydentów związanych z przemocą?
- Czy zjawisko przemocy uległo zmniejszeniu?

Gdy zespół planujący dowiedział się o skali i charakterze problemu, starał się podejść do niego na szereg sposobów. Do programów realizowanych na lekcjach włączono rozmowy oraz pisanie na temat przyjaźni. Powołano forum, na którym uczniowie mogli wnieść swój wkład w przygotowanie strategii, mających na celu zapobieganie i minimalizowanie zjawiska przemocy. Przygotowano politykę przeciwdziałania przemocy oraz szeroko ją upowszechniono. Szczegółowy system odnotowywania przypadków przemocy pomógł zidentyfikować wzory zachowań występujące u niektórych uczniów. Dokonywano oceny zmniejszenia poziomu zjawiska przemocy powtarzając ankiety oraz prowadząc dyskusję przy zastosowaniu pytań *Przewodnika* wraz z pytaniami dodatkowymi, uwzględniającymi informacje zdobyte podczas badań.

Podtrzymywanie rozwoju

Podczas całego okresu pracy z *Przewodnikiem* należy dbać o podtrzymywanie zaangażowania wszystkich osób biorących w nich udział. Może to wymagać znacznego wysiłku, gdyż często dochodzi do rewizji dotychczasowych przekonań i postaw członków szkolnej wspólnoty, co prowadzi do pojawiania się oporu. Podczas wdrażania w życie poszczególnych priorytetów nie należy ignorować szerszej pracy na rzecz zmiany kultury szkoły. Działania prowadzące do stworzenia bardziej inkluzyjnej kultury należy kontynuować latami. Tego rodzaju zmiany mogą zajść tylko dzięki zachowaniu ciągłości i podtrzymywaniu zaangażowania pracowników, dyrekcji, uczniów oraz rodziców/opiekunów. W przypadku szkoły współpracującej z innymi placówkami, pracownicy będą mogli wzajemnie czerpać ze swoich doświadczeń oraz nawzajem służyć sobie pomocą.

Niektórzy pracownicy, uczniowie oraz rodzice/opiekunowie mogą nie zgadzać się z pewnymi zmianami. Zespół planujący będzie musiał zachęcić pracowników do omówienia różnicy zdań oraz dostosować planowane zmiany w ten sposób, by odpowiadały one opiniom jak największej liczby osób.

Zespół planujący powinien zapewnić, by wszyscy byli poinformowani o postępach w przeprowadzanych pracach. Można to robić w ramach zebrań pracowników, dni rozwoju pracownika, biuletynów, lekcji wychowawczych, regularnie odbywających się zajęć, posiedzeń rady rodziców czy samorządów uczniowskich, a także organizacji wspólnotowych. Poza przekazywaniem informacji zespół powinien słuchać opinii innych, szczególnie tych, którzy mają mniej okazji do wyrażania swojego zdania.

Odnotowywanie postępów

Członek zespołu planowania rozwoju szkoły, ponoszący odpowiedzialność za dany priorytet, ma za zadanie dopilnować, by sprawdzano i odnotowywano postępy, a także dążyć do konsultacji z zespołem i zainteresowanymi pracownikami. Obejmuje to rozmowy z pracownikami, uczniami, dyrekcją, rodzicami/opiekunami oraz analizę dokumentów strategicznych, jak również obserwację istniejących praktyk. Co pół semestru należy dokonywać zapisu postępów we wdrażaniu priorytetów, na podstawie kryteriów włączonych do planu na etapie 3. Można je opublikować w szkolnym biuletynie, bądź przedstawiać na tablicy ogłoszeń w holu szkoły.

Wspierając się na filozofii leżącej u podłoża inkluzji i edukacji włączającej

Ta szkoła ma 10 lat i mieści się w atrakcyjnym, zadbanym budynku. Ma 480 uczniów w wieku 9-13 lat. Dzielnica jest uboga i około 50 procent dzieci otrzymuje darmowe posiłki. Dyrektorka jest bardzo zaangażowana w realizację inkluzyjnych zasad, co ma związek z jej doświadczeniami choroby polio w dzieciństwie; jej rodzice walczyli o to, by uczyła się w zwykłej szkole. Jak sama mówi: „Dzieci mają prawo do nauki w powszechnych szkołach... Szkoły powinny zmienić się tak, by było to możliwe”.

W szkole uczy się sześcioro dzieci z uszkodzeniem wzroku, choć nie została oficjalnie uznana za specjalistyczny ośrodek. Po prostu wypracowała sobie reputację szkoły przyjmującej dzieci z niepełnosprawnością. W ciągu dziesięciu lat swojego istnienia szkoła wykluczyła jedno dziecko.

Grupa koordynująca powołana w szkole była zróżnicowana, w jej skład weszli rodzice/opiekunowie i dyrekcja. Działo w niej dwóch „krytycznych przyjaciół”. Grupa postanowiła włączyć *Przewodnik* do procesu planowania rozwoju szkoły, który już wcześniej angażował wszystkich pracowników. Obejmował on szereg spotkań, podczas których koordynatorzy poszczególnych tematów zdawali kolegom relację na temat tego, co osiągnięto w ciągu roku. Podczas omawiania kolejnego roku negocjowano cele i zobowiązania budżetowe. Dyrektorka uważa *Przewodnik* za narzędzie poszerzenia uczestnictwa w tym procesie, jak również zwiększenia nacisku na ujawnianie i pokonywanie barier w nauce

i uczestnictwie. Przeprowadzono ankiety wśród uczniów i nauczycieli. Kierownictwo nad analizą informacji objął koordynator wsparcia nauczania w ramach swoich studiów wyższego stopnia.

Szkoła wyłoniła szereg priorytetów w zakresie rozwoju edukacji włączającej. Chciała wypracować ogólną strategię „oferowania wszystkim uczniom możliwości osiągnięcia dobrych wyników w ramach programu nauczania”. Stała się ona jednym z głównych celów planu rozwoju szkoły na kolejny rok, włącznie z szeregiem działań na rzecz rozwoju pracowników.

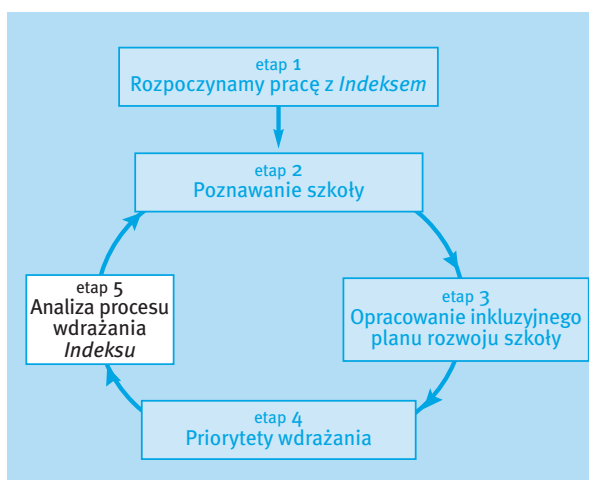
Uczniowie twierdzili, że mieli poczucie, iż pracownicy, a czasem również inni uczniowie „nie słuchają” ich opinii. Opracowano plan poprawy istniejących kanałów komunikacji, włącznie z forum uczniowskim. Nauczyciele angażowali uczniów w prowadzenie dyskusji na poszczególne tematy włączając w nie wszystkich, unikając preferowania przyjaciół lidera.

Wypracowano plan zgromadzeń całej szkoły, poruszających temat inkluzji. Omawiane kwestie obejmowały: niepełnosprawność, przemoc, empatię i współczucie, znaczenie wspólnoty w wymiarze lokalnym i międzynarodowym, pomaganie innym w potrzebie. Dyrektorka zwierzyła się, iż zgromadzenie na temat niepełnosprawności było pierwszą sytuacją, w której podzieliła się z uczniami swoimi osobistymi doświadczeniami, związanymi z jej ścieżką edukacyjną i trudnościami, na jakie na niej napotkała, będąc chorą na polio.

etap 5

Analiza procesu wdrażania wskazówek zawartych w *Przewodniku*

- Ewaluacja postępów
- Analiza pracy dokonanej z *Przewodnikiem*
- Kontynuacja procesu wdrażania wskazówek zawartych w *Przewodniku*



Zespół analizuje ogólne postępy we wdrażaniu wskazówek zawartych w ramach *Przewodnika*. Uwzględnia wszelkie szersze zmiany w kulturze, polityce i praktyce. Omawia modyfikacje, jakie należy wprowadzić do procesu wdrażania *Przewodnika*. Wskaźniki i pytania, przystosowane do potrzeb danej szkoły, wykorzystywane są do analizy zakresu zmian zachodzących w szkole oraz do formułowania nowych priorytetów dla planu rozwoju szkoły na kolejny rok.

Ewaluacja postępów

Doświadczenia z pracy z *Przewodnikiem*

„Nadzór pedagogiczny był zadowolony z tego, co zobaczył, oraz ze sposobu, w jaki pracowaliśmy na rzecz inkluzji, a więc opłacało się.”

By dokonać ewaluacji całego procesu, członkowie zespołu będą musieli zebrać i poddać analizie postępy w każdym z obszarów, który został wskazany w ramach priorytetów i ujęty w planie rozwoju szkoły. Członkowie zespołu powinni również zastanowić się nad tym, w jaki sposób będą kontynuować pracę w kolejnym roku.

Z początkiem następnego roku planowania dokonana zostanie również ewaluacja postępów, jakie osiągnięto w wyniku powtórnej analizy szkoły z zastosowaniem wymiarów, wskaźników oraz pytań. Może ona ujawnić różnego rodzaju zmiany w kulturze szkoły, wykraczające poza zaplanowane priorytety.

Analiza pracy z *Przewodnikiem*

Doświadczenia z pracy z *Przewodnikiem*

„W szkole panował bałagan. *Przewodnik* dał nam możliwość uporządkowania spraw i poprawy.”

Praca nad wdrażaniem wskazówek zawartych w *Przewodniku* również wymaga ewaluacji. Zespół planujący powinien poddać analizie sposób, w jaki wykorzystano *Przewodnik*, jak również podjąć decyzję co do tego, w jaki sposób zawarte w nim materiały mogą być pomocne do wspierania rozwoju szkoły w kolejnych latach. Powinien on dokonać oceny tego, w jakim stopniu *Przewodnik* pomógł szkole bardziej zaangażować się w inkluzyjne sposoby pracy.

Zespół może zweryfikować także dobór osób do grupy koordynującej oraz podsumować wdrażanie procesu opisanego w *Przewodniku* w kontekście struktur planowania, istniejących w szkole. Oцени, na ile przygotowana jest ona do pełnienia swojej funkcji, oraz sposób, w jaki podejmuje konsultacje z innymi grupami. Zespół powinien także zanalizować strategie podejmowane przez grupę, mające na celu dzielenie się z innymi odpowiedzialnością za wdrażanie priorytetów, jak i wsparcie w delegowanych zadaniach. W tym procesie przydatny może być „krytyczny przyjaciel”. Warunkiem powodzenia samooceny jest, by wszyscy członkowie grupy byli gotowi na zmianę stosowanych przez siebie praktyk. Tabela 10 zawiera pytania, które mogą pomóc grupie w analizie swojej pracy.

Tabela 10 Analiza pracy z *Przewodnikiem*

- Na ile sprawnie pracowała grupa koordynująca pod względem dzielenia się zadaniami w ramach grupy, konsultacji z innymi oraz delegowania odpowiedzialności za pracę na rzecz rozwoju?
- Czy odnotowano zmianę co do stopnia zaangażowania w bardziej inkluzyjne sposoby organizacji pracy szkoły?
- W jakim stopniu kluczowe pojęcia *Przewodnika* przeniknęły do sposobu myślenia o polityce edukacyjnej i praktyce szkolnej? Chodzi o inkluzyjną, bariery w procesie edukacji włączającej, zasoby wspierające naukę i uczestnictwo oraz wspieranie różnorodności w kontekście odpowiadania na różne potrzeby uczniów.
- W jakim stopniu proces konsultacji był inkluzyjny i kto jeszcze mógłby się w ramach niego wypowiedzieć w kolejnych latach?
- W jakim stopniu obszary i zagadnienia poruszane w *Przewodniku* były pomocne w kształtowaniu planowania rozwoju edukacji włączającej w szkole?
- W jakim stopniu wskaźniki i pytania pomogły wyłonić priorytety lub elementy priorytetów, które wcześniej były pomijane?
- Na ile zebrane informacje są pomocne w ocenie priorytetów i całego procesu wdrażania zmian? W jaki sposób można ten proces usprawnić?
- W jakim stopniu proces pracy z *Przewodnikiem* przyczynił się do wprowadzenia bardziej inkluzyjnych metod pracy?
- W jaki sposób utrzymano osiągnięte wyniki oraz jak można usprawnić ten proces?

Kontynuacja procesu wdrażania wskazówek zawartych w *Przewodniku*

Doświadczenia z pracy z *Przewodnikiem*

„Stał się częścią naszego życia.”

Na końcowym etapie procesu, który może zbiec się w czasie z końcem roku szkolnego zespół planowania rozwoju szkoły dokonuje analizy sposobu pracy z *Przewodnikiem*. Na tym etapie w wielu szkołach większość pracowników jest zaznajomiona z *Przewodnikiem*, jednak nowym pracownikom

należy wyjaśnić, na czy polega praca z *Przewodnikiem*. Zmiany wskaźników i pytań podczas analizy postępów mogą prowadzić do kolejnego badania szkoły. Etap 5 stanowi powrót do etapu 2, jako kontynuacja szkolnego cyklu planowania.

Wyznaczanie nowych kierunków

Przed zastosowaniem *Przewodnika* szkoła podstawowa w Hindbreak uważana była za szkołę „pod specjalnym nadzorem” w związku z jej problemami kadrowymi oraz słabą dyscypliną. Relacje w szkole oraz komunikacja pomiędzy dyrekcją i rodzicami były niezadowolające. Dyrektor przyznawał, że nauczyciele „zakładali, że wiedzą” czego pragną rodzice. Od pracowników wymagano, by „robili rzeczy, co do których nie mieli przekonania”. Uczniowie nie wypełniali oczekiwań nauczycieli, a ich osiągnięcia były lekceważone. Stosunki z rodzicami, pomiędzy pracownikami oraz uczniami, były ogólnie rzecz biorąc słabe.

Powołano grupę koordynującą wdrażanie *Przewodnika*, w skład której weszła dyrekcja, rodzice i pracownicy, a kierowana była ona przez „krytycznego przyjaciela”, cieszącego się szacunkiem w szkole i wśród władz lokalnych. Przeprowadzono szeroko zakrojone konsultacje, a ich wyniki stanowiły „duże wyzwanie”. Przykładowo, rodzice wyrażali następujące opinie na temat podejścia pracowników do ich dzieci: „Nie zależy im na nich”, „Mają swoich ulubieńców”.

Już na wczesnym etapie podkreślono wagę dobrej komunikacji. Dyrektor zaczął pracę od zapewnienia przekazywania informacji rodzicom i dyrekcji, zakładając, że nauczyciele i inni pracownicy wiedzą, co się dzieje. Regularne zebrania pracowników zagwarantowały, że nauczyciele oraz inni pracownicy dowiadywali się o tym, co się dzieje, mniej więcej w tym samym czasie, a więc nikt nie czuł się dotknięty ani pominięty. Poprawiono komunikację z rodzicami poprzez przygotowanie szkolnej broszury, używając prostego języka, oraz zapraszając ich przy okazji objaśniania programu nauczania lub prac domowych, gdzie mogli się włączać w pracę swoich dzieci.

Wstępowanie w progi szkoły i opuszczanie jej powiązane z ważnymi „rytuałami przejścia”. Przykładowo, apel powitalny dla dzieci rozpoczynających naukę w szkole, gromadził rodziców, nauczycieli, dyrektora oraz przewodniczącego stowarzyszenia współpracy rodziców i nauczycieli. Zaczynał się od spotkania, a kończył na wspólnym *lunchu*. Rodzice zapraszani byli następnie na spotkanie, na którym dzieciom wręczano

pakiet materiałów noszący logo szkoły. Pod koniec roku organizowano dla opuszczających szkołę absolwentów *grilla* z muzyką na żywo, na który zapraszano rodziców i dyrekcję.

W wyniku konsultacji pracownicy wprowadzili dalsze zmiany:

- Domofon oraz kamery przemysłowe przy wejściu do szkoły w odpowiedzi na obawy rodziców o bezpieczeństwo w szkole.
- Zdjęcia wszystkich pracowników przy wejściu.
- Dla dzieci prowadzono teczkę z ich najlepszymi pracami wykonanymi podczas nauki w szkole.
- Klasy szóste zaczęły publikować cotygodniowy biuletyn szkolny.
- Dyrektor stał się bardziej dostępny i widoczny na początku i pod koniec dnia.
- Wprowadzono warsztaty wychowawcze (*circle time*) oraz odnotowywanie dobrego zachowania i wyników pracy.
- Zintensyfikowano opiekę w szkole w stosunku do dzieci, o których było wiadomo, że mają problemy w domu.

Nauczyciele mieli poczucie, że *Przewodnik* pomógł szkole sprawić, że dziecko stało się centrum uwagi:

„Mamy namalowany przez dziecko obraz, na którym wszyscy ze szkoły – pracownicy stołówek, nauczyciele, asystenci nauczania, pracownicy kuchni, opiekunowie, woźni – wszyscy stoją w kręgu wokół dziecka, wszyscy mają coś do powiedzenia. Chodzi o naukę dziecka i wysokie oczekiwania wobec niego, ale również o to, że dziecko też ma coś do powiedzenia, nie tylko coś się robi dla niego, ale i ono też coś robi.”

Zaplanowano powołanie rady uczniowskiej oraz „klubu uśmiechu”, w ramach którego wybrani uczniowie będą wprowadzani w tajniki asertywności oraz zarządzania konfliktem, aby mogli wspierać innych uczniów, którzy są izolowani.

Dyrektor miał poczucie, że zastosowanie *Przewodnika* skutkowało „skupieniem wszystkich wokół jednego celu”: „Widzę korzyści, jakie z *Przewodnika* czerpią wszystkie szkoły, jednak w przypadku szkół, które przechodziły przez okres burz i perturbacji, tak jak nasza szkoła, naprawdę wskazuje on drogę wyjścia z trudności.”

część 3

wskaźniki i pytania

wskaźniki

WYMIAR A Tworzenie inkluzyjnej *kultury*

A.1 | Tworzenie wspólnoty

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

A.2 | Ustanawianie inkluzyjnych wartości

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

WYMIAR B **Tworzenie inkluzyjnej polityki**

B.1 | Rozwój szkoły dla wszystkich

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

B.2 | Organizowanie pomocy i wsparcia w odpowiedzi na potrzeby uczniów

- WSKAŹNIK B.2.1 | Wszystkie formy wsparcia są dobrze zorganizowane i skoordynowane.
- B.2.2 | Działania w ramach rozwoju pracowników pomagają pracownikom sprostać wyzwaniu, jakim jest różnorodność wśród uczniów.
- B.2.3 | Polityka „specjalnych potrzeb edukacyjnych” jest polityką edukacji włączającej.
- B.2.4 | Wsparcie dla tych spośród uczniów, którzy uczą się języka polskiego, jako drugiego języka (nie jest to ich język ojczysty) jest skoordynowane ze wsparciem całego procesu nauczania.
- B.2.5 | Polityka wychowawcza i pedagogiczna w szkole wiąże się z rozwojem programu nauczania oraz polityki wsparcia uczniów w procesie edukacji.
- B.2.6 | Zmniejsza się poziom wykluczenia (poprzez np. wspólne wycieczki, zabawy).
- B.2.7 | Zmniejsza się liczba uczniów przedwcześnie kończących edukację, bądź „wypadających” z edukacji.
- B.2.8 | Zmniejsza się poziom przemocy w szkole.

WYMIAR C **Wdrażanie inkluzyjnych praktyk**

C.1 | Organizacja procesu kształcenia

- WSKAŹNIK C.1.1 | Podczas planowania programu kształcenia uwzględnia się potrzeby edukacyjne wszystkich uczniów.
- C.1.2 | Program zajęć lekcyjnych zachęca wszystkich uczniów do uczestnictwa i aktywności.
- C.1.3. | Program zajęć lekcyjnych przyczynia się do zrozumienia różnic (np. ze względu na sprawność, kulturę, religię).
- C.1.4 | Uczniowie są aktywnie włączani i zaangażowani w proces edukacji.
- C.1.5 | Uczniowie uczą się w szkole współpracy.
- C.1.6 | Ocenianie przyczynia się do osiągnięcia lepszych wyników w nauce.
- C.1.7 | Porządek i dyscyplina na lekcji opiera się na zasadach wzajemnego szacunku.
- C.1.8 | Nauczyciele współpracują ze sobą przy planowaniu procesu nauczania.
- C.1.9 | Nauczyciele wspomagający (jeśli są obecni w szkole) wspierają proces nauczania wszystkich uczniów.
- C.1.10 | Prace zadawane do domu przyczyniają się do rozwoju i postępów w nauce wszystkich uczniów.
- C.1.11 | Wszyscy uczniowie uczestniczą w zajęciach pozalekcyjnych.

C.2 | Aktywizacja zasobów

- WSKAŹNIK C.2.1 | Różnorodność wśród uczniów uznawana jest za bogactwo sprzyjające nauczaniu i uczeniu się.
- C.2.2 | Wiedza i doświadczenie pracowników szkoły są w pełni wykorzystywane.
- C.2.3 | Pracownicy opracowują sposoby wspierające proces nauczania i angażowania się uczniów w życie klasy oraz szkoły.
- C.2.4 | Szkoła zna i korzysta z zasobów istniejących w społeczności lokalnej.
- C.2.5 | Pomoc i wsparcie są sprawiedliwie rozdysponowane i odbywają się w duchu rozwoju edukacji włączającej.

wskaźniki z pytaniami

WYMIAR A Tworzenie inkluzyjnej kultury

A.1 | Tworzenie wspólnoty

WSKAŹNIK A.1.1 | *Wszyscy czują się mile widziani.*

- i) Czy osoby kontaktujące się ze szkołą po raz pierwszy czują się mile widziane?
- ii) Czy szkoła chętnie przyjmuje wszystkich uczniów, włącznie z uczniami niepełnosprawnymi, uczniami pochodzenia romskiego, uchodźcami i osobami starającymi się o status uchodźcy?
- iii) Czy szkoła jest otwarta dla rodziców/opiekunów oraz innych osób należących do lokalnej wspólnoty?
- iv) Czy informacje o szkole są dostępne dla wszystkich, niezależnie od języka ojczystego, jakim władają lub niepełnosprawności (na przykład są one przetłumaczone, wydane w języku Braile’a, nagrane lub wydrukowane dużą czcionką)?
- v) Czy w szkole są dostępni tłumacze języka migowego oraz tłumacze języków obcych, gdy zachodzi taka potrzeba?
- vi) Czy w broszurach na temat szkoły oraz informacjach przekazywanych osobom starającym się o pracę w szkole, wynika wyraźnie, że tolerancja dla różnorodności potrzeb uczniów oraz ich pochodzenia jest rutynową praktyką szkoły?
- vii) Czy szkolny hol reprezentuje różnorodność wszystkich członków wspólnoty szkolnej (chodzi o poruszane tematy w gazetkach ściennych, prace plastyczne, zdjęcia uczniów i pracowników szkoły itp.)?
- viii) Czy szkoła uwzględnia lokalne zróżnicowanie kulturowe i wspólnotowe w eksponowanych miejscach czy stosowanych oznakowaniach i symbolach na terenie szkoły?
- ix) Czy istnieją powitalne i pożegnalne uroczystości, związane z przyjęciem, bądź opuszczaniem szkoły przez jej uczniów i pracowników?
- x) Czy uczniowie, rodzice/opiekunowie, nauczyciele, dyrekcja oraz członkowie wspólnoty identyfikują się ze szkołą?

DALSZE PYTANIA •

-
-
-

wskaźniki z pytaniami

WYMIAR A Tworzenie inkluzyjnej kultury

A.1 | Tworzenie wspólnoty

WSKAŹNIK A.1.2 | *Uczniowie pomagają sobie nawzajem.*

- i) Czy uczniowie oferują sobie nawzajem pomoc i o nią proszą, gdy zachodzi taka potrzeba?
- ii) Czy materiały i pomoce stosowane w szkole zachęcają zarówno do pracy zbiorowej uczniów, jak i do indywidualnych osiągnięć?
- iii) Czy uczniowie wiedzą do którego z pracowników mają się zwrócić, gdy potrzebują pomocy lub gdy ktoś inny jej potrzebuje?
- iv) Czy aktywnie zachęca się do nawiązywania przyjaźni opartych na wzajemnej pomocy?
- v) Czy uczniowie dzielą się przyjaźniami zamiast o nie konkurować?
- vi) Czy uczniowie unikają używania przezwisk o charakterze rasistowskim, seksistowskim, homofobicznym, godzących w osoby niepełnosprawne lub innych dyskryminujących wyrażań?
- vii) Czy uczniowie rozumieją, że od różnych uczniów wymaga się wypełniania obowiązków szkolnych w różnym stopniu?
- viii) Czy uczniowie potrafią docenić i cieszyć się osiągnięciami innych uczniów?
- ix) Czy uczniowie czują, że spory pojawiające się pomiędzy nimi są rozwiązywane sprawiedliwie i skutecznie?
- x) Czy uczniowie pełnią rolę rzeczników innych osób, które zostały potraktowane niesprawiedliwie?

DALSZE PYTANIA •

-
-

wskaźniki z pytaniami

WYMIAR A Tworzenie inkluzyjnej kultury

A.1 | Tworzenie wspólnoty

WSKAŹNIK A.1.3 | *Pracownicy współpracują ze sobą.*

- i) Czy pracownicy odnoszą się do siebie nawzajem z szacunkiem, niezależnie od funkcji, jakie pełnią w szkole?
- ii) Czy pracownicy odnoszą się do siebie nawzajem z szacunkiem, niezależnie od płci?
- iii) Czy pracownicy odnoszą się do siebie nawzajem z szacunkiem, niezależnie od pochodzenia i statusu społeczno-ekonomicznego?
- iv) Czy wszyscy pracownicy szkoły zapraszani są na wspólne zebrania?
- v) Czy wszyscy pracownicy szkoły uczestniczą w spotkaniach?
- vi) Czy pracownicy szkoły aktywnie uczestniczą w spotkaniach?
- vii) Czy wszyscy nauczyciele są zaangażowani w planowanie i analizę programu nauczania?
- viii) Czy praca zespołowa nauczycieli stanowi wzór dla współpracy wśród uczniów?
- ix) Czy pracownicy szkoły wiedzą, do kogo mogą się zwrócić z problemem?
- x) Czy nauczyciele chętnie omawiają problemy pojawiające się w ich pracy?
- xi) Czy zachęca się zewnętrznych pracowników świadczących regularne usługi do aktywnego uczestnictwa w życiu szkoły?
- xii) Czy wszyscy pracownicy są zaangażowani w formułowanie priorytetów rozwoju szkoły?
- xiii) Czy wszyscy pracownicy mają poczucie, że plan rozwoju szkoły należy do nich?

DALSZE PYTANIA •

-
-

wskaźniki z pytaniami

WYMIAR A Tworzenie inkluzyjnej kultury

A.1 | Tworzenie wspólnoty

WSKAŹNIK A.1.4 | *Uczniowie i pracownicy szkoły odnoszą się do siebie nawzajem z szacunkiem.*

- i) Czy nauczyciele zwracają się do wszystkich uczniów z szacunkiem, używając imienia, jakiego uczniowie sobie życzą, prawidłowo je wymawiając?
- ii) Czy uczniowie odnoszą się do wszystkich pracowników z szacunkiem, niezależnie od ich funkcji?
- iii) Czy pyta się uczniów o ich zdanie na temat tego, w jaki sposób można poprawić funkcjonowanie szkoły?
- iv) Czy opinie uczniów mają wpływ na to, co się dzieje w szkole?
- v) Czy uczniowie mają szczególne okazje do omawiania kwestii związanych ze szkołą?
- vi) Czy uczniowie pomagają pracownikom, gdy się ich o to poprosi?
- vii) Czy uczniowie oferują swoją pomoc, gdy widzą, że jest ona potrzebna?
- viii) Czy pracownicy i uczniowie dbają o otoczenie szkoły?
- ix) Czy uczniowie wiedzą, do kogo mogą się zwrócić, gdy mają problem?
- x) Czy uczniowie wierzą w to, że ich problemy zostaną rozwiązane skutecznie?

DALSZE PYTANIA •

-
-
-

wskaźniki z pytaniami

WYMIAR A Tworzenie inkluzyjnej kultury

A.1 | Tworzenie wspólnoty

WSKAŹNIK A.1.5 | *Pracownicy i rodzice/opiekunowie współpracują ze sobą na zasadach partnerskich.*

- i) Czy rodzice/opiekunowie oraz pracownicy odnoszą się do siebie z szacunkiem?
- ii) Czy rodzice/opiekunowie mają poczucie, że mają dobrą komunikację z pracownikami?
- iii) Czy wszyscy rodzice/opiekunowie są dobrze poinformowani o tym, co dzieje się w szkole, ważnych decyzjach oraz inicjatywach podejmowanych przez szkołę?
- iv) Czy rodzice/opiekunowie mają świadomość istnienia priorytetów zawartych w planie rozwoju szkoły?
- v) Czy wszyscy rodzice/opiekunowie mają możliwość angażowania się w podejmowanie decyzji dotyczących szkoły?
- vi) Czy zauważono obawy niektórych rodziców/opiekunów związanych z przyjściem do szkoły i spotkaniem z nauczycielami? Jeśli tak, to czy podjęto kroki w celu złagodzenia tych obaw?
- vii) Czy istnieją różne możliwości angażowania się rodziców/opiekunów w życie szkoły?
- viii) Czy istnieją okazje ku temu, aby rodzice/opiekunowie mogli omawiać postępy swoich dzieci lub wyrazić związane z tym obawy?
- ix) Czy docenia się inicjatywy podejmowane przez rodziców/opiekunów w ramach szkoły?
- x) Czy nauczyciele doceniają i korzystają z wiedzy, jaką rodzice/opiekunowie posiadają na temat swoich dzieci?
- xi) Czy nauczyciele zachęcają rodziców/opiekunów do angażowania się w naukę swoich dzieci?
- xii) Czy rodzice/opiekunowie mają jasność, co do tego, w jaki sposób mogą wspierać naukę swoich dzieci w domu?
- xiii) Czy rodzice/opiekunowie mają poczucie, że ich dzieci są doceniane przez szkołę?
- xiv) Czy wszyscy rodzice/nauczyciele mają poczucie, że ważne dla nich kwestie są traktowane poważnie przez szkołę?

DALSZE PYTANIA •

-
-

wskaźniki z pytaniami

WYMIAR A Tworzenie inkluzyjnej kultury

A.1 | Tworzenie wspólnoty

WSKAŹNIK A.1.6 | *Pracownicy i dyrekcja współpracują ze sobą.*

- i) Czy pracownicy szkoły rozumieją funkcję i zakres odpowiedzialności dyrekcji?
- ii) Czy dyrekcja rozumie strukturę organizacyjną szkoły oraz zakres odpowiedzialności pracowników?
- iii) Czy wkład dyrekcji w pracę szkoły jest zawsze mile widziany?
- iv) Czy umiejętności i wiedza dyrekcji są znane i cenione?
- v) Czy dyrekcja posiada pełną informację na temat polityki szkoły?
- vi) Czy dyrekcja i pracownicy zgadzają się, co do tego, co dyrekcja może wnieść do funkcjonowania szkoły?
- vii) Czy dyrekcja ma poczucie, że jej wkład do pracy szkoły jest doceniany?
- viii) Czy dyrekcja dba o rozwój zawodowy pracowników szkoły?
- ix) Czy nauczyciele, pracownicy szkoły ogółem i dyrekcja mają podobne podejście do uczniów ze „specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”?
- x) Czy pracownicy i dyrekcja mają podobne podejście do rozpoznawania trudności w uczeniu się oraz sposobu, w jaki należy oferować uczniom pomoc?
- xi) Czy skład dyrekcji oraz rady rodziców (rady szkoły, jeśli jest obecna) odzwierciedla charakter społeczności szkoły?

DALSZE PYTANIA •

-
-

wskaźniki z pytaniami

WYMIAR A Tworzenie inkluzyjnej kultury

A.1 | Tworzenie wspólnoty

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

- i) Czy szkoła stara się angażować społeczność lokalną, na przykład osoby starsze oraz różne grupy etniczne, narodowe w życie szkoły?
- ii) Czy szkoła angażuje się w życie społeczności lokalnej?
- iii) Czy członkowie społeczności lokalnej korzystają z tych samych obiektów co pracownicy i uczniowie, na przykład z biblioteki, hali czy stołówki?
- iv) Czy społeczność lokalna w równym stopniu uczestniczy w życiu szkoły, niezależnie od statusu społeczno-ekonomicznego, przynależności wyznaniowej czy pochodzenia etnicznego/ narodowości?
- v) Czy wszystkie grupy należące do społeczności lokalnej traktowane są jako zasób, z którego szkoła może korzystać?
- vi) Czy pracownicy i dyrekcja starają się poznać opinie członków społeczności lokalnej o szkole?
- vii) Czy poglądy członków społeczności lokalnej mają wpływ na politykę szkoły?
- viii) Czy społeczność lokalna ma pozytywny obraz szkoły?
- ix) Czy szkoła zachęca osoby wywodzące się ze społeczności lokalnej do podejmowania pracy w szkole?

DALSZE PYTANIA •

-
-

wskaźniki z pytaniami

WYMIAR A Tworzenie inkluzyjnej kultury

A.2 | Ustanawianie inkluzyjnych wartości

WSKAŹNIK A.2.1 | *Wobec wszystkich uczniów stawiane są wysokie wymagania.*

- i) Czy każdy z uczniów ma poczucie, że uczęszcza do szkoły, w której może osiągnąć najlepsze wyniki?
- ii) Czy wszystkich uczniów zachęca się do rozwijania aspiracji i motywacji do osiągnięć?
- iii) Czy wszyscy uczniowie są traktowani w taki sposób, jak gdyby nie istniały żadne ograniczenia ich możliwości?
- iv) Czy nauczyciele unikają traktowania uczniów, jako posiadających określone możliwości w oparciu o ich aktualne osiągnięcia?
- v) Czy uczniowie przystępują do egzaminów zewnętrznych wówczas, gdy są do nich gotowi, czy ze względu na osiągnięty wiek?
- vi) Czy wszystkich uczniów zachęca się do odczuwania dumy ze swoich osiągnięć?
- vii) Czy zachęca się uczniów do doceniania osiągnięć innych osób?
- viii) Czy nauczyciele starają się przeciwdziałać negatywnym stereotypom wobec uczniów, którzy mają wysokie osiągnięcia w wyniku swojej pracowitości i pilności w nauce?
- ix) Czy nauczyciele starają się przeciwdziałać negatywnym stereotypom wobec uczniów, którzy wykazują trudności w nauce?
- x) Czy nauczyciele starają się przeciwdziałać piętnowaniu uczniów wykazujących się słabymi wynikami w nauce?
- xi) Czy pojawiają się próby odpowiedzi odnośnie obaw co do niepowodzeń edukacyjnych niektórych uczniów?
- xii) Czy nauczyciele unikają wiązania potencjalnych osiągnięć jednego z uczniów z wynikami jego rodzeństwa lub innego ucznia pochodzącego z tej samej okolicy?

DALSZE PYTANIA •

-
-

wskaźniki z pytaniami

WYMIAR A Tworzenie inkluzyjnej kultury

A.2 | Ustanawianie inkluzyjnych wartości

WSKAŹNIK A.2.2 | *Pracownicy, dyrekcja, uczniowie oraz rodzice/opiekunowie wyznają wspólną filozofię inkluzji i edukacji włączającej.*

- i) Czy tworzenie dającej wsparcie wspólnoty szkolnej uznawane jest za równie ważne jak osiągnięcie dobrych wyników w nauce?
- ii) Czy promocja współpracy uważana jest za równie ważną jak zachęcanie do niezależności?
- iii) Czy podkreśla się różnorodność i docenia oryginalność, w przeciwieństwie do konformizmu wobec tego, co uważane jest za „normalne”?
- iv) Czy różnorodność postrzegana jest, jako źródło bogactwa wspierające proces edukacji, a nie jako problem?
- v) Czy w szkole wspólnie dąży się do wyrównywania szans edukacyjnych?
- vi) Czy istnieje wspólna wola przyjmowania uczniów należących do lokalnych społeczności, niezależnie od ich pochodzenia, statusu lub niepełnosprawności?
- vii) Czy dyskutuje się z opiniami na temat granic inkluzji w odniesieniu do uczniów z głęboką niepełnosprawnością?
- viii) Czy istnieje wspólne zrozumienie tego, że edukacja włączająca polega na zwiększaniu uczestnictwa, jak również ułatwieniu dostępu do szkoły?
- ix) Czy inkluzja pojmowana jest, jako proces, który przebiega w pokojach nauczycielskich, salach lekcyjnych i na boiskach i może zakończyć się po opuszczeniu murów szkoły?
- x) Czy wszyscy członkowie wspólnoty szkolnej biorą na siebie odpowiedzialność za zwiększenie inkluzyjności szkoły?

DALSZE PYTANIA •

-
-

wskaźniki z pytaniami

WYMIAR A **Tworzenie inkluzyjnej kultury**

A.2 | Ustanawianie inkluzyjnych wartości

WSKAŹNIK A.2.3 | *Wszyscy uczniowie są doceniani w równym stopniu.*

- i) Czy różnorodność uczniów, związana z ich pochodzeniem, wyznawaną religią, statusem społeczno-ekonomicznym jest postrzegana jako pozytywny zasób szkoły?
- ii) Czy istnieje przekonanie, że regionalne akcenty i dialekty wzbogacają szkołę i społeczeństwo?
- iii) Czy różnice w konstrukcji i statusie rodzin uczniów są znane i szanowane?
- iv) Czy rodzice/opiekunowie uważani są przez szkołę za równie wartościowych, niezależnie od ich statusu zawodowego oraz tego, czy są zatrudnieni czy bezrobotni?
- v) Czy uczniowie i pracownicy niepełnosprawni są równie mile widziani w szkole jak ci, którzy są w pełni sprawni?
- vi) Czy uczniowie uzyskujący lepsze i gorsze wyniki w nauce są cenieni w równym stopniu?
- vii) Czy wyniki pracy wszystkich uczniów są eksponowane w szkole i salach lekcyjnych?
- viii) Czy raporty dotyczące osiągnięć edukacyjnych rozpowszechniane w szkole i poza nią, obejmują wyniki wszystkich uczniów?
- ix) Czy w równym stopniu wspiera się i ceni osiągnięcia chłopców i dziewcząt?

DALSZE PYTANIA •

-
-

wskaźniki z pytaniami

WYMIAR A Tworzenie inkluzyjnej kultury

A.2 | Ustanawianie inkluzyjnych wartości

WSKAŹNIK A.2.4 | *Pracownicy i uczniowie traktują siebie „po ludzku”, uznając zarazem swoje „role”.*

- i) Czy każdy uczeń jest bliżej znany chociaż jednemu pracownikowi szkoły?
- ii) Czy uczniowie mają poczucie, że nauczyciele ich lubią?
- iii) Czy wszyscy członkowie wspólnoty szkolnej uważani są jednocześnie za osoby uczące się i nauczające?
- iv) Czy nauczyciele czują się doceniani i wspierani?
- v) Czy ważne wydarzenia, takie jak narodziny, śmierć i choroba w rodzinie ucznia są brane pod uwagę w szkole?
- vi) Czy uznaje się, że wszyscy, a nie jedynie osoby należące do „mniejszości etnicznych/ narodowych”, należą do pewnej kultury lub kultur?
- vii) Czy uczniów (i nauczycieli) zachęca się do tego, by mogli przyznać, że danego dnia czują się zranieni, są smutni lub poirytowani?
- viii) Czy akceptuje się wyrażanie negatywnych uczuć przez nauczycieli w stosunku do uczniów?
- ix) Czy pracownicy unikają „demonizowania” niektórych uczniów?
- x) Czy obiekty takie jak toalety, prysznice i szafki utrzymywane są w porządku?
- xi) Czy sposób organizacji pryszniców lub korzystania z basenu uwzględnia potrzeby uczniów w zakresie zachowania intymności?

DALSZE PYTANIA •

-
-

wskaźniki z pytaniami

WYMIAR A Tworzenie inkluzyjnej kultury

A.2 | Ustanawianie inkluzyjnych wartości

WSKAŹNIK A.2.5 | *Pracownicy starają się ograniczać bariery w procesie edukacji we wszystkich aspektach życia szkoły.*

- i) Czy pracownicy rozumieją, że mogą wpływać na usuwanie barier, jakich doświadczają uczniowie w procesie edukacji?
- ii) Czy uważa się, że bariery w procesie edukacji powstają w relacji pomiędzy uczniami a ich środowiskiem uczenia się?
- iii) Czy uznaje się, że środowisko kształcenia obejmuje stosunki pomiędzy uczniami i pracownikami, infrastrukturę, kulturę, politykę, program nauczania i podejście do nauczania?
- iv) Czy nauczyciele starają się unikać poglądu, jakoby bariery utrudniające proces edukacji tkwiły w samych uczniach?
- v) Czy pracownicy i uczniowie rozumieją, że polityka i praktyka szkolna muszą odzwierciedlać różnorodność uczniów uczęszczających do szkoły?
- vi) Czy zauważa się i przeciwdziała barierom, które powstają w wyniku różnic pomiędzy kulturą szkoły a kulturą rodziny?
- vii) Czy uznaje się, że każdy może doświadczać barier w edukacji?
- viii) Czy nauczyciele unikają klasyfikowania uczniów według kategorii sprawności?
- ix) Czy istnieje świadomość tego, że klasyfikowanie uczniów jako mających „szczególne potrzeby edukacyjne” może prowadzić do pomniejszania ich wartości i wykluczenia?
- x) Czy pracownicy unikają przeciwstawiania „zwykłych” uczniów uczniom „o szczególnych potrzebach edukacyjnych”?

DALSZE PYTANIA •

-
-
-

wskaźniki z pytaniami

WYMIAR A Tworzenie inkluzyjnej kultury

A.2 | Ustanawianie inkluzyjnych wartości

WSKAŹNIK A.2.6 | *Szkoła stara się eliminować wszelkie formy dyskryminacji.*

- i) Czy zauważa się przejawy instytucjonalnej dyskryminacji oraz potrzebę jej minimalizowania?
- ii) Czy pracownicy szkoły i uczniowie mają świadomość tego, że źródłem dyskryminacji jest brak tolerancji dla odmienności?
- iii) Czy zwraca się uwagę na wykluczenie uczniów należących do mniejszości etnicznych/ narodowych oraz sposobu, w jaki brak tolerancji można interpretować, jako rasizm?
- iv) Czy uznaje się, że są różne kultury i religie?
- v) Czy pracownicy unikają stereotypów w obsadzaniu uczniów w rolach w przedstawieniach szkolnych (na przykład według rodzaju włosów czy koloru skóry)?
- vi) Czy szanuje się nauczycieli i uczniów niezależnie od ich wieku?
- vii) Czy kultura szkoły w równym stopniu wspiera chłopców jak i dziewczęta?
- viii) Czy pracownicy i uczniowie unikają stereotypów związanych z płcią w kontekście osiągnięć edukacyjnych, przyszłej kariery zawodowej uczniów oraz zadań realizowanych w ramach zajęć typu gotowanie czy majsterkowanie?
- ix) Czy stosunek do osób homoseksualnych jest traktowany w szkole jako jeden z przejawów różnorodności wśród ludzi?
- x) Czy nauczyciele są świadomi faktu, że niepełnosprawność pojawia się wówczas, gdy osoba z ograniczeniami sprawności musi mierzyć się z negatywnymi postawami otoczenia oraz barierami instytucjonalnymi?
- xi) Czy dąży się do zwalczania tzw. „kultu ciała” i nadmiernego przywiązania do wyglądu zewnętrznego i sprawności fizycznej?
- xii) Czy istnieje świadomość tego, że wiedza na temat niepełnosprawności uczniów w ograniczonym stopniu wpływa na planowanie procesu ich nauczania?
- xiii) Czy pracownicy starają się zwalczać stereotypowe postawy wobec osób z niepełnosprawnością, gdy są one postrzegane na przykład jako obiekt współczucia lub jako heroicznie przeciwstawiający się przeciwnościom losu?
- xiv) Czy istnieje świadomość tego, że wykluczenie uczniów z głęboką niepełnosprawnością jest raczej odbiciem pewnych postaw i ograniczeń w zakresie prowadzonej polityki, aniżeli rzeczywistych trudności związanych z praktyką nauczania?

DALSZE PYTANIA •

•

wskaźniki z pytaniami

WYMIAR B Tworzenie inkluzyjnej polityki

B.1 | Rozwój szkoły dla wszystkich

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

- i) Czy uważa się, że możliwości awansu są otwarte dla wszystkich, którzy na niego zasługują, zarówno dla pracowników wewnątrz szkoły, jak i osób spoza niej?
- ii) Czy obsadzenie stanowisk w szkole, odzwierciedla proporcje płci i pochodzenie etniczne/ narodowe społeczności szkolnej?
- iii) Czy skład pracowników merytorycznych i pozamerytorycznych w szkole odzwierciedla charakter społeczności lokalnej, w której funkcjonuje szkoła?
- iv) Czy istnieje wyraźna strategia znoszenia barier w zatrudnianiu pracowników z niepełnosprawnością?
- v) Czy sposób obsadzania wyższych stanowisk w szkole faworyzuje jakieś grupy, środowiska?
- vi) Czy szkoła ustanowiła cele w zakresie zrównoważenia proporcji wśród pracowników?
- vii) Czy szacunek dla różnorodności uczniów stanowi ważne kryterium rekrutacji przy przyjmowaniu do szkoły nowych pracowników?

DALSZE PYTANIA •

-
-

wskaźniki z pytaniami

WYMIAR B Tworzenie inkluzyjnej polityki

B.1 | Rozwój szkoły dla wszystkich

WSKAŹNIK B.1.2 | *Wszyscy nowi pracownicy otrzymują pomoc przy wdrażaniu się w życie szkoły.*

- i) Czy szkoła zauważa trudności, jakich nowi pracownicy mogą doznawać podczas wdrażania się do pracy w nowym miejscu?
- ii) Czy pracownicy z dłuższym stażem pracy unikają wywoływania poczucia obcości u nowych pracowników, na przykład poprzez używanie wyrażeń „my” oraz „nasze” w sposób ich wykluczający?
- iii) Czy każdy nowy pracownik otrzymuje pomoc kogoś w rodzaju mentora, który jest szczerze zainteresowany wspieraniem go we wdrożeniu się w życie szkoły?²²
- iv) Czy szkoła sprawia, iż nowi pracownicy mają poczucie, że ceni się doświadczenie i wiedzę, którą wnoszą do szkoły?
- v) Czy są warunki po temu, aby wszyscy pracownicy, włącznie z nowo przyjętymi, mieli szanse podzielenia się wiedzą i kwalifikacjami?
- vi) Czy nowo przyjęci pracownicy otrzymują podstawowe informacje, jakich potrzebują na temat szkoły?
- vii) Czy nowych pracowników pyta się o to, jakich dodatkowych informacji potrzebują?
- viii) Czy pyta się nowo przyjętych pracowników o ich zdanie na temat szkoły i czy spostrzeżenia te są cenione, brane pod uwagę?

DALSZE PYTANIA •

-
-

22. Pytanie te nawiązuje do powszechnej praktyki w angielskich szkołach.

wskaźniki z pytaniami

WYMIAR B **Tworzenie inkluzyjnej polityki**

B.1 | **Rozwój szkoły dla wszystkich**

WSKAŹNIK B.1.3 | *Szkoła stara się przyjmować wszystkich uczniów ze swojej okolicy i spoza niej.*

- i) Czy wszystkich uczniów z okolicy zachęca się do uczęszczania do szkoły, niezależnie od ich dotychczasowych osiągnięć czy niepełnosprawności?
- ii) Czy przyjmowanie wszystkich uczniów z danej okolicy traktowane jest jako element polityki szkoły?
- iii) Czy szkoła stara się uwzględniać w procesie edukacyjnym potrzeby różnych grup etnicznych/ narodowych zamieszkujących okolicę?
- iv) Czy dzieci pochodzenia romskiego, lub innego oraz młodzież odwiedzająca okolicę są chętnie zapraszani do szkoły?
- v) Czy uczniowie zamieszkujący okolicę, uczący się obecnie w szkołach specjalnych, są zachęceni do uczestniczenia w życiu szkoły?
- vi) Czy każdy z uczniów w równym stopniu może czuć się pełnosprawnym członkiem społeczności szkolnej?
- vii) Czy zwiększa się różnorodność uczniów z okolicy uczęszczających do szkoły?

DALSZE PYTANIA

-
-
-

wskaźniki z pytaniami

WYMIAR B Tworzenie inkluzyjnej polityki

B.1 | Rozwój szkoły dla wszystkich

WSKAŹNIK B.1.4 | *Szkoła przystosowuje swoje budynki tak, by były dostępne dla wszystkich.*

- i) Czy uwzględnia się potrzeby osób niesłyszących, ociemniałych i niedowidzących, jak również osób niepełnosprawnych fizycznie, by zwiększyć dla nich dostępność szkoły?
- ii) Czy szkoła jest zainteresowana dostępnością wszystkich części szkolnych budynków i terenu, włącznie z salami lekcyjnymi, korytarzami, toaletami, ogródkami, boiskami i stołówką?
- iii) Czy prowadzone są konsultacje z organizacjami osób niepełnosprawnych na temat dostępności szkoły?
- iv) Czy kwestia dostępności szkoły dla osób niepełnosprawnych stanowi element planu przebudowy lub adaptacji budynków?
- v) Czy kwestia dostępności postrzegana jest przez pryzmat potrzeb niepełnosprawnych pracowników, dyrekcji, rodziców/opiekunów oraz innych członków wspólnoty, jak również uczniów?
- vi) Czy projekty związane z poprawą dostępności szkolnych budynków stanowią część programu nauczania?

DALSZE PYTANIA •

-
-

wskaźniki z pytaniami

WYMIAR B Tworzenie inkluzyjnej polityki

B.1 | Rozwój szkoły dla wszystkich

WSKAŹNIK B.1.5 | *Wszyscy nowi uczniowie otrzymują pomoc przy wdrożeniu się w życie szkoły.*

- i) Czy szkoła posiada informator dla nowych uczniów, zawierający niezbędną wiedzę na temat szkoły?
- ii) Czy informator spełnia swoje zadania wobec uczniów, jak również ich rodzin, niezależnie od tego, czy uczniowie dołączają do szkoły na początku roku szkolnego czy też w trakcie jego trwania?
- iii) Czy rodzice/opiekunowie mają dostęp do informacji na temat krajowego oraz lokalnego systemu edukacji oraz na temat szkoły?
- iv) Czy informator zawiera zróżnicowane informacje, uwzględniające różnice pomiędzy uczniami pod względem ich dotychczasowych osiągnięć szkolnych, specjalnych potrzeb i języka ojczystego?
- v) Czy nowo przyjętych uczniów poleca się opiece i „kurateli” starszym kolegom, którzy przyjmują odpowiedzialność za wprowadzenie młodszego kolegi lub koleżanki do społeczności szkolnej?
- vi) Czy podejmuje się jakiegokolwiek kroki aby zbadać, czy nowo przyjęci uczniowie po upływie kilku tygodni dobrze czują się w szkole?
- vii) Czy istnieje pomoc dla uczniów mających problemy z zapamiętaniem rozmieszczenia pomieszczeń w szkole, szczególnie, gdy dopiero zapoznają się z topografią szkoły?
- viii) Czy nowo przyjęci uczniowie mają jasność, co do tego, do kogo powinni się zwrócić, jeśli doświadczają jakichkolwiek trudności?
- ix) Czy w sytuacji przechodzenia ucznia z jednej szkoły do innej, pracownicy w każdej ze szkół współpracują ze sobą, aby ułatwić tę zmianę?
- x) Czy podejmuje się inicjatywy w kierunku zapoznawania się dzieci ze szkołą, zanim przeniosą się one do niej z przedszkola lub szkoły podstawowej?

DALSZE PYTANIA •

-
-
-

wskaźniki z pytaniami

WYMIAR B Tworzenie inkluzyjnej polityki

B.1 | Rozwój szkoły dla wszystkich

WSKAŹNIK B.1.6 | *Szkoła tworzy warunki do tego, by wszyscy czuli się w niej docenieni w równym stopniu.*

- i) Czy poszczególne klasy są traktowane sprawiedliwie pod względem korzystania z obiektów, lokalizacji sal lekcyjnych, przydziału nauczycieli i liczby nauczycieli?
- ii) Czy nauczyciele uwzględniają możliwość uczenia się od siebie nawzajem w klasach integracyjnych?
- iii) Czy podczas organizowania klasy zwraca się uwagę na przyjaźnie oraz obecność innych osób mówiących tym samym językiem/ pochodzących z tej samej kultury?
- iv) Czy zapobiega się tworzeniu klas według kryterium poziomu osiągnięć edukacyjnych czy niepełnosprawności?
- v) Czy podczas organizowania klas uczniowie mają możliwość wyboru i przejścia do klasy równoległej?
- vi) Czy zdarza się, że zmienia się ustawienie ławek w klasie, bądź przesadza uczniów w celu zmniejszenia dystansu pomiędzy chłopcami i dziewczętami oraz różnymi grupami etnicznymi?
- vii) Czy zmienia się układ ławek w salach lekcyjnych, gdy jest to niezbędne dla podniesienia efektywności procesu nauczania?
- viii) Gdy w poszczególnym naborze pojawia się duża dysproporcja w liczbie chłopców i dziewcząt, czy szkoła rozważy wówczas zorganizowanie klas wyłącznie męskich lub wyłącznie żeńskich?
- ix) Czy szkoła unika grupowania uczniów odznaczających się słabymi osiągnięciami edukacyjnymi lub wymagających alternatywnego programu nauczania?
- x) Jeśli istnieje sytuacja wyboru pomiędzy różnymi opcjami, czy wszyscy uczniowie mają faktyczną możliwość jego dokonywania?

DALSZE PYTANIA •

-
-
-

wskaźniki z pytaniami

WYMIAR B **Tworzenie inkluzyjnej polityki**

B.2 | Organizowanie pomocy i wsparcia w odpowiedzi na potrzeby uczniów

WSKAŹNIK B.2.1 | Wszystkie formy pomocy i wsparcia są dobrze zorganizowane oraz skoordynowane.

- i) Czy wszystkie działania z zakresu polityki pomocy i wsparcia w odpowiedzi na różnorodność potrzeb uczniów (w tym specjalnych potrzeb edukacyjnych) mają charakter skoordynowany i są opisane w ramach jednej strategii?
- ii) Czy organizacja pomocy i wsparcia w odpowiedzi na różne potrzeby uczniów jest jednym z priorytetów szkoły i stanowi zadanie konkretnego pracownika w szkole, posiadającego adekwatne doświadczenie zawodowe?
- iii) Czy polityka wsparcia jest zorientowana na usuwanie i ograniczanie barier w procesie edukacji uczniów?
- iv) Czy w szkole istnieje całościowa polityka pomocy i wsparcia, która jest jasna dla wszystkich?
- v) Czy polityka pomocy i wsparcia jest objaśniana osobom spoza szkoły, które pomagają w nauczaniu w szkole?
- vi) Czy istnieje plan tego, w jaki sposób zewnętrzne usługi związane z pomocą i wsparciem mogą się przyczynić do rozwoju inkluzyjnej kultury, polityki i praktyki szkolnej, czyli edukacji włączającej?
- vii) Czy pracownicy wiedzą o wszystkich możliwościach podnoszenia efektywności procesu nauczania w szkole?
- viii) Czy istnieje koordynacja wszystkich inicjatyw zarówno tych związanych z różnymi aspektami wychowania obywatelskiego, jak i zorientowanych na podnoszenie osiągnięć szkolnych, której przyświecałaby idea inkluzyjnego rozwoju szkoły?
- ix) Czy osoby oferujące pomoc i wsparcie proszą się o to, by koordynowały swoje wysiłki z innymi inicjatywami realizowanymi w szkole?
- x) Czy organizowanie pomocy i wsparcia nakierowane jest przede wszystkim na dobro ucznia, czy może służy czemuś innemu?

DALSZE PYTANIA

-
-
-

wskaźniki z pytaniami

WYMIAR B Tworzenie inkluzyjnej polityki

B.2 | Organizowanie pomocy i wsparcia w odpowiedzi na potrzeby uczniów

WSKAŹNIK B.2.2 | *Działania w ramach rozwoju pracowników pomagają pracownikom sprostać wyzwaniu, jakim są różne potrzeby uczniów.*

- i) Czy wszystkie programy nauczania uwzględniają potrzeby uczniów o różnym pochodzeniu, doświadczeniu, osiągnięciach szkolnych czy niepełnosprawności?
- ii) Czy wszystkie programy nauczania podnoszą kwestię znoszenia barier w procesie edukacji?
- iii) Czy programy doskonalenia pracy nauczycieli wspierają ich w rozwijaniu współpracy i wzajemnej pomocy w pracy z uczniami?
- iv) Czy współpraca nauczycieli przy nauczaniu wraz z możliwością wzajemnej obserwacji pomaga im sprawniej i trafniej odpowiadać na różne potrzeby uczniów?
- v) Czy nauczyciele mają możliwość przeprowadzania wzajemnej obserwacji prowadzonych przez siebie lekcji w celu zastanowienia się nad tym, jaki jest ich odbiór przez uczniów?
- vi) Czy pracownicy korzystają ze szkoleń dotyczących wypracowywania mechanizmów współpracy w zakresie nauczania?
- vii) Czy pracownicy i uczniowie mają możliwość otrzymania wiedzy na temat wzajemnego uczenia się w grupie rówieśniczej (z j. ang. tzw. *peer tutoring*)?
- viii) Czy nauczyciele i personel pomocniczy szkolą się w zakresie wykorzystywania technologii do wspierania nauczania (takiej jak kamery, telewizja, wideo, rzutniki, sprzęt nagrywający, komputery/ Internet)?
- ix) Czy pracownicy poszukują możliwości włączania i angażowania uczniów w proces kształcenia?
- x) Czy wszyscy pracownicy uczą się, w jaki sposób przeciwdziałać tyranizowaniu i przemocy w szkole, włącznie z rasizmem, seksizmem i homofobią?
- xi) Czy pracownicy szkoły i szeroko rozumiani członkowie społeczności szkolnej sami oceniają swoje potrzeby w zakresie szkoleń i doszktałania?

DALSZE PYTANIA •

-
-

wskaźniki z pytaniami

WYMIAR B Tworzenie inkluzyjnej polityki

B.2 | Organizowanie pomocy i wsparcia w odpowiedzi na potrzeby uczniów

WSKAŹNIK B.2.3 | *Polityka „specjalnych potrzeb edukacyjnych” jest polityką inkluzji i edukacji włączającej.*

- i) Czy podejmowane są próby ograniczania klasyfikowania uczniów, jako posiadających „specjalne potrzeby edukacyjne”?
- ii) Czy szkoła unika nadmiernego klasyfikowania chłopców, jako uczniów o „specjalnych potrzebach edukacyjnych”?
- iii) Czy szkoła unika nadmiernego klasyfikowania dzieci należących do pewnych grup etnicznych, jako uczniów o „specjalnych potrzebach edukacyjnych”?
- iv) Czy uczniowie zaklasyfikowani, jako osoby „o specjalnych potrzebach edukacyjnych” postrzegani są, jako jednostki o różnych zainteresowaniach, wiedzy oraz umiejętnościach, a nie, jako część jednorodnej grupy?
- v) Czy próby usunięcia barier w edukacji jednego ucznia postrzega się, jako okazję do poprawy procesu nauczania dla wszystkich uczniów?
- vi) Czy wsparcie uważa się za coś niezbędnego czy za specjalny dodatek do edukacji?
- vii) Czy szczegółowe informacje na temat uprawnień co do pomocy i wsparcia są ogłaszane publicznie uczniom i rodzicom/opiekunom oraz zawierane w informatorze na temat szkoły?
- viii) O ile jest to możliwe, czy oferowana jest pomoc uczniowi bez odwoływania się do oficjalnych procedur rozpoznania, diagnozy i klasyfikacji?
- ix) Czy polityka w zakresie „specjalnych potrzeb” zmierza do poprawy procesu nauczania i zminimalizowania wykluczenia społecznego?
- x) Czy istnieją próby ograniczania sytuacji, w której uczniowi dostarcza się pomocy i wsparcia poza obowiązkowymi lekcjami w klasie?

DALSZE PYTANIA •

-
-
-

wskaźniki z pytaniami

WYMIAR B Tworzenie inkluzyjnej polityki

B.2 | Organizowanie pomocy i wsparcia w odpowiedzi na potrzeby uczniów

WSKAŹNIK B.2.4 | *Wsparcie dla tych, którzy uczą się polskiego, jako drugiego języka (język polski nie jest dla nich językiem ojczystym) jest skoordynowane ze wsparciem procesu nauczania.*

- i) Czy uważa się, że dostarczanie wsparcia dla tych uczniów stanowi obowiązek wszystkich pracowników szkoły?
- ii) Czy wsparcie tych uczniów pomaga zmniejszyć bariery w procesie edukacji dla wszystkich uczniów?
- iii) Czy wsparcie bardziej skupia się na pokonywaniu barier w procesie edukacji, aniżeli na ustalaniu tego, czy jest to „trudność w nauce drugiego języka” czy „specyficzne trudności w uczeniu się”?
- iv) Czy są utrzymywane wysokie wymagania wobec wszystkich uczniów, którzy uczyli się lub obecnie uczą się języka polskiego, jako drugiego języka?
- v) Czy pomoc tłumaczy języka migowego lub tłumaczy innych języków jest dostępna dla wszystkich, którzy jej potrzebują?
- vi) Czy fakt zmiany kraju zamieszkania oraz kultury uważany jest za potencjalną barierę w edukacji?
- vii) Czy dostępny jest nauczyciel lub osoba udzielająca wsparcia o tym samym pochodzeniu etnicznym/ narodowym, co uczniowie (np. w odniesieniu do społeczności romskiej będzie to asystent romski)?
- viii) Czy wsparcie dla tych uczniów uwzględnia bariery w edukacji we wszystkich aspektach procesu i programów nauczania oraz organizacji szkoły?

DALSZE PYTANIA •

-
-

wskaźniki z pytaniami

WYMIAR B Tworzenie inkluzyjnej polityki

B.2 | Organizowanie pomocy i wsparcia w odpowiedzi na potrzeby uczniów

WSKAŹNIK B.2.5 | *Polityka wychowawcza i pedagogiczna wiąże się z rozwojem programu nauczania oraz polityki wsparcia uczniów w procesie edukacji.*

- i) Czy podnoszenie efektywności nauczania i uczestnictwa w edukacji uważa się za główny cel działań wszystkich wychowawców i pedagogów?
- ii) Czy pedagodzy zastanawiają się nad sposobami podnoszenia efektywności nauczania i uczenia się wszystkich uczniów?
- iii) Czy w ramach podejmowanych działań wychowawczych uwzględnia się bariery istniejące w procesie edukacji, w polityce, kulturze, jak również w praktyce szkolnej?
- iv) Czy wszyscy nauczyciele mają możliwość uczenia się, w jaki sposób ograniczać niepożądane zachowanie uczniów?
- v) Czy szkoła stara się podnosić samoocenę uczniów o niskim poziomie pewności siebie?
- vi) Czy wykorzystuje się wiedzę rodziców/opiekunów do ograniczania niepożądanego zachowania uczniów?
- vii) Czy uczniowie przyczyniają się do ograniczania niepożądanego zachowania, własnego lub innych uczniów w szkole?
- viii) Czy dostarczenie uczniom pomocy i wsparcia w procesie edukacyjnym zachęca ich do podnoszenia osiągnięć edukacyjnych?
- ix) Czy dostarczenie uczniom pomocy i wsparcia w procesie uczenia się zachęca ich do kontynuacji edukacji?
- x) Czy wsparcie uczniów w procesie uczenia zachęca do zacieśnienia relacji pomiędzy szkołą i rodzicami/opiekunami?
- xi) Czy polityka wychowawcza i pedagogiczna bierze pod uwagę dobro uczniów, którzy nie uzewnętrzniają swoich problemów?

DALSZE PYTANIA •

-
-

wskaźniki z pytaniami

WYMIAR B Tworzenie inkluzyjnej polityki

B.2 | Organizowanie pomocy i wsparcia w odpowiedzi na potrzeby uczniów

WSKAŹNIK B.2.6 | *Zmniejsza się poziom wykluczenia (poprzez np. organizowanie wspólnych wycieczek, zabaw).*

- i) Czy organizuje się spotkania z udziałem pracowników, uczniów, rodziców/opiekunów oraz innych osób, których celem jest uporanie się z problemami, zanim dojdzie do ich eskalacji?
- ii) Czy istnieje świadomość związków pomiędzy niedocenianiem uczniów a izolacją i niepożądanym zachowaniem z ich strony?
- iii) Czy szkoła przeciwdziała tworzeniu się grup uczniów marginalizowanych i spychanych na margines klasy i szkoły?
- iv) Czy szkoła stara się przeciwdziałać poczuciu izolacji i niedoceniań, gdy pojawiają się one wśród uczniów niepełnosprawnych, należących do pewnej grupy etnicznej/narodowej lub o niskim statusie społeczno-ekonomicznym?
- v) Czy szkoła stara się zmniejszyć konflikty występujące w lub pomiędzy tymi grupami?
- vi) Czy odpowiedzią na zastrzeżenia wobec zachowania uczniów jest zawsze edukacja i działania wychowawcze, a nie karanie?
- vii) Czy do uczniów lub innych osób, które naruszyły porządek wspólnoty szkolnej, podchodzi się z chęcią zrozumienia ich?
- viii) Czy świadomość celu ograniczania strategii dyscyplinowania i izolowania jest upowszechniana wśród pracowników?
- ix) Czy nieoficjalne, jak i oficjalne przypadki dyscyplinowania i karania uczniów są wyraźnie dokumentowane?
- x) Czy rada pedagogiczna szkoły otrzymuje regularne sprawozdania na temat przypadków dyscyplinowania i karania?

DALSZE PYTANIA •

-
-
-

wskaźniki z pytaniami

WYMIAR B Tworzenie inkluzyjnej polityki

B.2 | Organizowanie pomocy i wsparcia w odpowiedzi na potrzeby uczniów

WSKAŹNIK B.2.7 | *Redukowanie barier utrudniających uczestnictwo uczniów w głównym nurcie edukacji.*

- i) Czy analizuje się wszystkie źródła barier utrudniających uczestnictwo uczniów w edukacji, związanych z polityką i praktyką szkolną, jak również z samymi postawami dzieci i młodzieży oraz sytuacją w ich domach?
- ii) Czy szkoła unika stosowania strategii karania i dyscyplinowania, jako konsekwencji nieusprawiedliwionych nieobecności w szkole?
- iii) Czy nieusprawiedliwione nieobecności uczniów traktowane są w równy sposób, niezależnie od płci lub pochodzenia uczniów?
- iv) Czy istnieje świadomość związku pomiędzy nieusprawiedliwioną nieobecnością, przypadkami przemocy oraz brakiem przyjaciół i wsparcia ucznia z ich strony?
- v) Czy szkoła reaguje na sytuację zachodzenia uczennic w ciążę w sposób, który je wspiera i nie dyskryminuje?
- vi) Czy szkoła aktywnie wspiera powrót do szkoły i uczestnictwo uczniów w lekcjach po doświadczeniu przez nich żałoby, chronicznej choroby lub długookresowej nieobecności wynikłej z jakiś innych powodów?
- vii) Czy istnieją wyraźne wytyczne odnośnie dłuższych nieobecności ucznia a związanych z jego wizytą w kraju ojczystym?
- viii) Czy istnieją wytyczne odnośnie korzystania z doświadczeń uczniów, którzy byli nieobecni przez dłuższy okres czasu w szkole i możliwości podzielenia się nimi z innymi uczniami podczas lekcji?
- ix) Czy istnieje plan poprawy lub strategia współpracy pomiędzy nauczycielami a rodzicami/opiekunami odnośnie nieusprawiedliwionych nieobecności?
- x) Czy istnieje skuteczny system rejestrowania nieobecności i dochodzenia ich przyczyn?
- xi) Czy prowadzony jest rejestr nieobecności na poszczególnych lekcjach?
- xii) Czy nieobecności na danych lekcjach postrzegane są, jako podstawa do sprawdzenia relacji między uczniem i nauczycielem oraz treści nauczania?
- xiii) Czy dane zebrane przez szkołę są dokładnym odzwierciedleniem „faktycznych” nieusprawiedliwionych nieobecności?
- xiv) Czy liczba nieusprawiedliwionych nieobecności uczniów zmniejsza się?

DALSZE PYTANIA •

-
-

wskaźniki z pytaniami

WYMIAR B Tworzenie inkluzyjnej polityki

B.2 | Organizowanie pomocy i wsparcia w odpowiedzi na potrzeby uczniów

WSKAŹNIK B.2.8 | *Ograniczanie przemocy w szkole.*

- i) Czy pracownicy szkoły, rodzice/opiekunowie, dyrekcja i uczniowie mają ten sam pogląd na to, czym jest tyranizowanie i przemoc w szkole?
- ii) Czy przemoc postrzegana jest, jako potencjalny element wszystkich związków międzyludzkich opartych na władzy?
- iii) Czy przemoc kojarzona jest z werbalnym i emocjonalnym krzywdzeniem, podobnie jak z fizycznym atakiem?
- iv) Czy groźbę zakończenia przyjaźni uważa się za źródło przemocy?
- v) Czy istnieje świadomość tego, że przemoc może zachodzić w relacjach pomiędzy samymi pracownikami, pracownikami i uczniami, pracownikami i rodzicami/opiekunami oraz pomiędzy uczniami?
- vi) Czy komentarze o podłożu rasistowskim, seksistowskim, dyskryminującym osoby niepełnosprawne oraz homofobiczne uważa się za jeden z aspektów przemocy?
- vii) Czy istnieją wyraźne oficjalne wytyczne co do przemocy, określające szczegółowo, jakie zachowanie jest akceptowane, a jakie jest nie do przyjęcia w szkole?
- viii) Czy język oficjalnych wytycznych jest zrozumiały dla pracowników, dyrekcji, uczniów i rodziców/opiekunów?
- ix) Czy w szkole są łatwo dostępne osoby (kobiety i mężczyźni), którzy mogą stanowić wsparcie dla dziewcząt i chłopców w sytuacji przemocy?
- x) Czy uczniowie wiedzą, do kogo się zwrócić, jeśli zachodzi wobec nich przemoc?
- xi) Czy w szkole i poza szkołą istnieją osoby, do których pracownicy mogą się zwrócić, jeśli wobec nich stosowana jest przemoc?
- xii) Czy angażuje się uczniów w opracowywanie strategii, mających na celu zapobieganie występowaniu przemocy i ograniczaniu ich skutków?
- xiii) Czy przypadki przemocy odnotowuje się w sposób wyraźny?
- xiv) Czy zjawisko przemocy ulega zmniejszeniu?

DALSZE PYTANIA •

-
-

wskaźniki z pytaniami

WYMIAR C **Wdrażanie inkluzyjnych praktyk**

C.1 | Organizacja procesu kształcenia

WSKAŹNIK C.1.1 | *Podczas planowania programu kształcenia uwzględnia się potrzeby edukacyjne wszystkich uczniów.*

- i) Czy nauczanie zaplanowane jest w taki sposób, by wspierało proces uczenia się, a nie tylko dążyło do realizacji programu nauczania?
- ii) Czy materiały wykorzystywane w programie nauczania odzwierciedlają pochodzenie, doświadczenie i zainteresowania wszystkich uczniów?
- iii) Czy lekcje rozpoczynają się od wymiany doświadczeń, które można rozwijać na różne sposoby?
- iv) Czy program zajęć lekcyjnych odzwierciedla pełen wachlarz zainteresowań zarówno dziewcząt, jak i chłopców?
- v) Czy program zajęć lekcyjnych przyczynia się do poprawy procesu uczenia się wszystkich uczniów?
- vi) Czy program zajęć lekcyjnych propaguje ideę uczenia się jako stałego, nie zaś wyrwykowego procesu, kończącego się wraz z wykonaniem poszczególnych zadań?
- vii) Czy różnych przedmiotów można uczyć na różne sposoby, na przykład intensywny kurs nauki czytania i pisania lub kurs języka obcego?
- viii) Czy dostępni są tłumacze dla uczniów niesłyszących lub innych, dla których polski jest drugim językiem?
- ix) Czy proces planowania uwzględnia potrzeby poszczególnych uczniów i próbuje wyjść im naprzeciw ograniczając bariery w procesie kształcenia?
- x) Czy w trakcie lekcji uczniowie mają możliwość pracowania zarówno w małych grupach, w parach, z udziałem całej klasy jak i samodzielnie?
- xi) Czy różnicuje się sposoby pracy podczas lekcji, na przykład – ustne prezentacje i dyskusje, słuchanie, czytanie, pisanie, malowanie, rozwiązywanie problemów, korzystanie z biblioteki czy materiałów audio-wizualnych, zadań praktycznych i wykonywanych z zastosowaniem komputera?
- xii) Czy uczniowie mają możliwość wyboru zajęć zgodnie z wyznawaną religią (np. pomiędzy nauką religii i etyki)?
- xiii) Czy nauczyciele przyznają dodatkowy czas na wykonanie zadań uczniom ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się?

DALSZE PYTANIA •

-
-
-

wskaźniki z pytaniami

WYMIAR C **Wdrażanie inkluzyjnych praktyk**

C.1 | Organizacja procesu kształcenia

WSKAŹNIK C.1.2 | *Program zajęć lekcyjnych zachęca wszystkich uczniów do uczestnictwa i aktywności.*

- i) Czy wychowawcy i nauczyciele poszczególnych przedmiotów czują się odpowiedzialni za proces uczenia się wszystkich uczniów na swoich lekcjach?
- ii) Czy pojawiają się próby spojrzenia na nauczanie i wsparcie z punktu widzenia uczniów?
- iii) Czy w ramach przygotowań programu lekcji czerpie się ze zróżnicowanej wiedzy i doświadczeń uczniów?
- iv) Czy program zajęć lekcyjnych uwzględnia zarówno emocjonalne, jak i poznawcze aspekty uczenia się?
- v) Czy program zajęć lekcyjnych stanowi okazję do zaszczepienia pasji do nauki?
- vi) Czy język mówiony i pisany jest zrozumiały dla wszystkich uczniów?
- vii) Czy wyjaśnia się i ćwiczy zasadnicze słownictwo z danego przedmiotu podczas lekcji?
- viii) Czy uczniowie mogą rejestrować swoją pracę na różne sposoby, stosując rysunki, fotografie oraz nagrania audio na równi z pracą pisemną?
- ix) Czy podczas lekcji korzysta się z doświadczeń językowych uczniów nabytych poza szkołą?
- x) Czy lekcje zachęcają do dialogu pomiędzy pracownikami a uczniami, jak również pomiędzy samymi uczniami?
- xi) Czy program zajęć lekcyjnych zachęca do rozwijania słownictwa pomocnego przy myśleniu i mówieniu o nauce?
- xii) Czy uczniowie, którzy uczą się polskiego, jako drugiego języka, mają okazję do mówienia i pisanie w swoim języku ojczystym?
- xiii) Czy uczniów, którzy uczą się polskiego jako drugiego języka, zachęca się do rozwijania i korzystania z umiejętności tłumaczenia z języka ojczystego na polski?
- xiv) Czy obecność osób spoza szkoły wykorzystywana jest do analizy tego, w jaki sposób podnosić jakość i efektywność procesu nauczania, czerpiąc z obserwacji lekcji i zachowania uczniów?
- xv) Czy pracownicy są świadomi fizycznego wysiłku, jaki niektórzy uczniowie niepełnosprawni lub chronicznie chorzy muszą włożyć w wypełnienie zadania? Czy biorą pod uwagę fakt zmęczenia, jakie może się u tych uczniów pojawić w wyniku takiego wysiłku?
- xvi) Czy pracownicy mają świadomość wysiłku umysłowego towarzyszącego czytaniu z ust lub stosowaniu aparatów poprawiających widzenie?

DALSZE PYTANIA •

-
-
-

wskaźniki z pytaniami

WYMIAR C **Wdrażanie inkluzyjnych praktyk**

C.1 | Organizacja procesu kształcenia

WSKAŹNIK C.1.3 | *Program zajęć lekcyjnych przyczynia się do zrozumienia różnorodności (np. ze względu na sprawność, kulturę, religię, orientację seksualną).*

- i) Czy zachęca się uczniów do zastanawiania się nad punktami widzenia, odmiennymi niż ich własne?
- ii) Czy wspiera się zaangażowanie uczniów w dialog z innymi osobami, o innym pochodzeniu i poglądach?
- iii) Czy uczniowie mają okazję pracować z innymi, którzy różnią się od nich pod względem pochodzenia, przynależności etnicznej, niepełnosprawności i płci?
- iv) Czy nauczyciele pokazują podczas dyskusji lekcyjnych, że szanują i cenią alternatywne opinie?
- v) Czy wszystkie języki „współczesne” uważane są za równie wartościowe?
- vi) Czy metody nauczania pomagają rozwijać zrozumienie różnic w pochodzeniu, kulturze, etniczności, płci, niepełnosprawności, orientacji seksualnej i religii?
- vii) Czy uczniowie uczą się o wpływach różnych kultur na język i program nauczania?
- viii) Czy wszyscy uczniowie mają okazję do kontaktowania się z dziećmi i młodzieżą zarówno w bogatszych i biedniejszych pod względem gospodarczym częściach świata?
- ix) Czy program nauczania pozwala zrozumieć w perspektywie historycznej przypadki ciemnienia niektórych grup?
- x) Czy uczniowie uczą się jak podważać stereotypy w materiałach zalecanych w programach nauczania i podczas dyskusji w trakcie lekcji?

DALSZE PYTANIA •

-
-
-

wskaźniki z pytaniami

WYMIAR C **Wdrażanie inkluzyjnych praktyk**

C.1 | Organizacja procesu kształcenia

WSKAŹNIK C.1.4 | *Uczniowie są aktywnie włączani i angażowani w proces edukacji.*

- i) Czy zachęca się uczniów do brania odpowiedzialności za proces uczenia się?
- ii) Czy nauczyciele wyjaśniają cel pojedynczych lekcji lub programu obejmującego kilka lekcji?
- iii) Czy wyposażenie klasy, narzędzia dydaktyczne, materiały i podręczniki wspomagają samodzielną naukę?
- iv) Czy wsparcie udzielane uczniom wpływa na dokonywanie przez nich postępów w nauce?
- v) Czy o planach dotyczących programu nauczania informuje się uczniów tak, by mogli zdecydować się na naukę w szybszym tempie lub bardziej pogłębioną?
- vi) Czy uczniów uczy się jak badać, analizować dany temat i przygotowywać z tego opracowania?
- vii) Czy uczniowie potrafią korzystać samodzielnie z biblioteki oraz źródeł dostępnych dzięki wykorzystaniu technologii cyfrowych?
- viii) Czy uczniów uczy się jak sporządzać notatki z wykładów i lektur oraz w jaki sposób organizować swoją pracę?
- ix) Czy unika się pracy polegającej na mechanicznym kopiowaniu informacji?
- x) Czy uczniów uczy się, jak przedstawiać swoją pracę w formie ustnej, pisemnej lub innej, indywidualnie lub grupowo?
- xi) Czy zachęca się uczniów do podsumowywania w formie ustnej i pisemnej tego, czego się nauczyli?
- xii) Czy uczy się uczniów tego, jak powtarzać materiał do testów i egzaminów?
- xiii) Czy przeprowadza się konsultacje z uczniami odnośnie tego, jakiego rodzaju pomocy potrzebują?
- xiv) Czy przeprowadza się z uczniami konsultacje odnośnie jakości nauczania i efektywności pracy na lekcji?
- xv) Czy angażuje się uczniów w poszukiwanie sposobów, w jaki mogą pokonywać własne trudności w nauce oraz trudności, które mają inni?
- xvi) Czy uczniowie mogą wybierać spośród różnych zajęć?
- xvii) Czy ceni się zainteresowania, wiedzę oraz umiejętności zdobyte samodzielnie i czerpie się z nich podczas lekcji?

DALSZE PYTANIA

-
-
-

wskaźniki z pytaniami

WYMIAR C **Wdrażanie inkluzyjnych praktyk**

C.1 | Organizacja procesu kształcenia

WSKAŹNIK C.1.5 | *Uczniowie uczą się w szkole współpracy.*

- i) Czy uczniowie postrzegają oferowanie i otrzymywanie pomocy, jako naturalną część pracy w trakcie lekcji?
- ii) Czy ustanowione zostały zasady kolejności zabierania głosu przez uczniów, słuchania oraz proszenia o wyjaśnienie innych uczniów, jak również nauczycieli?
- iii) Czy uczniowie chętnie dzielą się swoją wiedzą i umiejętnościami?
- iv) Czy uczniowie potrafią odmawiać przyjęcia pomocy, jeśli jej nie potrzebują?
- v) Czy praca w grupie pozwala uczniom podzielić się zadaniami i korzystać z wiedzy innych?
- vi) Czy uczniowie uczą się, w jaki sposób przygotować wspólne sprawozdanie na podstawie pracy różnych członków grupy?
- vii) Gdy inne osoby w klasie mają trudności, czy uczniowie pomagają im, czy wyśmiewają się z nich?
- viii) Czy uczniowie zdają sobie sprawę z tego, że każdy uczeń powinien czasem znajdować się w centrum uwagi?
- ix) Czy uczniowie dzielą się obowiązkiem pomocy innym uczniom w przypadku, gdy mają oni trudności podczas lekcji?
- x) Czy angażuje się uczniów we wzajemną ocenę swoich wyników?
- xi) Czy uczniowie pomagają sobie nawzajem wyznaczać cele edukacyjne?

DALSZE PYTANIA •

-
-
-

wskaźniki z pytaniami

WYMIAR C **Wdrażanie inkluzyjnych praktyk**

C.1 | Organizacja procesu kształcenia

WSKAŹNIK C.1.6 | *Ocenianie przyczynia się do osiągnięcia lepszych wyników w nauce.*

- i) Czy wszyscy nauczyciele są zaangażowani w ocenianie wyników nauczania?
- ii) Czy nauczyciele czują się odpowiedzialni za postępy wszystkich uczniów w ramach prowadzonych przez nich dydaktyk przedmiotowych?
- iii) Czy uczniowie angażują się w ocenę swojej własnej pracy i w jej komentowanie?
- iv) Czy rodzice/opiekunowie zaangażowani są w proces oceniania?
- v) Czy system oceniania bierze pod uwagę wszystkie umiejętności, wiedzę oraz doświadczenie uczniów, takie jak znajomość dodatkowych języków, hobby, zainteresowania czy inne doświadczenia edukacyjne zdobyte poza szkołą?
- vi) Czy opinie na temat uczniów wyrażane są z szacunkiem?
- vii) Czy ocenianie opiera się na szczegółowej obserwacji?
- viii) Czy ocena informuje ucznia o tym, czego powinien się jeszcze nauczyć?
- ix) Czy ocena (włącznie z wynikiem egzaminów zewnętrznych) zawsze wykorzystywana jest do poprawy osiągnięć edukacyjnych ucznia?
- x) Czy ocenianie prowadzi do modyfikacji planowania oraz praktyki nauczania w szkole?
- xi) Czy istnieje wiele okazji do przedstawiania wyników i ocen osiągnięć szkolnych uczniów, uwzględniających ich indywidualne charakterystyki, zainteresowania oraz poziom zdobytych umiejętności?
- xii) Czy istnieją okazje do oceny pracy ucznia wykonywanej we współpracy z innymi?
- xiii) Czy uczniowie rozumieją, dlaczego są oceniani?
- xiv) Czy uczniowie są otwarcie informowani o konsekwencjach oceny, na przykład, gdy wybierają różne poziomy trudności podczas egzaminów (przykład tłumacza – np. w przypadku rozszerzonej lub podstawowej matury)?
- xv) Czy informacja zwrotna przekazywana uczniom wskazuje na to, czego się nauczyli i co mogliby jeszcze zrobić, poprawić?
- xvi) Czy monitoruje się osiągnięcia różnych grup uczniów (chłopców/ dziewcząt/ uczniów należących do mniejszości etnicznych/uczniów niepełnosprawnych), by można było wykryć i rozwiązać ewentualne problemy?

DALSZE PYTANIA •

-
-

wskaźniki z pytaniami

WYMIAR C **Wdrażanie inkluzyjnych praktyk**

C.1 | Organizacja procesu kształcenia

WSKAŹNIK C.1.7 | *Porządek i dyscyplina podczas lekcji opiera się na zasadach wzajemnego szacunku.*

- i) Czy sposób wdrażania zasad zachowania porządku podczas lekcji zachęca do utrzymywania samodyscypliny wśród uczniów?
- ii) Czy pracownicy wspierają siebie nawzajem w okazywaniu asertywności bez wyrażania złości?
- iii) Czy pracownicy dzielą się swoimi obawami, jak również wiedzą i doświadczeniami, co do przeciwdziałania przypadkom niepożądanego zachowania?
- iv) Czy zwyczaje klasowe są spójne i wyraźne?
- v) Czy uczniowie angażują się w rozwiązywanie problemów pojawiających się podczas lekcji?
- vi) Czy uczniowie są zaangażowani w formułowanie zasad obowiązujących podczas lekcji?
- vii) Czy konsultuje się z uczniami to, w jaki sposób można poprawić atmosferę podczas lekcji?
- viii) Czy konsultuje się z uczniami to, w jaki sposób można poprawić koncentrację uczniów na nauce?
- ix) Czy uczniowie mają poczucie, że traktowani są sprawiedliwie, niezależnie od płci lub pochodzenia etnicznego/ narodowościowego lub przynależności do jakiegokolwiek innej grupy?
- x) Jeśli w klasie lekcyjnej przebywa więcej niż jeden dorosły czy uczniowie czują się odpowiedzialni za sprawny przebieg lekcji?
- xi) Czy istnieją wyraźne procedury, zrozumiałe dla uczniów i nauczycieli, reagowania na wyjątkowo trudne zachowanie?
- xii) Czy istnieje świadomość wśród uczniów i nauczycieli niesprawiedliwego przekonania na temat tego, iż chłopcy zajmują więcej uwagi nauczyciela aniżeli dziewczęta?

DALSZE PYTANIA

-
-
-

wskaźniki z pytaniami

WYMIAR C **Wdrażanie inkluzyjnych praktyk**

C.1 | Organizacja procesu kształcenia

WSKAŹNIK C.1.8 | *Nauczyciele współpracują ze sobą przy planowaniu procesu nauczania.*

- i) Czy nauczyciele wspólnie planują metody pracy podczas lekcji oraz prace domowe?
- ii) Czy sposób nauczania jest planowany tak, by w pełni wykorzystać wszystkich dorosłych obecnych w sali lekcyjnej?
- iii) Czy nauczyciele angażują się w partnerskie nauczanie?
- iv) Czy wykorzystuje się nauczanie partnerskie, jako okazję do wspólnego zastanowienia się nad nauką uczniów?
- v) Czy nauczyciele chętnie słuchają komentarzy ze strony swoich kolegów, na przykład na temat przystępności języka, w którym prowadzona jest lekcja, oraz uczestnictwie uczniów w zajęciach?
- vi) Czy nauczyciele modyfikują swoje metody nauczania w odpowiedzi na komentarze swoich kolegów?
- vii) Czy nauczyciele prowadzący lekcje oraz nauczyciele wspierający dzielą się swoją pracą z poszczególnymi uczniami, grupami oraz całą klasą?
- viii) Czy nauczyciele i inni pracownicy współpracujący ze sobą dostarczają dobrego modelu współpracy dla uczniów?
- ix) Czy nauczyciele angażują się we współpracę przy rozwiązywaniu problemu, gdy postępy danego ucznia lub grupy są zagrożone?
- x) Czy pracownicy współpracując ze sobą dzielą się odpowiedzialnością, jeśli chodzi o dopilnowanie, by wszyscy uczniowie uczestniczyli w lekcji?

DALSZE PYTANIA •

-
-

wskaźniki z pytaniami

WYMIAR C **Wdrażanie inkluzyjnych praktyk**

C.1 | Organizacja procesu kształcenia

WSKAŹNIK C.1.9 | *Nauczyciele i asystenci nauczania (jeśli są obecni w szkole) wspierają naukę i uczestnictwo wszystkich uczniów.*

- i) Czy nauczyciele wspomagający/asystenci nauczania zaangażowani są w planowanie i analizę programu nauczania?
- ii) Czy nauczyciele wspomagający/asystenci nauczania związani są wyłącznie z pewnym obszarem programu nauczania i poszczególnymi uczniami?
- iii) Czy nauczyciele wspomagający/asystenci nauczania zainteresowani są zwiększeniem uczestnictwa w edukacji wszystkich uczniów?
- iv) Czy nauczyciele wspomagający/asystenci nauczania starają się usamodzielnić uczniów, by nie byli zależni od ich bezpośredniej pomocy?
- v) Czy nauczyciele wspomagający/asystenci nauczania zachęcają innych uczniów do pomocy tym uczniom, którzy doświadczają trudności w nauce?
- vi) Czy nauczyciele wspomagający/ asystenci nauczania starają się ułatwiać budowanie relacji między uczniami?
- vii) Czy nauczyciele wspomagający/asystenci nauczania otrzymują opis zakresu obowiązków, odzwierciedlający faktyczny zakres wykonywanych przez nich zadań?
- viii) Czy wszyscy nauczyciele znają oficjalny zakres obowiązków nauczycieli wspomagających/asystentów nauczania?
- ix) Czy sale lekcyjne są zaaranżowane w taki sposób, by nauczyciele wspomagający/asystenci nauczania mogli pracować zarówno z grupami, jak i z kilkoma pojedynczymi uczniami?
- x) Czy nauczyciele wspomagający/asystenci nauczania otrzymują wynagrodzenie za wszystkie zadania, jakie wykonują, takie jak uczestniczenie w zebraniach, przygotowanie materiałów lekcyjnych oraz szkolenia?
- xi) Czy charakter i zakres obowiązków nauczycieli wspomagających/ asystentów nauczania jest określany w konsultacji z nimi?
- xii) Czy istnieje świadomość tego, że niektórzy uczniowie niepełnosprawni mogą potrzebować pomocy osobistego asystenta, a nie nauczyciela wspomagającego/asystenta nauczania?
- xiii) Czy pyta się uczniów niepełnosprawnych o to, jakiego wsparcia potrzebują? Czy prosi się ich o charakterystykę osoby, która mogłaby zapewnić wsparcie?
- xiv) Czy nauczyciele wspomagający/asystenci nauczania przyjmują niekiedy rolę rzecznika niektórych uczniów?
- xv) Czy podejmowane są starania, by w roli asystentów zatrudniać zarówno mężczyzn, jak i kobiety?

DALSZE PYTANIA

-
-
-

wskaźniki z pytaniami

WYMIAR C **Wdrażanie inkluzyjnych praktyk**

C.1 | Organizacja procesu kształcenia

WSKAŹNIK C.1.10 | *Prace zadawane do domu przyczyniają się do rozwoju i postępów w nauce wszystkich uczniów.*

- i) Czy celem zadawanych prac domowych są zawsze postępy w nauce?
- ii) Czy prace domowe uwzględniają umiejętności oraz wiedzę wszystkich uczniów?
- iii) Czy istnieją możliwości „zapisywania” pracy domowej na różne sposoby?
- iv) Czy prace domowe przyczyniają się do rozwoju umiejętności i wiedzy wszystkich uczniów?
- v) Czy nauczyciele udzielają sobie nawzajem wsparcia w pomysłach na przydatne prace domowe?
- vi) Czy uczniowie mają możliwość uzyskania wyjaśnienia wymagań, co do pracy domowej przed końcem lekcji?
- vii) Czy zadania pracy domowej są modyfikowane, jeśli dyskusja ujawnia, że nie są one pożyteczne lub właściwe dla niektórych uczniów?
- viii) Czy istnieje możliwość odrabiania pracy domowej na terenie szkoły, podczas przerwy obiadowej lub poza godzinami lekcji?
- ix) Czy prace domowe są włączone w planowanie programu nauczania dla danego semestru/roku szkolnego?
- x) Czy prace domowe zachęcają uczniów do podejmowania odpowiedzialności za własny proces uczenia się?
- xi) Czy nauczyciele zadający prace domowe upewniają się, że uczniowie są w stanie je odrobić bez pomocy rodziców/opiekunów?
- xii) Czy uczniowie mają okazję do wspólnego odrabiania lekcji?
- xiii) Czy uczniowie mają możliwość wyboru pracy domowej tak, by przyczyniała się do rozwoju ich wiedzy i zainteresowań?
- xiv) Czy uczniowie mogą wykorzystywać pracę domową do rozwijania konkretnych zainteresowań?

DALSZE PYTANIA •

-
-

wskaźniki z pytaniami

WYMIAR C **Wdrażanie inkluzyjnych praktyk**

C.1 | Organizacja procesu kształcenia

WSKAŹNIK C.1.11 | *Wszyscy uczniowie uczestniczą w zajęciach pozalekcyjnych.*

- i) Czy wszyscy uczniowie są w stanie znaleźć zajęcia, które ich interesują?
- ii) Czy organizuje się transport umożliwiający uczniom, którzy muszą daleko dojeżdżać lub są niepełnosprawni ruchowo, udział w zajęciach pozalekcyjnych?
- iii) Czy wszystkich uczniów zachęca się do brania udziału w zajęciach muzycznych i teatralnych oraz sportowych?
- iv) Czy dziewczęta i chłopcy mogą uczestniczyć w zajęciach dla uczniów jednej płci, jeśli są zajęcia, w których jedna płeć dominuje, takie jak klub komputerowy, szachy czy chór?
- v) Czy istnieje możliwość stworzenia grup dla dzieci należących do jednej płci w sytuacji, gdy zajęcia koedukacyjne są zakazane z przyczyn kulturowych, religijnych lub innych?
- vi) Czy dzieci i młodzież odwołuje się od monopolizowania boiska, na przykład na grę w piłkę nożną?
- vii) Czy uczniowie uczą się gier, w jakie można się bawić na boisku, w których uczestniczyć mogą dzieci o różnym stopniu umiejętności?
- viii) Czy uczniowie wybrani do reprezentowania swoich klas odzwierciedlają różnorodność uczniów w szkole?
- ix) Czy uczniowie wybrani do reprezentowania szkoły odzwierciedlają różnorodność uczniów w szkole?
- x) Czy wycieczki szkolne, włącznie z wyjazdami zagranicznymi, są dostępne dla wszystkich uczniów w szkole, niezależnie od ich wyników czy niepełnosprawności?
- xi) Czy wszyscy uczniowie mają możliwość brania udziału w zajęciach poza szkołą?
- xii) Czy wszyscy uczniowie mają możliwość brania udziału w działaniach na rzecz lokalnej społeczności?
- xiii) Czy gry i zajęcia wychowania fizycznego zachęcają wszystkich do uprawiania sportu i zdrowego trybu życia?
- xiv) Czy w ramach dni sportu organizowane są imprezy, w których wszyscy mogą wziąć udział, niezależnie od poziomu ich umiejętności czy niepełnosprawności?

DALSZE PYTANIA •

-
-

wskaźniki z pytaniami

WYMIAR C **Wdrażanie inkluzyjnych praktyk**

C.2 | Aktywizacja zasobów

WSKAŹNIK C.2.1 | *Różnorodność wśród uczniów uznawana jest za bogactwo sprzyjające nauczaniu i uczeniu się.*

- i) Czy zachęca się uczniów do dzielenia się swoją wiedzą i doświadczeniem, na przykład, co do innych krajów, regionów i miast lub rodzinnej historii?
- ii) Czy istnieje świadomość tego, że uczniowie mogą oferować innym wsparcie emocjonalne i korzysta się z niego z wycuciem?
- iii) Czy uczniowie o większej wiedzy lub umiejętnościach w jakiejś dziedzinie pomagają czasami słabszym uczniom?
- iv) Czy uczniowie w różnym wieku mają okazję pomagania sobie nawzajem?
- v) Czy do pomocy innym uczniom wybiera się uczniów należących do różnych grup?
- vi) Czy każdy, niezależnie od wyników lub niepełnosprawności, postrzegany jest, jako osoba mogąca wnieść cenny wkład w proces nauczania i uczenia się?
- vii) Czy różnorodność języków, jakimi władają uczniowie, wykorzystywana jest, jako integralna część programu nauczania oraz jako materiał lingwistyczny do nauki języków?
- viii) Czy uczniowie, którzy pokonali dany problem, dzielą się swoimi doświadczeniami w tym zakresie?
- ix) Czy bariery w procesie edukacji doświadczane przez niektórych uczniów, na przykład w uzyskaniu fizycznego dostępu do budynku lub odnośnie pewnego aspektu programu nauczania, są wykorzystywane, jako zadanie do rozwiązania lub projekt?

DALSZE PYTANIA •

-
-

wskaźniki z pytaniami

WYMIAR C **Wdrażanie inkluzyjnych praktyk**

C.2 | Aktywizacja zasobów

WSKAŹNIK C.2.2 | Wiedza i doświadczenie pracowników szkoły są w pełni wykorzystywane.

- i) Czy znane są wszystkie umiejętności i zakres wiedzy pracowników, a nie jedynie te, które wymienione są w opisie ich zakresu obowiązków?
- ii) Czy zachęca się pracowników do czerpania ze swoich umiejętności i wiedzy oraz dzielenia się nimi w celu wspierania własnego rozwoju?
- iii) Czy zachęca się pracowników do rozwijania swojej wiedzy i umiejętności?
- iv) Czy różnorodność języków, jakimi władają pracownicy, wykorzystywana jest, jako materiał źródłowy dla uczniów?
- v) Czy pracownicy posiadający daną wiedzę i umiejętności oferują swoją pomoc innym?
- vi) Czy podczas opracowywania programu nauczania i samego procesu nauczania czerpie się z różnic w kulturze i pochodzeniu pracowników?
- vii) Czy istnieją oficjalne, jak i nieoficjalne okazje do dzielenia się wiedzą i doświadczeniami przez pracowników w celu rozwiązywania problemów związanych z poszczególnymi uczniami?
- viii) Czy pracownicy wymieniają się swoimi punktami widzenia co do problemów związanych z poszczególnymi uczniami?
- ix) Czy pracownicy czerpią z pouczających praktyk i doświadczeń innych szkół?
- x) Czy pracownicy lokalnych szkół specjalnych dzielą się swoją wiedzą i doświadczeniami z pracownikami szkół powszechnych?

DALSZE PYTANIA •

-
-

wskaźniki z pytaniami

WYMIAR C **Wdrażanie inkluzyjnych praktyk**

C.2 | Aktywizacja zasobów

WSKAŹNIK C.2.3 | *Pracownicy opracowują sposoby i pomoce wspierające proces nauczania i angażowania się uczniów w życie klasy i szkoły.*

- i) Czy nauczyciele opracowują wspólnie pomoce do wielokrotnego użytku wspierające proces nauczania?
- ii) Czy wszyscy pracownicy wiedzą o istnieniu pomocy, które mogłyby być przydatne przy prowadzeniu przez nich lekcji?
- iii) Czy biblioteka wspiera samodzielną naukę?
- iv) Czy biblioteka zorganizowana jest w taki sposób, by wspierała naukę wszystkich?
- v) Czy w bibliotece znajduje się wiele dobrej, jakości pozycji z literatury pięknej i literatury faktu dla wszystkich uczących się, w różnych językach, którymi władają uczniowie?
- vi) Czy uczniowie niepełnosprawni mają do dyspozycji odpowiednio przystosowane materiały z zakresu programu nauczania, na przykład drukowane dużym drukiem, na taśmach audio lub alfabetem Braille'a?
- vii) Czy istnieje dobrze zorganizowana biblioteka wideo?
- viii) Czy komputery stanowią narzędzie nauczania stosowane we wszystkich elementach programu nauczania?
- ix) Czy istnieje system efektywnego wykorzystywania edukacyjnych programów telewizyjnych w ramach programu nauczania?
- x) Czy pracownicy skutecznie wykorzystują pocztę elektroniczną oraz Internet do wspomagania nauczania i procesu uczenia się?
- xi) Czy wszyscy uczniowie mają okazję porozumiewania się z innymi na odległość za pomocą listów, telefonu lub poczty elektronicznej?
- xii) Czy uczniowie efektywnie korzystają z Internetu przy pracy w szkole oraz przy odrabianiu lekcji?
- xiii) Czy praca ustna w ramach całego programu nauczania wspierana jest za pomocą taśm magnetofonowych?
- xiv) Czy wykorzystuje się nowe technologie, gdy tylko stają się dostępne, na przykład programy do rozpoznawania mowy, jako pomoc dla uczniów, którzy mają wyjątkowe problemy z pisaniem?
- xv) Czy arkusze zadań stosowane są wyłącznie wówczas, gdy są wyraźnie zrozumiałe dla uczniów i poszerzają ich proces uczenia się?

DALSZE PYTANIA •

-
-

wskaźniki z pytaniami

WYMIAR C **Wdrażanie inkluzyjnych praktyk**

C.2 | Aktywizacja zasobów

WSKAŹNIK C.2.4 | *Szkoła zna i korzysta z zasobów istniejących w społeczności lokalnej.*

- i) Czy istnieje regularnie aktualizowany rejestr zasobów w okolicy szkoły, które mogą wspierać nauczanie oraz proces uczenia się?
Mogą one obejmować:
- | | |
|--|--|
| - muzea | - straże wodne i rzeczne |
| - galerie sztuki | - polityków |
| - lokalne ośrodki religijne | - liderów mniejszości etnicznych |
| - przedstawicieli grup wspólnotowych i stowarzyszeń | - związki zawodowe |
| - parafie, władze gminy, ratusz i władze województwa | - biura porad obywatelskich |
| - lokalne przedsiębiorstwa | - biblioteki |
| - szpitale | - gospodarstwa rolnicze |
| - domy opieki dla osób starszych | - lokalne władze |
| - komisariat policji | - konserwatorów zabytków i kuratorów dziedzictwa kultury |
| - straż pożarną | - stacje kolejowe, lotniska, ośrodki transportowe |
| - ośrodki wolontariatu | - ośrodki badawcze |
| - ośrodki i obiekty sportowe | - ośrodki kształcenia ustawicznego, uniwersytety. |
| - parki | |
- ii) Czy członkowie społeczności lokalnych wnoszą swój wkład do programu nauczania?
- iii) Czy rodzice/opiekunowie oraz inni członkowie społeczności wykorzystywani są, jako źródło wsparcia podczas zajęć lekcyjnych?
- iv) Czy niepełnosprawni dorośli angażują się w pomoc uczniom w szkole?
- v) Czy ludzie pracujący w danym obszarze pełnią rolę mentorów, wspierając uczniów doświadczających trudności?
- vi) Czy zasoby obecne w niektórych domach, takie jak materiały źródłowe, wykorzystywane są do wspierania wszystkich uczniów?

DALSZE PYTANIA •

-
-

wskaźniki z pytaniami

WYMIAR C **Wdrażanie inkluzyjnych praktyk**

C.2 | Aktywizacja zasobów

WSKAŹNIK C.2.5 | *Pomoc i wsparcie są sprawiedliwie rozdysponowane i wzmacniają edukację włączającą.*

- i) Czy zasoby w szkole rozdzielone są w sposób przejrzysty i równy?
- ii) Czy wiadomo, w jaki sposób zasoby przydzielane są do wspierania uczniów w różnym wieku i o różnych wynikach w nauce?
- iii) Czy zasoby są wykorzystywane w sposób zachęcający do samodzielnej nauki?
- iv) Czy pracownicy wiedzą o zasobach przekazanych do szkoły w celu wspierania uczniów zaklasyfikowanych, jako osoby o „specjalnych potrzebach w zakresie edukacji”?
- v) Czy zasoby skierowane do zaspokajania „szczególnych potrzeb edukacyjnych” wykorzystuje się do zwiększania możliwości szkoły w zakresie odpowiedzi na wyzwanie, jakim jest różnorodność?
- vi) Czy zasoby pomocowe przeznaczone są do zapobiegania powstawaniu barier w nauce i uczestnictwie oraz do minimalizacji kategoryzowania uczniów?
- vii) Czy pracownicy regularnie analizują przekazane zasoby, by mogli stosować je w sposób elastyczny w odpowiedzi na zmieniające się potrzeby wszystkich uczniów?

DALSZE PYTANIA •

-
-

część 4

podsumowania i kwestionariusze

priorytety rozwojowe

Prosimy zaznaczyć, która z poniższych kategorii charakteryzuje Pani/Pana związek ze szkołą?

- Nauczyciel/ka Asystent/ka nauczania Nauczyciel wspomagający
 Inny pracownik/pracowniczka Uczeń/Uczennica Rodzic/Opiekun
 Dyrektor/ka Inne (prosimy określić)

Prosimy o wpisanie jednego lub dwóch priorytetów rozwojowych dla szkoły w każdej z poniższych rubryk. Można je opisać jako wskaźnik lub zestaw wskaźników, pytanie czy zestaw pytań lub kwestię, której nie obejmują materiały Przewodnika. Prosimy o uwzględnienie wpływu danej sugestii, należącej do jednego z wymiarów, na zmiany w innych wymiarach.

WYMIAR A Tworzenie inkluzyjnej kultury

Tworzenie wspólnoty *Wskaźnik/ pytanie/ inne kwestie:*

Ustanawianie inkluzyjnych wartości *Wskaźnik/ pytanie/ inne kwestie:*

WYMIAR B Tworzenie inkluzyjnej polityki

Rozwój szkoły dla wszystkich *Wskaźnik/ pytanie/ inne kwestie:*

Dostarczanie pomocy i wsparcia w odpowiedzi na różne potrzeby uczniów
Wskaźnik/ pytanie/ inne kwestie:

WYMIAR C Wdrażanie inkluzyjnych praktyk

Organizacja procesu kształcenia *Wskaźnik/ pytanie/ inne kwestie:*

Aktywizacja zasobów *Wskaźnik/ pytanie/ inne kwestie:*

kwestionariusz 1

wskaźniki

Prosimy zaznaczyć, która z poniższych kategorii charakteryzuje Pani/Pana związek ze szkołą?

- Nauczyciel/ka
 Asystent/ka nauczania
 Nauczyciel wspomagający
 Inny pracownik/pracowniczka
 Uczeń/Uczennica
 Rodzic/Opiekun
 Dyrektor/ka
 Inne (prosimy określić)

Prosimy o zaznaczenie rubryki odpowiadającej Państwa opinii	zgadzam się całkowicie	zgadzam się częściowo	nie zgadzam się	potrzebuję więcej informacji
WYMIAR A Tworzenie inkluzyjnej kultury				
A.1.1 Wszyscy czują się mile widziani				
A.1.2 Uczniowie pomagają sobie nawzajem				
A.1.3 Pracownicy współpracują ze sobą				
A.1.4 Uczniowie i pracownicy odnoszą się do siebie nawzajem z szacunkiem				
A.1.5 Pracownicy i rodzice/opiekunowie współpracują ze sobą na zasadach partnerskich				
A.1.6 Pracownicy i dyrekcja współpracują ze sobą				
A.1.7 Zawsze możemy liczyć na współpracę ze społecznością lokalną				
A.2.1 Wobec wszystkich uczniów są stawiane wysokie wymagania				
A.2.2 Pracownicy, dyrekcja, uczniowie oraz rodzice/opiekunowie wyznają wspólną filozofię edukacji włączającej				
A.2.3 Wszyscy uczniowie są doceniani w równym stopniu				
A.2.4 Pracownicy i uczniowie traktują siebie „po ludzku” respektując jednocześnie właściwe im „role”				
A.2.5 Pracownicy starają się pokonywać bariery w procesie edukacji we wszystkich aspektach życia szkoły				
A.2.6 Szkoła stara się zminimalizować wszelkie formy dyskryminacji				
WYMIAR B Tworzenie inkluzyjnej polityki				
B.1.1 Rekrutacja i system awansowania pracowników jest sprawiedliwy				
B.1.2 Wszyscy nowi pracownicy otrzymują pomoc przy wdrożeniu się w życie szkoły				
B.1.3 Szkoła stara się przyjmować wszystkich uczniów ze swojej okolicy				
B.1.4 Szkoła przystosowuje swoje budynki tak, by były fizycznie dostępne dla wszystkich				
B.1.5 Wszyscy nowi uczniowie otrzymują pomoc przy wdrożeniu się w życie szkoły				
B.1.6 Szkoła tworzy warunki do tego, by wszyscy czuli się docenieni				
B.2.1 Wszystkie formy wsparcia są dobrze zorganizowane i skoordynowane				
B.2.2 Działania w ramach rozwoju pracowników pomagają pracownikom sprostać wyzwaniu, jakim jest różnorodność potrzeb uczniów				

kwestionariusz 1

	zgadzam się całkowicie	zgadzam się częściowo	nie zgadzam się	potrzebuje więcej informacji
B.2.3				
B.2.3				
B.2.4				
B.2.4				
B.2.5				
B.2.5				
B.2.6				
B.2.6				
B.2.7				
B.2.7				
B.2.8				
B.2.8				
WYMIAR C Wdrażanie inkluzyjnych praktyk				
C.1.1				
C.1.1				
C.1.2				
C.1.2				
C.1.3.				
C.1.3.				
C.1.4				
C.1.4				
C.1.5				
C.1.5				
C.1.6				
C.1.6				
C.1.7				
C.1.7				
C.1.8				
C.1.8				
C.1.9				
C.1.9				
C.1.10				
C.1.10				
C.1.11				
C.1.11				
C.2.1				
C.2.1				
C.2.2				
C.2.2				
C.2.3				
C.2.3				
C.2.4				
C.2.4				
C.2.5				
C.2.5				

Priorytety rozwojowe

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____

23. W polskich warunkach chodzi o nauczycieli wspomagających nauczanie lub asystentów, jeśli są takie osoby obecne w szkole.

kwestionariusz 2

wskaźniki zmodyfikowane (uczniowie i rodzice/opiekunowie)

Prosimy zaznaczyć:

Uczeń/ Uczennica

Rodzic/ Opiekun

Prosimy o zaznaczenie rubryki odpowiadającej Państwa opinii	zdecydowanie się zgadzam	częściowo się zgadzam	nie zgadzam się
Kultura			
1. Wszyscy czują się w szkole mile widziani			
2. Uczniowie pomagają sobie nawzajem			
3. Pracownicy szkoły współpracują ze sobą			
4. Uczniowie i pracownicy odnoszą się do siebie nawzajem z szacunkiem			
5. Rodzice czują się zaangażowani w życie szkoły			
6. Pracownicy i dyrekcja szkoły współpracują ze sobą			
7. Nauczyciele nie faworyzują jednej grupy dzieci lub młodzieży względem innych grup			
8. Nauczyciele starają się pomagać wszystkim uczniom w osiągnięciu jak najlepszych wyników			
9. Nauczyciele uważają, że wszyscy uczniowie są tak samo ważni			
Polityka			
10. Szkoła jest dostępna dla niepełnosprawnych dzieci i młodzieży			
11. Czy kiedy Twoje dziecko pierwszy raz przyszło do szkoły, otrzymało dostateczne wsparcie, które sprawiło, że poczuło się „jak u siebie”			
12. Nauczyciele w taki sam sposób traktują nauczanie we wszystkich klasach			
13. Nauczyciele starają się rozwiązać problemy wynikające z nagannego zachowania uczniów, nie dążąc do ich ukarania			
14. Nauczyciele starają się, by szkoła była miejscem, do którego uczniowie chętnie przychodzą			
15. Społeczność szkolna robi wszystko by ograniczyć przemoc w szkole			
Praktyka			
16. Nauczyciele starają się sprawić, by program zajęć lekcyjnych był zrozumiały dla wszystkich			
17. Uczniowie uczą się cenić i szanować ludzi o innym pochodzeniu			

kwestionariusz 2

	zdecydowanie się zgadzam	częściowo się zgadzam	nie zgadzam się
18. Uczniowie wiedzą, czego będą się uczyć podczas kolejnych lekcji			
19. Podczas lekcji nauczyciele oczekują od uczniów, iż będą sobie oni nawzajem pomagać			
20. Podczas lekcji uczniowie i nauczyciele zachowują szacunek względem siebie			
21. Nauczyciele pomagają wszystkim, którzy mają trudności w nauce			
22. Nauczyciele wspomagający/ asystenci nauczania pracują z każdym, kto potrzebuje pomocy			
23. Prace domowe pomagają w nauce i są odpowiednio wyjaśniane			
24. Organizuje się zajęcia pozalekcyjne, które są interesujące dla wszystkich			

Jakie trzy zmiany chciałbyś aby zaszły w szkole?

1 _____

2 _____

3 _____

kwestionariusz 3

moja szkoła (szkoła podstawowa)

jestem dziewczynką *jestem chłopcem*

uczęszczam do klasy

	zdecydowanie się zgadzam	częściowo się zgadzam	nie zgadzam się
1. Podczas niektórych lekcji pracuję w parze z kolegą/koleżanką			
2. Podczas niektórych lekcji pracujemy w grupach			
3. Pomagam kolegom w nauce, gdy napotykają trudności			
4. Moi koledzy pomagają mi w nauce, gdy napotykam na trudności			
5. Moja praca i sukcesy są pokazywane (np. wywieszane na ścianie), aby inni mogli ją zobaczyć			
6. Mój nauczyciel lubi słuchać tego co mówię			
7. Mój nauczyciel lubi pomagać mi w nauce			
8. Lubię być pomocny mojemu nauczycielowi/nauczycielce			
9. Uważam, że zasady panujące w naszej klasie są sprawiedliwe			
10. Niektóre dzieci w mojej klasie przezywają innych			
11. Czasami koledzy źle mnie traktują na szkolnym boisku lub placu zabaw			
12. Gdy czuję się źle w szkole, zawsze jest jakiś dorosły, który się mną zaopiekuje			

kwestionariusz 3

	zdecydowanie się zgadzam	częściowo się zgadzam	nie zgadzam się
13. Gdy dzieci w klasie się kłócą, nauczyciel sprawiedliwie rozwiązuje sprzeczkę			
14. Uważam, że wyznaczanie celów pomaga mi robić większe postępy w nauce			
15. Czasami nauczyciel pozwala mi wybrać to, nad czym będę pracować			
16. Jestem zadowolony/zadowolona z siebie, gdy dobrze wykonam swoje zadanie			
17. Gdy dostaję pracę domową, zwykle wiem, co powinienem/powinnam zrobić			
18. Mój nauczyciel lubi, gdy mu opowiadam, o tym co robiłem w domu			
19. Moja rodzina uważa, że to jest dobra szkoła			
20. Gdy nie ma mnie w szkole, mój wychowawca pyta gdzie byłem/byłam			

Trzy rzeczy, które najbardziej lubię w szkole, to:

1 _____

2 _____

3 _____

Trzy rzeczy, których najbardziej nie lubię w szkole, to:

1 _____

2 _____

3 _____

Dziękujemy za Twoją pomoc!

kwestionariusz 4

moja szkoła (gimnazjum/ szkoła średnia)

kobieta mężczyzna

uczęszczam do klasy

	zdecydowanie się zgadzam	częściowo się zgadzam	nie zgadzam się
1. Na niektórych lekcjach pracuję z innymi uczniami w parach lub w małych grupach			
2. Lubię większość lekcji			
3. Gdy mam trudności z wykonaniem zadania, proszę nauczyciela o pomoc			
4. W tej szkole wiele się uczę			
5. Moi koledzy z klasy pomagają mi podczas lekcji, gdy napotykam na trudności			
6. Obecność nauczyciela wspomagającego/ asystenta nauczania podczas niektórych lekcji pomaga mi w nauce			
7. Podczas lekcji nauczyciel chętnie słucha moich opinii			
8. Nauczycielom nie przeszkadza, że robię błędy podczas pracy, dopóki bardzo się staram			
9. Moje prace są eksponowane na ścianach w szkole			
10. Pracownicy tej szkoły są wobec mnie przyjaźni			
11. Uważam, że nauczyciele postępują sprawiedliwie, gdy karzą ucznia			
12. Uważam, że nauczyciele postępują sprawiedliwie, gdy chwala ucznia			
13. Uważam, że nauczyciele lubią niektórych uczniów bardziej niż innych			
14. Gdy mam zadawaną pracę domową do odrobienia, zwykle wiem co mam zrobić			
15. Zwykle odrabiam zadane prace domowe			
16. Zwykle lubię chodzić do szkoły			

	zdecydowanie się zgadzam	częściowo się zgadzam	nie zgadzam się
17. Do tej właśnie szkoły chciałem chodzić, gdy kończyłem szkołę podstawową/ gimnazjum			
18. Uważam, że to najlepsza szkoła w okolicy			
19. Moja rodzina uważa, że to dobra szkoła			
20. Dobrze, że w mojej szkole są uczniowie o różnym pochodzeniu i doświadczeniach życiowych			
21. Uczniowie niepełnosprawni są traktowani w tej szkole z szacunkiem			
22. Każdy uczeń, który mieszka w pobliżu, jest mile widziany w tej szkole			
23. Mam w tej szkole kilku dobrych przyjaciół			
24. Martwi mnie, gdy jestem przezywany w szkole			
25. Martwię się tym, że jestem obiektem przemocy w szkole			
26. Jeśli ktokolwiek stosowałby przemoc wobec mnie powiedziałbym o tym nauczycielowi			
27. Po szkole czasami uczestniczę w zajęciach, kołach zainteresowań lub zajęciach sportowych			
28. W szkole są miejsca, w których mogę wygodnie odpocząć podczas przerw			
29. Lubię mojego wychowawcę			
30. Mój wychowawca mnie lubi			
31. Gdy któregoś dnia nie ma mnie w szkole, mój wychowawca dopytuje się o to, co się ze mną działo			

Jakie trzy zmiany chciałbyś aby zaszły w szkole?

1 _____

2 _____

3 _____

kwestionariusz 5

rodzice/opiekunowie uczniów gimnazjum/ szkoły średniej

Prosimy o zaznaczenie, do której z klas uczęszcza Państwa dziecko

Gimnazjum:

klasa 1

klasa 2

klasa 3

Szkoła średnia:

klasa 1

klasa 2

klasa 3

Następnie prosimy o zaznaczenie rubryki z właściwą odpowiedzią
w poniższym kwestionariuszu.

	zdecydowanie się zgadzam	częściowo się zgadzam	nie zgadzam się
1. Ta szkoła była szkołą pierwszego wyboru dla mojego dziecka (dzieci)			
2. Moje dziecko (dzieci) chciało (chciały) pójść do tej szkoły			
3. Informacje, jakich mi udzielono, gdy moje dziecko (dzieci) przyszło po raz pierwszy do szkoły, były wyczerpujące			
4. Otrzymuję na bieżąco informacje o tym, co się dzieje w szkole			
5. Mam poczucie, że szkoła informuje mnie w sposób zadowalający o postępach mojego dziecka (moich dzieci)			
6. Uważam, że pracownicy szkoły mają przyjazny stosunek wobec mnie i innych rodziców/opiekunów			
7. Gdy martwię się postęпами w nauce mojego syna/mojej córki, wiem z kim powinienem się skontaktować			
8. Jeśli powiem pracownikowi szkoły o moich niepokojach odnośnie postępów mojego syna/mojej córki, mam pewność, że moje obawy zostaną potraktowane poważnie			
9. Szkoła dostarcza konkretnych informacji na temat tego, w jaki sposób mogę pomóc mojemu dziecku (moim dzieciom) w domu w ich nauce			

	zdecydowanie się zgadzam	częściowo się zgadzam	nie zgadzam się
10. Moje dziecko (dzieci) lubi chodzić do tej szkoły			
11. Uważam, że nauczyciele bardziej starają się pomagać niektórym uczniom, niż innym			
12. Wszystkie dzieci mieszkające w okolicy są mile widziane w szkole			
13. Szkoła troszczy się o wszystkie rodziny niezależnie od ich pochodzenia etnicznego/ narodowościowego, statusu społecznego oraz wyznania			
14. Przemoc stanowi problem w tej szkole			
15. Moje dziecko (dzieci) regularnie uczęszcza na dodatkowe zajęcia/bierze udział w kołach zainteresowań			
16. Zanim szkoła wprowadzi jakiegokolwiek zmiany, pyta rodziców o ich zdanie			
17. Rodzice, którzy angażują się w pomoc szkole, są bardziej cenieni przez pracowników szkoły, niż ci, którzy się nie angażują			
19. Nauczycielom zależy na jak najlepszych osiągnięciach i rozwoju wszystkich uczniów tej szkoły a nie tylko najzdolniejszych			

Dziękujemy za wypełnienie kwestionariusza. Prosimy o zamieszczenie poniżej wszelkich komentarzy na temat szkoły, które mogą pomóc w sprawieniu, by była ona lepszym miejscem dla Państwa dziecka (dzieci).

część 5

bibliografia

- Ainscow, M. (1991) *Effective schools for all*, London, Fulton.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. and West, M. (1996) *Creating the conditions for school improvement*, London, Fulton.
- Ainscow, M. (1999) *Understanding the development of inclusive schools*, London, Falmer.
- Alliance for Inclusive Education (2001) *The Inclusion Assistant - Helping young people with high level support needs in mainstream education*, London, AIE.
- Armstrong, F, Armstrong, D. and Barton, L. (1999) (eds) *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives*, London, Fulton.
- Balshaw, M. (1999) *Help in the classroom* (2nd edition), London, Fulton.
- Barrow, G. (1998) *Disaffection and inclusion: Merton's mainstream approach to difficult behaviour*, Bristol, CSIE.
- Bearne, E. (1996) *Differentiation and diversity in the primary curriculum*, London, Routledge.
- Blair, M. and Bourne, J. with Coffin, C., Creese, A. and Kenner, C. (1999) *Making the difference: teaching and learning strategies in successful multiethnic schools*, London, HMSO.
- Booth, T., Swann, W. and Masterton, M. (eds) (1992) *Curricula for diversity in education*, London, Routledge.
- Booth, T., Swann, W. and Masterton, M. (eds) (1992) *Policies for diversity in education*, London, Routledge.
- Booth, T. and Ainscow, M. (1998) *From them to us: an international study of inclusion in education*, London, Routledge.
- Clark, C., Dyson, A. and Millward, A. (eds) (1995) *Towards inclusive schools?* London, Fulton.
- Commission for Racial Equality (2000) *Auditing for equality*, London, CRE.
- Denman, S., Moon, A., Parsons, C. and Stears, D. (2002) *The health promoting school*, London, Falmer.
- Department for Education and Employment (1999) "Inclusion: providing effective learning opportunities for all pupils", in *The national curriculum handbook for primary teachers in England*, London, DfEE.
- Department for Education and Employment (2000) *Working with teaching assistants: a good practice guide*, London, DfEE.
- Department for Education and Employment (2000) *Guidance on the education of children and young people in care*, London, DfEE.
- Department for Education and Employment (2001) *Inclusive school design: accommodating pupils with special educational needs and disabilities in mainstream schools*, London, DfEE.
- Department for Education and Skills (2001) Statutory guidance. *Inclusive schooling, children with special educational needs*, London, DfES.
- Dixon, A., Drummond, M. J., Hart, S. and McIntyre, D. (2002) *Learning without limits*, Milton Keynes, Open University Press.
- Drummond, M. J. (1993) *Assessing children's learning*, London, David Fulton.
- Eichinger, J., Meyer, L. H. and D'Aquanni, M. (1996) "Evolving best practices for learners with severe disabilities", *Special education leadership review*, pp.1-13.
- The Employers Organisation for Local Government (2001) *The equality standard*, London, EOLG.
- Epstein, D. (ed) (1998) *Failing boys? Issues in gender and achievement*, Buckingham, Open University Press.
- Farrell, P., Balshaw, M. and Polat, F. (1999) *The management role and training of learning support assistants*, London, DfEE.
- Gillborn, D. and Gipps, C. (1996) *Recent research on the achievement of ethnic minority pupils*, London, HMSO.
- Hart, S. (1996) *Beyond special needs: enhancing children's learning through innovative thinking*, London, Paul Chapman.
- Hart, S. (ed) (1996) *Differentiation and the secondary curriculum*, London, Routledge.
- Hart, S. (2000) *Thinking through teaching*, London, David Fulton.

- Hudak, G. M. and Kahn, P. (eds) *Labelling: pedagogy and politics*, London, Routledge.
- Jordan, L. and Goodey, C. (2002) *Human rights and school change: the Newham story*, Bristol, CSIE.
- Language and Curriculum Access Service (LCAS) (1999) *Enabling progress in multilingual classrooms*, London, London Borough of Enfield.
- Leicester, M. (1991) *Equal opportunities in school: sexuality, race, gender and special needs*, Harlow, Longman.
- Lipsky, D. and Gartner, A. (1997) *Inclusion and school reform: transforming America's classrooms*, Baltimore, P. Brookes Publishing.
- Louis, K. S. and Miles, M. (1990) *Improving the urban high school: what works and why*, London, Teachers College.
- MacBeith, J., Boyd, B., Rand, J. and Bell, S. (1996) *Schools speak for themselves*, London, National Union of Teachers.
- Macpherson, W. (1999) *The Stephen Lawrence Inquiry* (Macpherson Report), Command Paper 4261 vol 1, London, Stationery Office.
- Marlowe, B. A. and Page, M. L. (1998) *Creating and sustaining the constructivist classroom*, London, Corwin Press/Sage.
- Murphy, P. F and Gipps, C. (1999) *Equity in the classroom: towards effective pedagogy for girls and boys*, London, Falmer and UNESCO.
- Office for Standards in Education (1999) *Raising the attainment of ethnic minority pupils: school and local education authority responses*, London, Ofsted.
- Potts, P., Armstrong, F. and Masterton, M. (1995) *Equality and diversity in education: learning, teaching and managing schools*, London, Routledge.
- Potts, P. (ed) (2002) *Inclusion in the city*, London, Routledge.
- Riddell, S. (1992) *Gender and the politics of the curriculum*, London, Routledge.
- Rieser, R. and Mason, M. (eds) (1990) *Disability equality in the classroom: a human rights issue*, London, ILEA.
- Rogers, R. (1996) *Developing an inclusive policy for your school*, Bristol, CSIE.
- Rustemier, S. (2002) *Social and educational justice: the human rights framework for inclusion*, Bristol, CSIE.
- Sapon-Shevin, M. (1999) *Because we can change the world; a practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities*, Boston, Allyn and Bacon.
- Sebba, J. and Ainscow, M. (1996) "International developments in inclusive education: mapping the issues", *Cambridge Journal of Education* 26 (1), pp.5–18.
- Sebba, J. with Sachdev, D. (1997) *What works in inclusive education?* Ilford, Barnardo's.
- Shaw, L. (1998) *Inclusion in action*, audio tape pack and guidebook, Bristol, CSIE.
- Shaw, L. (2001) *Learning supporters and inclusion – roles, rewards, concerns and challenges*, Bristol, CSIE.
- Stobbs, P. and Rieser, R. (2002) *Making it work. Removing disability discrimination: are you ready?* London. National Children's Bureau.
- Thomas, G., Walker, D. and Webb, J. (1998) *The making of the inclusive school*, London, Routledge.
- United Nations (1989) *UN Convention on the rights of the child*, London, UNICEF
- UNESCO (1994) *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*, Paris, UNESCO.
- Vaughan, M. (1995) *Inclusive education in Australia: policy development and research*. In Potts, P., Armstrong, F. and Masterton, M. (eds) *Equality and diversity in education: national and international contexts*, London, Routledge.
- Warwick, I. and Douglas, N. (2001) *Safe for all: a best practice guide to prevent homophobic bullying in secondary schools*, London, Citizenship 21.
- Weekes, D. and Wright, C. (1998) *Improving practice: a whole school approach to raising the achievement of African Caribbean Youth*, Nottingham, The Runnymede Trust.
- Wertheimer, Alison (1997) *Inclusive education: a framework for change*, Bristol, CSIE.
- Wilson, C. and Jade, R. (1999) *Talking and listening to disabled young people at school*, London, Alliance for Inclusive Education.
- Winter, R. (1989) *Learning from experience: principles and practice in action-research*, London, Palmer.