

BARBARA SKAŁBANIA
TERESA LEWANDOWSKA-KIDOŃ

WSPÓŁPRACA SZKOŁY I ŚRODOWISKA LOKALNEGO
WE WSPOMAGANIU ROZWOJU UCZNIÓW
ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI
– KONTEKSTY TEORETYCZNE I PRAKTYCZNE

COOPERATION OF SCHOOL AND LOCAL COMMUNITY IN AIDING STUDENTS
WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS – THEORY AND PRACTICE

A b s t r a c t. Paradigmatic change is a feature of the present time and it is also present in the life of the person with special education needs. The change concerns redefinition of the notion of „disability”, a linguistic phrase and verification of attitudes towards otherness. The need for a post – modern perception of a person with disability has engendered new categories of humanistic pedagogy, seen not from the angle of the person’s weaknesses but through discovering their potential and strength. The idea of equal opportunities for the disabled requires many changes in the sphere of social life, in which language and relation as humanistic categories play a role of no small importance. This article discusses the issue of cooperation, interpersonal and interinstitutional relation in actions aimed at providing aid, support, comprehension and emancipation of children. Seeking an optimal model of local cooperation is a subject upon which theoretical analyses together with the article author's experiences are focused.

Key word: cooperation; change; education; student; special education needs.

WPROWADZENIE

Pytanie o miejsce edukacji w społeczeństwie XXI wieku jest ciągle aktualne i zarazem kłopotliwe, zwłaszcza iż dotyka problemu kondycji polskiej szkoły.

Dr hab. BARBARA SKAŁBANIA, prof. nadzwyczajny, Dr TERESA LEWANDOWSKA-KIDOŃ,
Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. J. Korczaka w Warszawie, Wydział Nauk Społecznych; adres
do korespondencji: skalbania@op.pl

Współczesna szkoła jest przedmiotem dyskursu społecznego i medialnego, w którym dominuje krytyka, negatywna ocena i wachlarz roszczeń formułowanych pod jej adresem ze strony społeczeństwa, w tym przede wszystkim rodziców. Postulaty szkoły tradycyjnej, opartej głównie na przekazywaniu (transmisji) wiedzy, pozostają w konflikcie z założeniami szkoły nowoczesnej, którą cechuje elastyczność działań nauczyciela, otwartość na potrzeby ucznia i środowiska oraz chęć współpracy środowiskowej. Idea szkoły środowiskowej, postulowana w pracach przedstawicieli pedagogiki społecznej, odradza się w innym wymiarze teoretycznym i kontekstualnym, co jest efektem wieloaspektowych zmian ideologicznych, społecznych i kulturowych. Współczesna szkoła jest szkołą egalitarną, otwartą na uczniów z różnymi potrzebami edukacyjnymi, która oferuje opiekę i pomoc na wielu płaszczyznach ich życia i rozwoju, zgodnie z ideą edukacji włączającej (inkluzyjnej), wieloprofilowej pomocy oraz specjalistycznego wsparcia. Realizacja zadań wspierających i pomocowych, oferowanych uczniom i ich rodzicom, możliwa jest w symbiozie szkoły ze środowiskiem, które jest rodzajem zaplecza dla działań inicjowanych przez nauczycieli. Jak zauważa Wiesław Theiss, współczesna szkoła nawiązuje związki z rodziną, partnerami społecznymi i samorządami lokalnymi¹. Pytanie o teoretyczne założenia tej współpracy stanowi temat niniejszego artykułu, który ukierunkowany jest na poszukiwanie sposobów budowania koalicji na rzecz działań pomocowych wobec dzieci z utrudnieniami zdrowotnymi czy rozwojowymi, które realizują różne formy edukacji szkolnej. Fundamentem dla podjętych rozważań jest pytanie: Jaki jest optymalny model współpracy szkoły ze środowiskiem w zakresie wspomaganie rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i na czym ten model polega?

1. DYSKUSJA WOKÓŁ KLUCZOWYCH TERMINÓW I ICH (RE)DEFINIOWANIE

Termin „szkoła” wywodzi się z języka greckiego, gdzie pierwotnie oznaczał on „tylko wywczas, wypoczynek po pracy, wymagającej zwykle ciężkiego, żmudnego i zrutynizowanego wysiłku, niezbędnego głównie do zaspokojenia pierwotnych potrzeb życiowych”². Prymarne rozumienie szkoły wiązało

¹ W. THEISS, *Edukacja środowiskowa – wprowadzenie*, w: *Edukacja i animacja w środowisku lokalnym*, red. W. Theiss, B. Skrzypczak, Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL, Warszawa 2006, s. 22.

² T. WILOCH, *Szkoła*, w: *Encyklopedia Pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja Inno-

się z przyjemnością, wypoczynkiem, co stanowi przeciwieństwo obecnego jej rozumienia łączonego najczęściej z pracą, wysiłkiem czy niepowodzeniem. W pierwszych instytucjach edukacyjnych istotną rolę odgrywał nauczyciel, a zwłaszcza jego osobowość. Aktualnie szkoła jest to „instytucja oświatowa mająca na celu kształcenie określonych umiejętności oraz przekazywanie wiedzy”³. Ale jest też ona, obok wartości i symboli, ważnym elementem środowiska lokalnego⁴, gdyż skupia się w niej życie danej społeczności.

Szkoła, jak zauważa Anna Weissbrot-Koziarska, „z punktu widzenia prawa i z mocy prawa jest dla uczniów”⁵ i posiada możliwości realizowania różnych zadań z zakresu opieki, wychowania i nauczania dzieci i młodzieży. Szkoła to też miejsce symbolicznej władzy i posłuszeństwa, co wiąże się z transmisją wiedzy, unifikacją strategii uczenia się, obecnością algorytmów postępowania nauczycieli czy procedur formalnych ukierunkowanych na utrzymanie dyscypliny i dominacji nauczyciela w relacji z uczniem. Krytyka szkoły dotyczy głównie tego, iż koncentruje się ona na zaspokajaniu potrzeb poznawczych ucznia, a pomija jego potrzeby związane z poczuciem sensu życia⁶. Brak działań rozwijających umiejętności ucznia do rozwiązywania problemów egzystencjalnych, radzenia sobie z trudnościami życia.

Według Bogusława Śliwerskiego, „Szkoła nie jest własnością państwa i sprawującej władzę partii, ale własnością społeczną, narodową, a jej główną funkcją jest służba na rzecz społeczeństwa, na rzecz jego edukacji, czyli maksymalizowania potencjału rozwojowego uczniów, nauczycieli i rodziców. Jedynym zatem organem, który wszystkim stronom procesu kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży w szkolnictwie publicznym zapewnia równe prawa oraz szansę rzeczywistego rozpoznania, artykułowania i respektowania własnych oraz wspólnych interesów, pomaga współdecydować i wpływać na bieg codziennych wydarzeń w szkole, eliminować bądź zapobiegać zjawiskom niepożądanym/patologicznym – jest rada szkoły. Stanowi ona bowiem reprezentację trzech społeczności w równej liczbie: nauczycieli, uczniów i ich rodziców”⁷.

wacja, Warszawa 1997, s. 780.

³ Słownik współczesnego języka polskiego, red. B. Dunaj, Warszawa 2001, s. 387.

⁴ T. PILCH, Środowisko lokalne, w: *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, red. D. Lalak, T. Pilch, Żak, Warszawa 1999, s. 300.

⁵ A. WEISSBROT-KOZIARSKA, *Szkoła jako środowisko opiekuńczo-wychowawcze*, w: *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, red. J. Brągiel, S. Badora, Uniwersytet Opolski, Opole 2005, s. 67.

⁶ J. DYRDA, *Style uczenia się dzieci dyslektycznych a wymagania poznawcze szkoły*, GWP, Gdańsk 2003, s. 34.

⁷ B. ŚLIWERSKI, *Demokracja w szkole – szkołą wyrównywania szans*, w: *Nierówności*

Osadzenie szkoły w środowisku lokalnym wymaga zdefiniowania podstawowych pojęć z tym związanych. Terminy: „środowisko lokalne” i „społeczność lokalna” stosowane będą w artykule zamiennie, chociaż pedagogika społeczna używa określenia „środowisko lokalne”⁸. „Środowisko lokalne oznacza społeczność, która żyje na niewielkiej przestrzeni (od małej wioski po region geograficzny), a jej członkowie są skupieni wokół aprobowanych wartości, celów czy interesów. Tym, co wspólne i co łączy członków społeczności lokalnej, są m.in. kultura i jej dziedzictwo (tradycja, tożsamość, przynależność, lojalność wobec miejscowości czy terenu), formy życia społecznego (sąsiedztwo, solidarność miejscowa, patriotyzm lokalny, wspólna biografia), miejscowe środowisko naturalne (przyroda, warunki geograficzne, krajobraz)”⁹.

Kolejny termin, „specjalne potrzeby edukacyjne”, można definiować w kilku zakresach: społecznym, edukacyjnym czy medycznym. Medyczne rozumienie tego terminu, które przestało być dominujące w pedagogice specjalnej, oznacza uznawanie problemów dzieci i młodzieży, szczególnie tych z niepełnosprawnością, jako konsekwencji choroby czy uszkodzenia organizmu. Zadaniem tych osób było przystosowanie się do społeczeństwa, a ich prawa były przez długie lata ograniczone. Obecnie medyczny aspekt rozumienia terminu dotyczy specjalistycznych działań rehabilitacyjnych, leczniczych, które uzupełniają oddziaływania edukacyjne wobec uczniów potrzebujących wsparcia i pomocy.

W społecznym rozumieniu „specjalne potrzeby edukacyjne” to skutek ograniczeń relacyjnych, związanych z rolą społeczną i doświadczanych przez jednostkę. Ich przyczyną jest środowisko i istniejące w nim bariery, przede wszystkim społeczne i fizyczne, w tym między innymi segregacyjna edukacja. Konsekwencją społecznego kontekstu tego terminu jest równouprawnienie, przejawiające się w równym dostępie do wszelkich dóbr, w tym do edukacji. Ponadto wychodzi się z założenia, że to nie osoba z różnego rodzaju deficytami ma się dostosować do społeczeństwa, ale społeczeństwo powinno uwzględniać potrzeby wszystkich ludzi. Każdy powinien więc otrzymać wsparcie, którego potrzebuje¹⁰.

W rozumieniu edukacyjnym, uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to „dzieci, które nie potrafią podołać wymaganiom programu obowiązującego w szkole. Mają one większe trudności w uczeniu się niż większość

szans edukacyjnych, red. W. Żlobicki, B. Maj, Impuls, Kraków 2012, s. 31.

⁸ T. PILCH, *Środowisko lokalne*, s. 299.

⁹ W. THEISS, *Edukacja środowiskowa – wprowadzenie*, s. 11-12.

¹⁰ T. SERAFIN, *Kształcenie specjalne w systemie oświaty*, Wolters Kluwer Business, Warszawa 2009.

dzieci w tym samym wieku, a trudności te przeszkadzają im w korzystaniu z powszechnie dostępnych form edukacji”¹¹. Wymagają one innej organizacji kształcenia z dostępem do różnych form specjalistycznej pomocy realizowanej zarówno w szkole jak i poza nią. Wspomaganie tej grupy uczniów odbywa się w obszarze wielu instytucji i resortów: edukacji, służby zdrowia, pomocy społecznej, polityki społecznej czy organów sprawiedliwości, stąd potrzeba stałej współpracy między nimi. Pytanie o praktykę i jakość tej współpracy ukierunkowuje dalsze rozważania tematyczne.

2. SZKOŁA W PROCESIE ZMIANY

Aktualnie szkoła kojarzona jest z instytucją, określonym budynkiem, w którym odbywa się proces nauczania i wychowania. Jak zauważa, cytowana już wcześniej, Anna Weissbrot-Koziarska, „[...] organizacyjno-funkcjonalna struktura systemu opieki i wychowania nad dzieckiem, zapisana w zadaniach statutowych poszczególnych placówek szkolnych, na mocy ustawy o systemie oświaty, dotyczy opieki socjalno-bytowej, materialnej i wychowawczej nad uczniem, specjalistycznej pomocy udzielanej dzieciom z trudnościami w zachowaniu, szeroko pojętej realizacji zadań z zakresu profilaktyki zdrowotnej oraz pomocy w pokonywaniu trudności, jakie napotyka dziecko podczas realizacji zadań szkolnych”¹². Ważnym elementem owych działań jest wychowanie, którego definiowanie ma za sobą długą drogę przemian od urabiania, kształtowania do samorozwoju z zaakcentowaniem załączków pojawiającego się konstruktywizmu¹³. Oznacza to akceptację zmian w kierunku odejścia od racjonalności adaptacyjnej i instrumentalnej na rzecz racjonalności emancypacyjnej, a nawet krytycznej, o czym pisze Robert Kwaśnica¹⁴. Proces wychowania jest określany przez standardy ponowoczesności, w których ważną rolę odgrywa dobro dziecka, jego potrzeby i wszechstronny rozwój,

¹¹ M. BOGDANOWICZ, *O dysleksji czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Linea, Lublin 1994, s. 34.

¹² A. WEISSBROT-KOZIARSKA, *Szkoła jako środowisko opiekuńczo-wychowawcze*, s. 72.

¹³ Z. KWIECIŃSKI, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, DSW, Wrocław 2007, s. 14.

¹⁴ R. KWAŚNICA, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, DSW, Wrocław 1987.

jakkolwiek postmodernistyczny dyskurs w temacie edukacji podaje w wątpliwość pierwotne znaczenie tych terminów¹⁵.

Współcześnie egzystencja dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnością, opiera się na procesach społecznych, w których nastąpiła zmiana polegająca na odstąpieniu od stygmatyzacji czy segregacji w kierunku promowania inkluzji, tolerancji i partnerstwa. Od lat dziewięćdziesiątych XX wieku szkoła ogólnodostępna coraz częściej jest miejscem edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, co wiąże się ze zmianą organizacyjno-prawną, ale przede wszystkim zmianą mentalną w zakresie postrzegania i postaw wobec odmienności. Obecnie mówi się wręcz o konieczności dostrzegania i diagnozowania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych wszystkich uczniów, a nie tylko tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, co akcentuje indywidualizację procesu nauczania i wychowania w szkole. Szkoła jest więc miejscem o wielu znaczeniach, którym sens nadają indywidualne potrzeby uczniów, osobiste doświadczenia i subiektywne oceny osób związanych z edukacją. Ujmując metaforycznie – szkoła jest to twór wielowarstwowy, który może być: miejscem spotkania, placem gry, teatrem, świątynią, koszarami, rodziną, fabryką¹⁶. Ów amalgamat znaczeń wpisuje się w szerokie rozumienie szkoły postrzeganej jako ważna instytucja edukacji, integracji środowiskowej, społecznej.

3. UCZEŃ I JEGO RODZINA JAKO ODBIORCY DZIAŁAŃ POMOCOWYCH

Mapa współczesnej szkoły jest ciągle tworzona z uwagi na pojawianie się na niej nowych punktów związanych z wyzwaniem i oczekiwaniami społecznymi, zadaniami i obowiązkami nauczyciela, powinnościami i oczekiwaniami ucznia. Lansowany od lat 90. ubiegłego wieku postulat edukacji integracyjnej, później włączającej, kreuje nowy wizerunek szkoły jako instytucji, w której jest miejsce dla ucznia z autyzmem, zaburzeniami zachowania, chorobą przewlekłą, specyficznymi trudnościami w nauce, niepełnosprawnością intelektualną czy

¹⁵ Zob. Z. KWIECIŃSKI, *Pedagogika postu. Pretesty. Konteksty. Podteksty*, Impuls, Kraków 2012; H.A. GIROUX, L. WITKOWSKI, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Impuls, Kraków 2010; B. ŚLIWERSKI, T. SZKUDLAREK, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Impuls, Kraków 2000; Z. MELOSİK, B. ŚLIWERSKI, *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, Impuls, Kraków 2010.

¹⁶ A. NALASKOWSKI, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Impuls, Kraków 2002, s. 7-8.

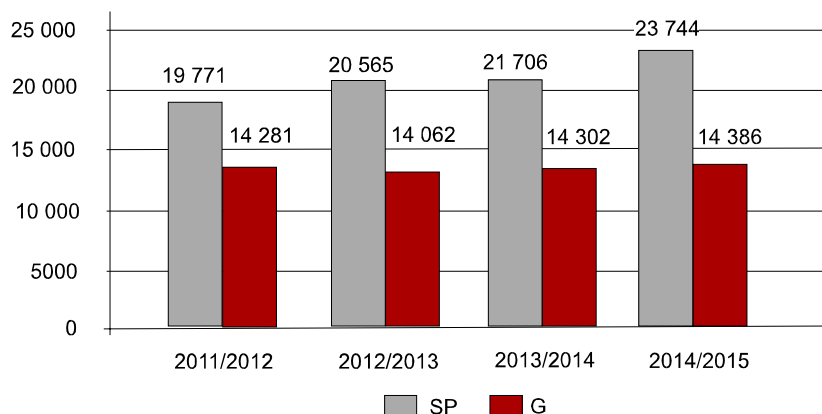
sensoryczną oraz dla ucznia zdolnego. Wyróżnikiem szkoły współczesnej ma być równość szans uczniów, możliwość uzyskania pomocy i wsparcia oraz profesjonalizm oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych wraz z dostępnym modelem pomocy blisko dziecka. Segregacyjny model edukacji ustąpił miejsca edukacji integracyjnej, później inkluzyjnej, a rodzic decyduje o formie edukacji i typie szkoły dla swojego dziecka. Idea edukacji włączającej, a także ratyfikowanie przez Polskę w 2012 roku Konwencji Praw Osób Niepełnosprawnych ONZ przyczyniły się do otwarcia przed dziećmi i młodzieżą z utrudnieniami rozwojowymi drzwi do szkół ogólnodostępnych i dały im szansę na koegzystencję ze zdrowymi rówieśnikami oraz integrację ze środowiskiem, w którym się wychowują. Konsekwencją takich rozwiązań jest wzrastająca liczba uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ogólnodostępnych. W roku szkolnym 2015/2016 najwięcej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w ogólnodostępnej szkole podstawowej było w województwie mazowieckim (10450) i śląskim (9407), a najmniej w województwie opolskim (1750) i świętokrzyskim (1891)¹⁷. Popularność wyboru szkoły ogólnodostępnej przez uczniów z różnymi potrzebami edukacyjnymi w perspektywie ostatnich czterech lat obrazuje wykres 1.

Jak wynika z prezentowanych danych, liczba uczniów ze SPE w oddziałach ogólnodostępnej szkoły podstawowej wzrosła o ponad 4000 w perspektywie ostatnich czterech lat. Mniejszy wzrost odnotowano wśród uczniów ze SPE na etapie gimnazjalnym. Rysująca się tendencja wzrostowa wskazuje na szkołę ogólnodostępną jako najczęściej wybieraną formę kształcenia uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami wynikającymi z problemów zdrowotnych czy rozwojowych.

Zmiana paradygmatu myślenia o niepełnosprawności spowodowała przesunięcie akcentu z ograniczeń i deficytów czy zaburzeń dziecka na jego możliwości i potencjał, co zgodne jest z postulowanymi obecnie teoriami psychologii pozytywnej. Jak zatem rozumiane są specjalne potrzeby uczniów? Według Władysławy Pileckiej, „wymagania i ograniczenia wynikające z niepełnosprawności generują specjalne potrzeby edukacyjne dziecka. Ich zaspokojenie wymaga ogólnych działań pedagogicznych oraz wspomagających o charakterze rewalidacyjnym i terapeutycznym, adekwatnych do wieku i możliwości dziecka”¹⁸. Dla realizacji projektu kompleksowej opieki nad uczniem ze SPE

¹⁷ Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi według województw w roku szkolnym 2015/2016 wg SIO; stan na 30.09.2015 r., <http://cie.men.gov.pl/index.php/dane-statystyczne/139.html> (dostęp: 22.05.2016).

¹⁸ W. PILECKA, *Perspektywy analizy problemów rozwojowych dziecka ze specjalnymi*



Wykres 1. Uczniowie ze SPE w oddziałach szkoły ogólnodostępnej (szkoła podstawowa i gimnazjalna)

Źródło: GUS Oświata i wychowanie, 2014/2015.

konieczne są rozwiązania systemowe, wzmocnienie szkoły i nauczycieli, zwiększenie wydatków na formy pomocowe i rehabilitacyjne oraz rozwijanie profesjonalnego poradnictwa dla rodziców. Aktualne wyniki badań nie są zadowalające i wskazują na pilną potrzebę zmiany w kierunku poszukiwania modelu dobrej, wielospecjalistycznej współpracy na rzecz dzieci i młodzieży o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych.

Badania prowadzone w roku 2013 przez zespół pracowników Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, w ramach projektu *Nauczyciele województwa świętokrzyskiego wobec zadań związanych z realizacją specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów*, ukazały wiele problemów, na jakie napotykają pedagodzy w codziennej pracy z uczniami ze SPE. Badani nauczyciele deklarowali wysoki poziom przygotowania do pracy z uczniem z dysleksją rozwojową, niepełnosprawnością intelektualną i uczniem szczególnie uzdolnionym. Najmniejsze kompetencje badani nauczyciele posiadali w zakresie pracy z uczniem z niepełnosprawnościami sensorycznymi oraz z dzieckiem, którego

potrzebami edukacyjnymi, w: *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w drodze ku dorosłości: psychopedagogiczne podstawy edukacji, rewalidacji i terapii trudności w uczeniu się*, red. W. Pilecka, M. Rutkowski, Impuls, Kraków 2009, s. 21.

problemy edukacyjne związane są ze zmianą środowiska edukacyjnego lub przeżyciami traumatycznymi¹⁹.

Z kolei badania Edwarda Szkody, z roku 2014, pokazują, iż prawie połowa badanych nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych ocenia swoje kompetencje diagnostyczne w obszarze identyfikowania specjalnych potrzeb uczniów na poziomie przeciętnym i niskim. Respondenci oceniali też bariery i trudności w procesie wspomagania dzieci ze SPE, do których zaliczyli:

- przyczyny natury organizacyjnej;
- brak kwalifikacji formalnych do pracy z tą grupą uczniów;
- nieznamość prawa oświatowego i utrudnienia w jego interpretacji;
- lęk przed nieprzewidywalnymi zachowaniami uczniów ze SPE;
- słabą współpracę z rodzicami;
- słabą współpracę z poradnią psychologiczno-pedagogiczną²⁰.

Podobne wyniki, wskazujące na niewielkie kompetencje nauczycieli do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, uzyskali w swoich badaniach m.in. D. Al-Kamisy, B. Jachimczak, B. Skałbana, Z. Gajdzica, M. Buchnat, T. Lewandowska-Kidoń i A. Witek²¹. Wielu nauczycieli podkreśla, że nie jest w stanie poradzić sobie z jednoczesnym nauczaniem uczniów o zróżnicowa-

¹⁹ K. BIDZIŃSKI, A. GIERMAKOWSKA, A. OZGA, M. RUTKOWSKI, *Nauczyciele województwa świętokrzyskiego wobec zadań związanych z realizacją specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów*, UJK, Kielce 2013, s. 167.

²⁰ E. SZKODA, *Diagnozowanie i wspomaganie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych – regulacje prawne a rzeczywistość szkolna*, w: *Diagnozowanie i terapia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, red. E. Smak, A. Włoch, M. Garbiec, Uniwersytet Opolski, Opole 2015, s. 146.

²¹ Por. D. AL-KAMISY, *Gotowość nauczycieli edukacji przedszkolnej do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, w: *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, red. G. Dryżałowska, H. Żuraw, Żak, Warszawa 2004; B. JACHIMCZAK, *Gotowość nauczycieli szkół ogólnodostępnych do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, w: *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu – wyzwania praktyki*, red. I. Chrzanowska, B. Jachimczak, Satori, Łódź 2008; B. SKAŁBANA, *Szkolne formy wsparcia i pomocy uczniom ze specyficznymi trudnościami w nauce w świetle badań własnych*, w: *Dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w realizacji zadań rozwojowych*, red. B. Witkowska, K. Bidziński, P. Kurtek, Kielce 2010, s. 273-285; Z. GAJDZICA, *Opinie nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat edukacji włączającej uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w kontekście toczącej się reformy kształcenia specjalnego*, w: *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, red. Z. Gajdzica, Humanista, Sosnowiec 2011; M. BUCHNAT, *Kompetencje i oczekiwania nauczyciela do pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Komunikat z badań*, „Studia Edukacyjne” 2014, nr 31, s. 177-194; T. LEWANDOWSKA-KIDOŃ, A. WITEK, *Gotowość nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej do pracy z dzieckiem przewlekle chorym*, w: *Transgresje w edukacji*, t. 1, red. W. Żłobicki, Impuls, Kraków 2014.

nych potrzebach edukacyjnych w licznych zespołach klasowych²². Niepokojące jest przy tym, że badani nauczyciele w niewielkim stopniu widzą potrzebę podnoszenia kompetencji w tym obszarze²³.

Wyniki tych badań w połączeniu z kolejnymi zmianami systemowymi otwierają pole do dyskusji na temat poszukiwania modelu kształcenia uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych w formie edukacji inkluzyjnej (włączającej) w przyjęciu perspektywy udzielania im pomocy i wsparcia we współpracy ze środowiskiem.

4. W POSZUKIWANIU MODELU WSPÓŁPRACY – W KTÓRĄ STRONĘ?

Temat współpracy szkoły ze środowiskiem jest aktualnym przedmiotem dyskusji w obliczu zmasowanych ataków społecznych, skierowanych na szkołę i nauczycieli. Relacje nauczyciela z rodzicami wciąż nie stanowią mocnej strony polskiej szkoły, co podkreśla w swoim artykule Włodzimierz Kaleta²⁴. W innej publikacji czytamy, iż „[...] współpraca nauczycieli i rodziców należy dzisiaj do obszarów lekko zaniedbanych przez oba wymienione podmioty”²⁵. Jednak, jak dowodzi Andrzej Olubiński, oba te środowiska skazane są na wzajemne współdziałanie i współpracę, jako że stanowią podstawowe składniki lokalnego środowiska wychowawczego²⁶.

Potrzeba współpracy rodziców z nauczycielami wzrasta w odniesieniu do uczniów ze SPE, którzy posiadają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego lub opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej²⁷. Współpraca z ro-

²² J. CASSADY, *Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder*, „Electronic Journal for Inclusive Education” 2011, nr 2, s. 8-9.

²³ M. BUCHNAT, *Kompetencje i oczekiwania nauczyciela*, s. 184.

²⁴ W. KALETA, *Rodzice – szkoła – dwie strony, dwie racje*, „Dyrektor Szkoły” 2013, nr 9, s. 73-75.

²⁵ B. BOCIAN, *W trosce o dziecko, czyli o współpracy szkoły z rodzicami*, „Meritum” 2011, nr 2(21), s. 10.

²⁶ A. OLUBIŃSKI, *Współpraca rodziny i szkoły jako funkcja życia społecznego*, „Wychowanie Na Co Dzień” 2005, nr 1-2, s. 8-12.

²⁷ Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydawane jest na wniosek rodziców dla dzieci i młodzieży wymagającej innej organizacji procesu nauczania-uczenia się, zawiera ono ocenę rozwoju dziecka, zalecaną formę kształcenia, sposoby i metody pracy edukacyjnej z uczniem w warunkach szkoły i domu rodzinnego. Opinie z kolei zawierają konkretne wskazówki, zalecane formy pracy z uczniem oraz wskazania dotyczące dostosowania wymagań edukacyjnych do potrzeb i możliwości dziecka.

dzicami jest podstawowym elementem udzielania pomocy tym uczniom, ale nie jedynym. W sytuacji pomagania uczniom z niepełnosprawnością intelektualną lub sensoryczną, zaburzeniami zachowania, konieczna jest współpraca z innymi podmiotami lokalnego środowiska, takimi jak: poradnie psychologiczno-pedagogiczne lub inne poradnie specjalistyczne, służba zdrowia, ośrodki pomocy społecznej, centra pomocy rodzinie, ośrodki rehabilitacyjne oraz inne organizacje pozarządowe, które świadczą pomoc na rzecz dziecka i jego rodziny. Szkoła zatem jest tylko ogniwem w łańcuchu działań pomocowych realizowanych przez wiele podmiotów, ale też często pełni rolę koordynatora czy inicjatora specjalistycznych oddziaływań. Zatem świadomość współpracy, umiejętność współdziałania stają się istotną kategorią w wyznaczaniu standardów pracy z uczniem ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi przy uwzględnieniu zasobów środowiskowych, ich identyfikowania i włączania. *Pomoc blisko dziecka* to główne hasło reformatorów oświaty, które widnieje w aktach prawnych²⁸ i jest zadaniem samorządów lokalnych. W ich kompetencji leżą bowiem kwestie związane z zapewnieniem dzieciom i młodzieży bezpieczeństwa oraz dostępu do podstawowych świadczeń społecznych, zdrowotnych, oświatowych czy kulturowych. Jednostki samorządu terytorialnego podejmują i koordynują działania w trzech ważnych obszarach: oświaty, pomocy społecznej i służby zdrowia. Kompetencje samorządów połączone z kompetencjami szkoły, rodziców czy innych placówek oświatowych, działających na danym terenie, mogą tworzyć koalicję dla podejmowania wspólnych działań i skutecznych rozwiązań pomocowych dla dziecka i jego rodziny.

Aktualne zapisy rozporządzenia MEN określają wyraźną potrzebę nawiązywania przez szkołę współpracy z innymi placówkami i instytucjami działającymi w środowisku lokalnym, m.in. z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, poradnią specjalistyczną, placówkami doskonalenia nauczycieli²⁹, biblioteką pedagogiczną, uczelniami wyższymi, organizacjami pozarządowymi, sądem, policją, systemem opieki społecznej i zdrowotnej, a także innymi placówkami edukacyjnymi, w tym specjalnymi, w celu zapewnienia kompleksowej opieki uczniom. Brakuje jednak pozytywnych doświadczeń związanych z jej organizacją i realizowaniem w pełnym wymiarze, a dostępne informacje dotyczą

²⁸ Zob. *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe. Część I*, MEN, Warszawa 2010.

²⁹ Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013r w sprawie zasad udzielania i organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z dnia 7 maja 2013, poz. 532).

wybiórczych działań podejmowanych sporadycznie. W tym miejscu powraca pytanie o model tej współpracy i jego efektywność.

Zgodnie z treścią rozporządzeń dotyczących zadań i organizacji pracy niektórych z wyżej wymienionych placówek (poradni psychologiczno-pedagogicznych, placówek doskonalenia nauczycieli i bibliotek pedagogicznych), od 1 stycznia 2016 roku jednym z ich zadań jest wspomaganie szkół w planowaniu, realizacji i ocenie efektów wsparcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a także budowanie sieci takiego wsparcia w środowisku lokalnym. Rolą sieci, czyli placówek działających na rzecz dzieci i ich rodzin, jest z kolei wspólne rozwiązywanie problemów, dzielenie się wiedzą i doświadczeniem, wdrażanie wypracowanych rozwiązań. Warto w tym miejscu podkreślić, że nowym zadaniem poradni psychologiczno-pedagogicznych jest szeroko rozumiane wsparcie szkół w kształceniu dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością, polegające nie tylko na specjalistycznej diagnozie dziecka (co było ich dotychczasowym wiodącym zadaniem), ale również określenie potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia, wskazanie warunków ich realizacji, form terapii i rewalidacji, udzielanie wsparcia rodzicom i nauczycielom pracującym z dzieckiem niepełnosprawnym. Ważne jest przy tym, aby działania te były zaplanowane, spójne, profesjonalne i długofalowe, adekwatnie do potrzeb dziecka.

W poszukiwaniu modelu konstruktywnej współpracy możemy odwołać się do badań Romana Dorczaka, które dotyczyły współpracy szkoły z innymi instytucjami środowiska lokalnego. Na ich podstawie autor wyróżnia kilka modeli współdziałania:

- 1) model współpracy negatywnej;
- 2) model współpracy linearnej;
- 3) model dominacji;
- 4) model działań równoległych;
- 5) model współdziałania, czyli współpracy partnerskiej³⁰.

Każdy z wymienionych modeli ma swoje miejsce w codziennej współpracy szkoły z lokalnymi instytucjami, jednak autorki artykułu podejmują próbę odnalezienia ich w obszarze pomocy i wsparcia uczniów ze specjalnymi potrzebami

³⁰ R. DORCZAK, *Szkoła jako podstawowy instrument prewencji i profilaktyki społecznej – zarządzanie programami profilaktycznymi na poziomie lokalnym*, w: *Zagrożenia cywilizacyjne dzieci i młodzieży w kontekście pedagogicznym*, red. E. Krzyżak-Szymańska, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Mysłowice 2009, s. 144-155; zob. R. DORCZAK, *Modele współpracy szkoły z organizacjami w środowisku lokalnym*, w: *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 319, <http://www.npseo.pl/data/various/files/dorczak.pdf>

edukacyjnymi. Od wielu lat obecny jest *model współpracy linearnej*, który sprowadza się do zjawiska zwanego „przerzucaniem” problemów do innych instytucji. Tak jest w sytuacji problemów rozwojowo-edukacyjnych, gdzie dany problem (np. autyzm) jest analizowany przez kilku specjalistów, co zapewnia rodzicowi długą wędrówkę po różnych instytucjach, w których po raz kolejny opowiada swoją historię i ponownie przeżywa negatywne doświadczenia. Brak współpracy między instytucjami powoduje, iż każda placówka rozpoczyna swoją procedurę udzielenia pomocy nie odwołując się czy nie kontynuując tego, co zostało już zrobione. Przyczyną takiego stanu jest często zbyt ograniczone, bardzo formalne rozumienie swoich kompetencji zawodowych przez specjalistów, lub po prostu brak u nich kompetencji do wspólnego działania. Model współpracy linearnej można zaobserwować również w ramach wewnątrzszkolnych form udzielania uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Zgodnie z aktualnym rozporządzeniem MEN osobą, która powinna koordynować działania pomocowe w szkole, jest wychowawca. Często się jednak zdarza, że przerzuca on swoje zadania na pedagoga szkolnego lub innego specjalistę pracującego w szkole. Zdarza się także, że szkoła deleguje rozwiązanie problemu ucznia do innej instytucji, ale nie podejmuje z nią współpracy.

Kolejny *model dominacji* jest też obecny w praktyce i charakteryzuje się tym, że współpraca jest zdominowana przez jedną instytucję (placówkę). Jest nią bardzo często szkoła, która – w trosce o zachowanie źle pojmowanego prestiżu – dominuje w relacji z innymi instytucjami lub narzuca swoje rozwiązania problemu, nie uwzględniając innych propozycji. W tym modelu istnieje niebezpieczeństwo zawłaszczenia sobie przestrzeni instytucjonalnej wraz z przejściem kompetencji i niepisanych uprawnień. W tej walce o prestiż i kompetencje przegrywa uczeń i rodzic, a problem pozostaje nadal nierozwiązany. Niestety stosunkowo często model ten odnaleźć można we współpracy szkoły z rodzicami uczniów. Odnosi się wrażenie, że szkoła, nauczyciele, pedagodzy mają gotowe recepty na postępowanie rodziców wobec swojego dziecka, mimo że czasami szkoła sama sobie nie radzi z problemem ich syna czy córki. Jak zauważa Bogusław Śliwerski, „współpraca szkoły z rodzicami jest mitem, jeśli wpisuje się w grę pozorów, zmanipulowanych przez nadzór centralny (MEN), regionalny (kuratoria oświaty) i lokalny (dyrektorzy szkół) iluzji, wymysłów czy wyobrażeń”³¹. Przyczyny takiego stanowiska szkoły względem innych podmiotów wynikają niekiedy z obaw placówki przed wykazaniem się niekompetencją. Od szkoły oczekuje się

³¹ B. ŚLIWERSKI, *Mity o współpracy szkoły z rodziną*, cz. I, „Dyrektor Szkoły” 2014, nr 2, s. 10-12.

przecież pełnego profesjonalizmu na każdym polu działań edukacyjnych i pomocowych.

Model działania równoległego jest raczej złudzeniem współpracy, gdzie partnerzy deklarują wspólne działania, ale każdy z nich robi to oddzielnie, korzystając jedynie ze swoich zasobów osobowych, materialnych czy innych. Tego typu działania deklarowane są na potrzeby społecznych, edukacyjnych akcji, projektów i przyjmują najczęściej charakter wyłącznie deklaracyjny i formalny.

Wraz z pojawieniem się niepublicznych placówek pomocy typu: niepubliczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne, centra i gabinety pomocy psychologicznej, wzrasta konkurencja w zakresie świadczenia usług pomocowych, co jest odczuwane na rynku edukacyjnym. *Model współpracy negatywnej* coraz częściej staje się elementem codzienności poradniczej i nie buduje koalicji na rzecz dziecka, dbając przede wszystkim o pozyskiwanie osób wspomaganych i własny interes.

Model współpracy partnerskiej jest rzadko spotykany w praktyce, ale najbardziej pożądanym z perspektywy oczekiwań społecznych i osiągniętych efektów. Jego istotą jest wspólne działanie na wszystkich etapach pomocowych, czyli planowania, realizacji jak też ewaluacji. Każdy etap współpracy jest realizowany w partnerstwie, opartym na wcześniej wypracowanych i zaakceptowanych zasadach. Wpisuje się on w doskonalenie kultury organizacyjnej instytucji, jednocześnie korzystając z niej. Wymaga jednak dojrzałości partnerów, określenia ich zadań i kompetencji, opracowania harmonogramu działań, strategii ich realizowania oraz sposobów oceny efektów. Taka współpraca przyczynia się do wieloaspektowej, interdyscyplinarnej analizy problemu, podmiotowego traktowania ucznia i rodzica, sprawności w procesie udzielania pomocy, zapewniając jego wysoką jakość poprzez włączanie się wielu specjalistów zależnie od zdiagnozowanych potrzeb ucznia i jego problemu. W sytuacji ucznia, ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, model ten może obejmować kilka instytucji, np. szkołę, poradnię psychologiczno-pedagogiczną, poradnię służby zdrowia, ośrodek pomocy społecznej, gdzie każdy z nich wnosi określone działania korzystając ze swoich zasobów i ustalonych wspólnie zasad współpracy. Instytucje te nie konkurują ze sobą, ale uzupełniają się i na każdym etapie działań prowadzą konsultację i wymianę doświadczeń, modyfikują też swoje działania odnosząc się do nowych informacji i oczekiwań rodzica jako prawnego opiekuna dziecka.

Jak zauważa Roman Dorczak, aby taki model współpracy mógł zaistnieć, muszą być spełnione określone kryteria. Pierwszym z nich jest dobra znajomość własnych kompetencji i uprawnień przez wszystkich partnerów podej-

mujących działania pomocowe. Drugim ważnym kryterium jest świadomość własnych ograniczeń, co uzasadnia potrzebę „wyjścia poza własne terytorium”, otworzenie się na przyjęcie pomocy od innych. Z tym związana jest wiedza o partnerach, zwłaszcza na temat ich możliwości i ograniczeń, zakresu, form i terenu działania. Równie ważne jest kryterium organizowania współpracy realizowanej na poziomie technologicznym, interpersonalnym i kulturowym³².

Model ten, jakkolwiek znany i postulowany w obszarze udzielania specjalistycznej pomocy, nie znalazł dotąd systemowych rozwiązań i praktycznego zastosowania.

Nieco inny model współpracy międzyinstytucjonalnej, zwany Modelem Czterech, został wypracowany przez Adila Najama. Biorąc pod uwagę cele współpracy oraz sposoby działania instytucji współdziałających, rozróżnia on następujące jej rodzaje³³:

Kooperacja – to współpraca instytucji, które mają podobne cele i zbliżone sposoby działania, a przykładem są relacje między szkołami, wspólne spotkania nauczycieli, wymiana doświadczeń zawodowych.

Komplementarność istnieje wtedy, gdy instytucje mają podobne (wspólne) cele, ale odmienne są sposoby ich realizacji. Występuje ona w przestrzeni działań szkoły i poradni psychologiczno-pedagogicznej, gdzie celem działań obu instytucji jest pomoc uczniom z dysfunkcjami przy wykorzystaniu posiadanych zasobów osobowych i materialnych oraz przy odmiennych strategiach działania (diagnoza szkolna nauczycielska i specjalistyczna diagnoza poradni).

Kooptacja z kolei oznacza współpracę między instytucjami mającymi odmienne cele, ale podobne sposoby działania.

Konfrontacja – występuje wtedy, gdy instytucje charakteryzują odmienne cele i sposoby działania. Trudno w takiej sytuacji mówić o jakiegokolwiek współpracy, raczej o konflikcie między instytucjami.

Typologia Chrisa Huxhama³⁴ uwzględnia nieco inne modele współpracy pomiędzy instytucjami w środowisku lokalnym. Są to: sieć, koordynacja, kooperacja i partnerstwo. Wymienione modele, z wyjątkiem sieci, implikują zmiany organizacyjne czy osobowe, wymagają większego zaangażowania, które może mieć charakter doraźny (kooperacja) lub stały (partnerstwo). Najczęściej występującą formą współpracy między lokalnymi instytucjami pracującymi na rzecz

³² R. DORCZAK, *Modele współpracy szkoły*.

³³ *Wspomaganie placówek oświatowych. System interwencji*, Sanok 2015, s. 19.

³⁴ Tamże, s. 19-20.

dzieci i ich rodzin jest sieć, która nie wymaga zmian organizacyjnych w poszczególnych instytucjach, a ukierunkowana jest na wymianę informacji, popularyzowanie dobrych praktyk, skutecznych rozwiązań, dzielenie się doświadczeniami zawodowymi. Dotyczy nie tylko instytucji, ale i poszczególnych jej pracowników, np. budowanie sieci wsparcia koordynatorów działań w instytucjach, sieci wsparcia pedagogów, psychologów czy dyrektorów szkół.

Budowanie lokalnej sieci wsparcia dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i ich rodziców wymaga spełnienia kilku postulatów, m.in. otwartej komunikacji, wzajemnego szacunku i zaufania, gotowości na zmiany, gotowości do dzielenia się własnymi zasobami, wnioskami, doświadczeniami. Roman Dorczak wskazuje ponadto na czynniki tkwiące w samej szkole, które umożliwiają jej zaangażowanie się w lokalną sieć współpracy, do których należą:

- właściwa percepcja problemów i zadań, jakie stoją przed szkołą, zwłaszcza związanych z wielostronnym rozwojem i edukację uczniów;
- znajomość siebie, własnych możliwości i ograniczeń. Wymaga to jednak od nauczycieli-pedagogów czy innych specjalistów przyznania się do niewiedzy, niekompetencji, co niestety, po pierwsze, nie jest dobrze postrzegane przez organ nadzorujący placówki edukacyjne, po drugie, przez potencjalnych klientów (czyli rodziców uczniów). Nierzadko się więc zdarza, że szkoły ukrywają problem i nie podejmują realizacji zadań ukierunkowanych na zmianę sytuacji ucznia w szkole;
- znajomość możliwości i ograniczeń organizacyjnych, finansowych czy kompetencyjnych innych instytucji działających w lokalnym środowisku³⁵.

Nadzieją na dobrą zmianę jest propozycja Modelu Lokalnej Współpracy na rzecz dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, która została przygotowana z inicjatywy Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie przy współudziale środowiska akademickiego, nauczycieli praktyków i przedstawicieli jednostek samorządu terytorialnego. Zdaniem autorów projektu (Szumilas, Czopińska) „to właśnie potrzeba lepszej organizacji i większej integracji – w celu wzmocnienia efektywności działań osób i lokalnych instytucji – stała się motywacją do opracowania i upowszechnienia Modelu...”³⁶. W opinii recenzenta modelu „ta propozycja jest [...] usystematyzowaniem praktyk i wiedzy, określeniem głównych założeń, a przede wszystkim służy rozwinięciu świadomości, sprawstwa, pełnomocności, udziału i odpowiedzialności

³⁵ R. DORCZAK, *Modele współpracy*.

³⁶ E. SZUMILAS, M. CZOPIŃSKA, *Model Lokalnej Współpracy na rzecz dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, ORE, Warszawa 2015.

społecznej za jakość i jutro edukacji”³⁷. Aktualnie trwają prace związane z wdrażaniem modelu w wybranych samorządach i jego ewaluacja³⁸, co budzi nadzieję na szersze popularyzowanie.

PODSUMOWANIE

Edukacja XXI wieku ma być wspólną wartością społeczną, w której jest miejsce dla każdego ucznia oraz miejsce na wspomaganie jego rozwoju³⁹. Ważne jest, jak zauważa Joanna Głodkowska, „aby owa idea jedności mimo różnic nie tylko funkcjonowała na poziomie iluzji, ale spełniała się w życiu, w konkretnych sytuacjach. Dopiero urzeczywistnienie idei może nadać realne wymiary deklaracjom uznawania praw i poszanowania godności osób z niepełnosprawnością”⁴⁰. Budowanie humanistycznego myślenia i działania w relacji z osobami potrzebującymi wsparcia i pomocy jest procesem zbiorowym, interdyscyplinarnym, w którym najwyższą wartością jest człowiek. Poszukiwanie modelowych rozwiązań jest zadaniem społecznym i edukacyjnym, a dążenie do partnerstwa i współpracy międzyresortowej stanowi ważny krok w budowaniu sieci wsparcia społecznego. Przestrzeń pomocy jest nadal otwarta, stanowi zaproszenie dla wielu podmiotów, trudnością jest jednak próba ich połączenia we wspólnym celu, jakim jest wprowadzanie ucznia w system edukacyjny, a później rodzinny, społeczny i zawodowy. Niniejszy artykuł jest głosem w dyskusji na temat optymalnych rozwiązań, praktycznej realizacji teoretycznych postulatów, czyli próbą odpowiedzi a może podpowiedzi: W jaki sposób można osiągnąć sukces w zaspokojeniu specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży wykorzystując zasoby środowiska lokalnego? Autorki artykułu mają świadomość jedynie zasygnalizowania ważnego problemu, który na pewno wymaga pogłębionych analiz, a może i badań empirycznych w zakresie postulowanych rozwiązań. Wagę tego tematu wzmacnia fakt

³⁷ Fragmenty z treści recenzji modelu: B. SKALBANIA, *Recenzja projektu Model Lokalnej Współpracy na rzecz dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi autorstwa Ewy Szumilas i Małgorzaty Czopińskiej*.

³⁸ Informacje na temat projektu zamieszczone są na stronie ORE.

³⁹ Zob. E. GRUSZCZYK-KOLCZYŃSKA, E. ZIELIŃSKA, *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczną naukę w szkole*, Edukacja Polska, Warszawa 2009, s. 24.

⁴⁰ J. GŁODKOWSKA, *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić*, w: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe*, część I. MEN, Warszawa 2010, s. 41.

ratyfikowania przez Polskę Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych, których idea jest włączanie osób niepełnosprawnych do społeczeństwa i tworzenie dla nich warunków optymalnego funkcjonowania, co jest możliwe wyłącznie we współpracy środowiskowej.

BIBLIOGRAFIA

- AL-KAMISY D., Gotowość nauczycieli edukacji przedszkolnej do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w: G. DRYŻAŁOWSKA, H. ŻURAW, Integracja społeczna osób niepełnosprawnych, Żak, Warszawa 2004, s. 241-254.
- BOGDANOWICZ M., O dysleksji czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli, Linea, Lublin 1994.
- BIDZIŃSKI K., GIEMAKOWSKA A., OZGA A., RUTKOWSKI M., Nauczyciele województwa świętokrzyskiego wobec zadań związanych z realizacją specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2013.
- BOCIAN B., W trosce o dziecko, czyli o współpracy szkoły z rodzicami, „Meritum” 2011, nr 2(21), s. 10-17.
- BUCHNAT M., Kompetencje i oczekiwania nauczyciela do pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Komunikat z badań, „Studia Edukacyjne” 2014, nr 31, s. 177-194.
- CASSADY J., Teachers’ attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder, „Electronic Journal for Inclusive Education” 2011, nr 2, s. 8-9.
- DORCZAK R., Szkoła jako podstawowy instrument prewencji i profilaktyki społecznej – zarządzanie programami profilaktycznymi na poziomie lokalnym, w: E. KRZYŻAK-SZYMAŃSKA, Zagrożenia cywilizacyjne dzieci i młodzieży w kontekście pedagogicznym, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Mysłowice 2009, s. 144-155.
- DORCZAK R.: Modele współpracy szkoły z organizacjami w środowisku lokalnym, w: Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 311-333; zob. też <http://www.npseo.pl/data/various/files/dorcza.pdf>.
- DYRDA J., Style uczenia się dzieci dyslektycznych a wymagania poznawcze szkoły, GWP, Gdańsk 2003.
- GAJDZICA Z., Opinie nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat edukacji włączającej uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w kontekście toczącej się reformy kształcenia specjalnego, w: TENŻE, Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej, Humanista, Sosnowiec 2011, s. 56-81.
- GIROUX H.A., WITKOWSKI L., Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej, Impuls, Kraków 2010.
- GŁODKOWSKA J., Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić, w: Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe MEN, część I, Warszawa, s. 37-92.
- GRUSZCZYK-KOLCZYŃSKA E., ZIELIŃSKA E., Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczną naukę w szkole, Edukacja Polska, Warszawa 2009.

- JACHIMCZAK B., Gotowość nauczycieli szkół ogólnodostępnych do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w: I. CHRZANOWSKA, B. JACHIMCZAK, Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu – wyzwania praktyki, Satori, Łódź 2008.
- KALETA W., Rodzice–szkoła – dwie strony, dwie racje, „Dyrektor Szkoły” 2013, nr 9, s. 73-75.
- KWAŚNICA R., Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej, DSW, Wrocław 1987.
- KWIECIŃSKI Z., Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne, DSW, Wrocław 2007.
- KWIECIŃSKI Z., Pedagogika postu. Pretesty. Konteksty. Podteksty, Impuls, Kraków 2012.
- LEWANDOWSKA-KIDOŃ T., WITEK A., Gotowość nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej do pracy z dzieckiem przewlekle chorym, w: W. ŻŁOBICKI, Transgresje w edukacji, t. 1, Impuls, Kraków 2014, s. 253-262.
- MELOSİK Z., ŚLIWERSKI B., Edukacja alternatywna w XXI wieku, Impuls, Kraków 2010.
- NALASKOWSKI A., Przestrzenie i miejsca szkoły, Impuls, Kraków 2002.
- OLUBIŃSKI A., Współpraca rodziny i szkoły jako funkcja życia społecznego, „Wychowanie Na Co Dzień” 2005, nr 1-2, s. 8-12.
- PILCH T., Środowisko lokalne, w: D. LALAK, T. PILCH, Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej, Żak, Warszawa 1999.
- PILECKA W., Perspektywy analizy problemów rozwojowych dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w: W. PILECKA, M. RUTKOWSKI, Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w drodze ku dorosłości: psychopedagogiczne podstawy edukacji, rewalidacji i terapii trudności w uczeniu się, Impuls, Kraków 2009, s. 17-75.
- Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe. Część I, MEN, Warszawa 2010.
- Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z dnia 7 maja 2013, poz. 532).
- SERAFIN T., Kształcenie specjalne w systemie oświaty, Wolters Kluwer Business, Warszawa 2009.
- SKAŁBANIA B., Szkolne formy wsparcia i pomocy uczniom ze specyficznymi trudnościami w nauce w świetle badań własnych, w: B. WITKOWSKA, K. BIDZIŃSKI, P. KURTEK, Dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w realizacji zadań rozwojowych, Kielce 2010, s. 273-285.
- SKAŁBANIA B., Recenzja projektu Model Lokalnej Współpracy na rzecz dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi autorstwa Ewy Szumilas i Małgorzaty Czopińskiej, ORE 2016.
- Słownik współczesnego języka polskiego, red. B. Dunaj, Warszawa 2001.
- ŚLIWERSKI B., Demokracja w szkole – szkołą wyrównywania szans, w: W. ŻŁOBICKI, B. MAJ, Nierówności szans edukacyjnych, Impuls, Kraków 2012.
- ŚLIWERSKI B., Mity o współpracy szkoły z rodziną cz. I, „Dyrektor Szkoły” 2014, nr 2, s. 10-12.
- ŚLIWERSKI B., SZKUDLAREK T., Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki, Impuls, Kraków 2000.
- SZKODA E., Diagnozowanie i wspomaganie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych – regulacje prawne a rzeczywistość szkolna, w: E. SMAK, A. WŁOCH, M. GARBIEC, Diagnozowanie i terapia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2015, s. 137-149.
- SZUMILAS E., CZOPIŃSKA M., Model Lokalnej Współpracy na rzecz dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ORE, Warszawa 2015.

- THEISS W., Edukacja środowiskowa – wprowadzenie, w: W. THEISS, B. SKRZYPCZAK, Edukacja i animacja w środowisku lokalnym, Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL, Warszawa 2006, s. 12-34.
- Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi według województw w roku szkolnym 2015/2016 wg SIO, stan na 30.09.2015 r., <http://cie.men.gov.pl/index.php/dane-statystyczne/139.html> (dostęp: 22.05.2016).
- WEISSBROT-KOZIARSKA A., Szkoła jako środowisko opiekuńczo-wychowawcze, w: J. BRAGIEL, S. BADORA, Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005, s. 65-73.
- WIŁOCH T., Szkoła, w: W. POMYKAŁO, Encyklopedia Pedagogiczna, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997, s. 780-784.
- Wspomaganie placówek oświatowych. System interwencji, Sanok 2015.

WSPÓŁPRACA SZKOŁY I ŚRODOWISKA LOKALNEGO
WE WSPOMAGANIU ROZWOJU UCZNIÓW
ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI
– KONTEKSTY TEORETYCZNE I PRAKTYCZNE

S t r e s z c z e n i e

Cechą współczesności jest paradygmatyczna zmiana, która jest też obecna w przestrzeni funkcjonowania osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zmiana ta dotyczy redefinicji terminu „niepełnosprawność”, zwrotu lingwistycznego oraz weryfikacji postaw wobec osoby innego. Nowe kategorie pedagogiki humanistycznej zrodziły się z potrzeby ponowoczesnego spojrzenia na człowieka z niepełnosprawnością nie przez pryzmat jego słabości, ale poprzez odkrywanie w nim potencjału, siły i sprawczości. Idea równych szans dla osób niepełnosprawnych wymaga wielu zmian w przestrzeni życia społecznego, w których język i relacja, jako kategorie humanistyczne, odgrywają niebagatelną rolę. Niniejszy artykuł podejmuje zagadnienie współpracy, relacji międzyosobowej i międzyinstytucjonalnej w działaniach ukierunkowanych na pomoc, wsparcie, zrozumienie i emancypację dzieci uwikłanych w trajektorię życia. Poszukiwanie optymalnego modelu współpracy środowiskowej, to temat wokół którego zogniskowane zostały analizy teoretyczne połączone z własnymi doświadczeniami autorek artykułu.

Słowa kluczowe: współpraca; zmiana; edukacja; uczeń; specjalne potrzeby edukacyjne.