

Dobre praktyki w edukacji włączającej – kształcenie kompetencji przyszłych nauczycieli w Ghanie

Good practices in inclusive education – areas of competence of future teachers in Ghana

ABSTRACT

Aims: The aim of the presentation is to show what the essential teacher competences for inclusive education are, and to examine whether the areas of competence for inclusive education are part of the curriculum of students from the Winneba University of Education Winneba Ghana.

Method: The main instruments used for data collection were group and individual interviews and documentary analysis.

Keywords: *inclusive education, practices, teacher's education programmes, competences*

STRESZCZENIE

Edukacja na świecie zmierza w kierunku edukacji włączającej, a właściwie w kierunku przestawienia myślenia z modelu segregacyjnego na model włączający. Zmiany te widać w rozwiązaniach prawnych wprowadzanych w różnych państwach i na różnych kontynentach. W USA, Afryce, Europie Zachodniej i Wschodniej toczą się szeroko zakrojone dyskusje na temat równouprawnienia, dostępności do edukacji, nowego podejścia do niepełnosprawności.

Słowa kluczowe: *edukacja włączająca, programy kształcenia nauczycieli, kompetencje, szkoły pilotażowe*

Wprowadzenie

Obserwowane na świecie zmiany w filozofii człowieka zmierzają w kierunku podkreślenia jego podmiotowości. Zmienia się definiowanie i podejście do osób z niepełnosprawnościami, czego przykładem jest Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych. Zachodzące zmiany są widoczne między innymi w edukacji, czego wyrazem jest postulat edukacji włączającej, otwartej dla wszystkich, bardziej przyjaznej uczniom.

Wedle definicji zawartych w licznych dokumentach UNESCO, „włączanie” postrzegane jest jako proces wychodzenia naprzeciw różnorodnym potrzebom wszystkich dzieci, młodzieży i dorosłych poprzez zwiększanie ich uczestnictwa w nauce, kulturze i życiu społecznym oraz eliminację wszelkich form wykluczania w edukacji (Meijer, 2003; Ainscow, 2007; Firkowska-Mankiewicz, 2010). W wielu miejscach na świecie toczą się dyskusje na temat edukacji włączającej, rozumianej jako proces polegający na zwiększaniu uczestnictwa wszystkich uczniów w życiu szkoły, a więc i uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

W procesie wprowadzania edukacji włączającej w szkołach ważne są rozwiązania systemowe, takie jak zmiany w prawie czy sposobie finansowania. Wielu badaczy podkreśla jednak, że to nauczyciel odgrywa podstawową rolę w tym procesie (Hegarty, 1994; Meijer, 2003; Norwich, 1994; Ainscow, 2007). W trwającej debacie nad implementacją edukacji włączającej wielu autorów sugeruje, że ważnym czynnikiem jest przygotowanie przyszłych nauczycieli, bo to ono ma wpływ na sukces edukacji (Bechha i Rouse, 2011; Dart, 2006; Forlin, 2008; Lambe i Bones 2006; Shade i Stewart, 2001). W trakcie studiów studenci kierunków pedagogicznych powinni nabyć wiedzę, umiejętności i doświadczenie niezbędne przy nauczaniu w ramach edukacji włączającej. Badania, które prowadzili m.in. Florian i Linklater (2010), Golder, Norwich i Bayliss, (2005) oraz Pearson (2007), wskazują, że dobrze zaprojektowane programy kształcenia studentów kierunków pedagogicznych mogą wpłynąć pozytywnie na przełamywanie oporu i niepewności odczuwanej przez nauczycieli, w odniesieniu do pracy w warunkach edukacji włączającej.

Warto zauważyć, że edukacja włączająca, jako nowy nurt w podejściu do edukacji na całym świecie, jest reakcją na to, jak dotychczas funkcjonowały systemy edukacyjne. A były to głównie: segregacyjny i in-

tegracyjny model kształcenia, obydwaj zakładające, w mniejszym lub większym stopniu, izolację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi od pozostałych uczących się. Obecnie w pedagogice specjalnej stopniowo odchodzi się zarówno od segregacyjnego, jak i integracyjnego modelu edukacji. Segregacyjny model edukacji zakładał tworzenie odrębnych, oddalonych najczęściej od miejsca zamieszkania, szkół specjalnych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którzy z powodu utrudnień natury fizycznej lub intelektualnej potrzebowali szczególnego wsparcia w procesie zdobywania wiedzy. Uczniowie, zależnie od rodzaju i rozmiaru niepełnosprawności, otrzymywali w miarę zindywidualizowaną pomoc nauczycieli i wsparcie. W modelu edukacji integracyjnej koncentrowano się na umiejscowieniu dziecka niepełnosprawnego w szkole ogólnodostępnej, zapewniając mu tzw. integrację przestrzenną. Mogło to odbywać się w ramach tzw. klasy specjalnej albo w klasie z pełnosprawnymi rówieśnikami (bez wsparcia lub z pomocą nauczyciela wspierającego). W stosunku do segregacyjnego systemu kształcenia był to ogromny postęp, ponieważ dawał niepełnosprawnemu dziecku możliwość obcowania z rówieśnikami w zwykłej szkole. Jednak w tym podejściu także dominuje medyczny model niepełnosprawności, skupiający się na deficytach ucznia. Uczeń jest dopasowywany do istniejącego systemu szkolnego i społecznego. W ten sposób dzieci w placówkach integracyjnych nie mają często poczucia, że autentycznie należą do społeczności szkolnej (Avramidis i in., 2000).

Edukacja włączająca natomiast opiera się na założeniu, że wszystkie dzieci (także te z niepełnosprawnościami) mogą i mają prawo uczyć się w szkołach ogólnodostępnych, najbliższych miejsca zamieszkania. Podstawową zasadą jest tu elastyczność, uznanie, że dzieci mogą uczyć się w różnym tempie, a nauczyciele powinni umieć wspierać ich naukę w sposób dostosowany do ich zróżnicowanych potrzeb, uzdolnień i tempa rozwoju (Firkowska-Mankiewicz, 2008). Edukacja włączająca jest egzemplifikacją społecznego modelu niepełnosprawności, według którego zwraca się uwagę na rolę społeczeństwa w zapewnianiu równości wszystkim uczestnikom życia społecznego. Istotne jest w nim znoszenie barier, zarówno psychologicznych, jak i fizycznych, które nie znajdują się w osobie z niepełnosprawnością, a pochodzą z zewnątrz i wynikają ze sposobu, w jaki zorganizowane jest życie

społeczeństwa. Model społeczny wiąże niepełnosprawność z rozwojem społecznym, pokazując, że osoby z niepełnosprawnością są aktywnymi uczestnikami społeczeństwa, wnoszącymi istotny wkład w proces jego rozwoju.

W dużym uogólnieniu można stwierdzić, że edukacja na świecie zmierza w kierunku edukacji włączającej, a właściwie w kierunku przestawienia myślenia z modelu segregacyjnego na model włączający. Zmiany te widać w rozwiązaniach prawnych wprowadzanych w różnych państwach i na różnych kontynentach. W USA, Afryce, Europie Zachodniej i Wschodniej toczą się szeroko zakrojone dyskusje na temat równouprawnienia, dostępności do edukacji, nowego podejścia do niepełnosprawności. Trend wyznaczają międzynarodowe dokumenty, należą do nich: Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (1948), Konwencja przeciwko dyskryminacji w edukacji (1960), Konwencja Praw Dziecka (1948), Deklaracja z Salamanki oraz Wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych UNESCO (1994), Konwencja w sprawie ochrony i promowania różnych form wyrazu kulturowego (2005) oraz Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych (2006). Dokumenty te mówią o poszanowaniu dla wszelkich różnic między ludźmi oraz dostępności edukacji dla wszystkich.

Pomimo że dyskusja na temat tego, czym jest edukacja włączająca, toczy się w Polsce i na świecie od wielu lat, trudno znaleźć jej jednoznaczną definicję i określić zakres znaczeniowy samego terminu „edukacja włączająca”. Rozważania w zachodniej literaturze naukowej pokazują złożoność tego pojęcia. Jego formalny status jest, jak dotąd, „modelem idealnym systemu szkolnego, który ma zapewnić wszystkim uczniom warunki do kształcenia się we wspólnej szkole” (Szumski i Firkowska-Mankiewicz, 2013). Również dyskusje toczące się we współczesnej pedagogice pokazują, że nie jest to jednoznaczna ani skończona koncepcja teoretyczna. W przekonaniu części badaczy jest to zbiór „idei o różnym poziomie ogólności” (Szumskii Firkowska-Mankiewicz, 2010). Ten model kształcenia daleki jest więc jeszcze od doskonałości, jest jednak sygnałem procesów, jakie zachodzą w pedagogice.

Próbując zdefiniować edukację włączającą, można ją określić jako model edukacji zakładający, że wszystkie dzieci, w tym niepełnosprawne, mają prawo uczyć się w szkołach ogólnodostępnych, najbliższych miejsca zamieszkania. Proces ten koncentruje się na tym, jak je efektywnie uczyć i jak zapewnić

im poczucie przynależności do zbiorowości szkolnej (Lipsky i Gartner, 1997). Sama idea edukacji włączającej opiera się na społecznym modelu niepełnosprawności, w myśl którego to nie dziecko należy zmieniać i przystosowywać do systemu szkolnego, lecz odwrotnie – szkoła i system nauczania musi się zmienić tak, by wyjść naprzeciw indywidualnym potrzebom wszystkich dzieci: sprawnych i niepełnosprawnych (Firkowska-Mankiewicz, 2010). Z kolei „interdyscyplinarne spojrzenie na edukację włączającą pozwala rozumieć [ją] jako rozległą i wielopłaszczyznową przestrzeń, w której realizuje się wiele istotnych procesów, jak globalizacja, socjalizacja, profesjonalizacja, personalizacja, wychowanie, kształcenie, humanizacja” (Al-Khamisy, 2013).

W dokumencie Profil nauczyciela edukacji włączającej edukację włączającą definiuje się w następujący sposób: „Jest to niezwykle szeroko zakrojona koncepcja, wywierająca wpływ na różnorodne działania z zakresu polityki społecznej oraz sposoby wdrażania systemowych rozwiązań na poziomie szkolnictwa podstawowego, średniego, wyższego, a także w placówkach kształcących kadrę pedagogiczną. Cele edukacji włączającej realizowane są w pojedynczych placówkach oraz w ramach systemów kształcenia ceniących w równy sposób wartość każdej osoby oraz dostrzegających w szkołach instytucjonalne zasoby społeczne. Edukacja włączająca dotyczy wszystkich uczniów i ma na celu doprowadzenie do ich znaczącego uczestnictwa w różnorodnych formach kształcenia, a także ograniczenie ich systemowego wykluczenia w dziedzinie edukacji oraz szeroko rozumianego życia społecznego” (TE4I, 2012).

W odniesieniu do systemu edukacji, edukację włączającą należałoby rozważać jako proces odbywający się na trzech płaszczyznach: w odniesieniu do obowiązującego w danym kraju systemu edukacji (istnienie segregacji w szkolnictwie i stopień jej nasilenia), w odniesieniu do systemu kształcenia nauczycieli (umiejętność dostrzegania różnorodności i praca z różnymi uczniami za pomocą różnorodnych technik i narzędzi) oraz do specyficznego rozumienia i postaw ogółu społeczeństwa wobec niepełnosprawności i istnienia uczniów o indywidualnych potrzebach edukacyjnych.

W jeszcze szerszej perspektywie umieszcza włączanie Peter Mittler. Wskazuje on na inkluzję jako zmianę sposobu myślenia o systemie szkolnym, w podejściu do nauczania, a w efekcie zmianę w zakresie polityki społecznej: „Włączanie nie oznacza umieszczania dzieci w szkołach po-

wszechnych. Oznacza natomiast zmianę szkół, tak by lepiej odpowiadały potrzebom dzieci. Dotyczy pomagania wszystkim nauczycielom w przyjęciu odpowiedzialności za nauczanie wszystkich dzieci w ich rodzimych szkołach i przygotowywanie ich do uczenia tych dzieci, które obecnie ulegają wykluczeniu z własnych szkół, bez względu na powody wykluczenia” (Mittler, 2000).

Zatem, aby mogło dokonywać się włączenie, musi zmienić się szkoła „jako całość”. Powinna dawać pełne szanse edukacyjne i społeczne wszystkim uczniom, bez segregacji. Mittler wskazuje, że zarysowana powyżej koncepcja stanowi odzwierciedlenie odmiennego myślenia o źródłach trudności w uczeniu się. Dokonuje się w niej przejście od modelu „braków” (deficytów) do modelu „społecznego”.

Podstawową sprawą jest jednak fakt, że to nauczyciele powinni skupiać się na usuwaniu przeszkód na drodze do uczenia się, jakie napotyka każde dziecko. W praktyce oznacza to wyznaczanie uczniom zadań, które będą w stanie wykonać, tak aby stereotyp osoby niepełnosprawnej, jako osoby nieporadnej, mógł zostać wykorzeniony. Cor Meijer, dyrektor Europejskiej Agencji Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, w trakcie ogłoszenia przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) Światowego Raportu o Niepełnosprawności w Nowym Jorku w czerwcu 2011 roku powiedział: „O edukacji włączającej możemy dyskutować na różnych płaszczyznach: pojęciowej, polityki oświatowej, normatywnej lub badawczej, ale koniec końców to nauczyciel musi dać sobie radę w klasie, w której spotyka różne dzieci! To nauczyciel wprowadza w życie zasady edukacji włączającej. Jeżeli nauczyciel nie potrafi uczyć zróżnicowanej grupy w oddziale szkoły ogólnodostępnej, wszystkie dobre intencje, na których opiera się edukacja włączająca, okazują się bezwartościowe. Tak więc zadaniem na przyszłość pozostaje opracowanie odpowiednich programów nauczania oraz kształcenie nauczycieli tak, by radzili sobie z różnorodnością” (www.european-agency.org).

Edukacja włączająca w Ghanie

Ghana jest jednym z państw, w których zdecydowano się wypróbować model edukacji włączającej i wprowadzono ją po opublikowaniu Deklaracji z Salamanki w 1994 roku. Ten niewielki kraj (o jedną czwartą mniejszy od

Polski) leży w Afryce Zachodniej nad Oceanem Atlantyckim. Zamieszkuje go około 25 mln ludzi. Pierwsze szkoły dla niepełnosprawnych w Ghanie powstały jako owoc działalności misjonarskiej. W 1945 roku otworzono Akropong School for the Blind, pierwszą (również w całej Afryce Zachodniej) placówkę oferującą edukację dzieciom z problemami wzrokowymi. Trzydzieści lat później na północy powstała Wa School for the Blind. Obecnie system edukacji obejmuje szkoły specjalne i ośrodki dla dzieci z niepełnosprawnościami (np. Mampong Demonstration School For the Deaf dla dzieci z uszkodzonym słuchem), ale od lat 90. zaczęto wprowadzać włączający system edukacji.

W Światowej Konferencji na rzecz Szkolnictwa Specjalnego w Salamancie w Hiszpanii, która odbyła się w czerwcu 1994 roku, uczestniczyli przedstawiciele rządów 92 państw. Większość z nich potwierdziła swoje poparcie dla programu Edukacja dla Wszystkich (ang. Education for All, EFA), uznając konieczność zapewnienia regularnego systemu kształcenia osobom mającym specjalne potrzeby edukacyjne. Zatwierdzono wówczas także Wytoczne dla Działań w sprawie Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych i potwierdzono zaangażowanie dla zapewnienia co najmniej podstawowego poziomu edukacji wszystkim obywatelom (UNESCO, 1994).

Odniesienie do edukacji włączającej znajdujemy w ustawodawstwie Ghany. Artykuł 25 Konstytucji Republiki Ghany z 1992 roku mówi o tym, że wszystkie osoby powinny mieć prawo do równych szans w edukacji. Mając na celu osiągnięcie pełnej realizacji projektu polityki edukacji włączającej, podstawowa edukacja powinna być bezpłatna, obowiązkowa i dostępna dla wszystkich. Strategiczny Plan Edukacji na lata 2010–2020 określa, że Ministerstwo Edukacji w Ghanie powinno zapewnić możliwość kształcenia dla wszystkich osób z niepełnosprawnością fizyczną i psychiczną, sierot, a także osób z trudnościami w nauce oraz osób wybitnie zdolnych, włączając je w główny nurt formalnego systemu, a tylko w razie konieczności – umieszczając w specjalnych szkołach lub placówkach opiekuńczych.

W art. 778 Ustawy edukacyjnej z 2008 roku czytamy, że konieczne jest tworzenie systemu edukacji zmierzającej do kształtowania zrównoważonych osób charakteryzujących się niezbędną wiedzą, umiejętnościami, wartościami i zdolnościami.

Yekple i Avoke (2006) argumentują, że edukacja włączająca jest stanowiskiem oficjalnej polityki kształcenia osób z niepełnosprawnościami w Ghanie, co zostało zagwarantowane w Strategicznym Planie Edukacyjnym rządu Ghany na lata 2003–2015, opowiadającym się za włączeniem w główny nurt edukacji wszystkich dzieci niepełnosprawnych do 2015 roku. Zauważają oni jednakże, że choć jest to znacząca inicjatywa i kierunek polityczny, istnieją trudności realizacyjne w osiągnięciu tych ogólnych celów. Mogą być nimi np. identyfikacja i ocena sposobów określania w szkołach liczby dzieci mających specjalne potrzeby edukacyjne oraz gotowość szkół powszechnych na spełnianie różnorodnych potrzeb uczniów.

W Ghanie edukację włączającą definiuje się jako rodzaj kształcenia związany z zaprojektowaniem klas szkolnych, programów i działań w taki sposób, aby wszyscy uczniowie mogli wspólnie uczyć się i uczestniczyć w życiu szkoły. Za uczniów ze specjalnymi potrzebami uznaje się dzieci, które wymagają szczególnej uwagi i nauczania konkretnych przedmiotów, innych niż te obowiązujące każdego ucznia. Integracją społeczną określa się natomiast taki porządek, w którym wszystkie osoby czują się docenione, szanuje się ich różnice, a ich podstawowe potrzeby są spełniane w sposób umożliwiający godne życie.

Pilotażowe szkoły włączające w Ghanie

Pilotażową szkołą włączającą określona została szkoła koncentrująca się na praktycznej edukacji włączającej na zasadzie eksperymentu. Jeżeli eksperyment się powiedzie, edukacja włączająca będzie akceptowana i praktykowana w całym kraju. Zgodnie z celem wdrożenia edukacji włączającej przez Służby Edukacyjne Ghany do 2015 roku, Specjalny Wydział Edukacji Służb Edukacyjnych Ghany postanowił opracować Strategiczny Plan Edukacji na lata 2003–2015. Wybrano kilka szkół, w których wprowadzanie inkluzji wdrażane było i jest pilotażowo. Plan dotyczył opracowania strategii i określonych działań dotyczących specjalnych potrzeb edukacyjnych (Gadagbui i Danso, 1998). Gadagbui i Danso podają, że wybrane zostały następujące regiony: Wielka Akra oraz region centralny i wschodni z odpowiednio trzema i czterema rejonami (dystryktami). W regionie Wielka Akra wybrano szkoły w Adzie, Amasamanie i Metropolitan. W regionie centralnym planem pilotażowego wdrażania edukacji włączającej objęto gminę Swedru, Cape

Coast, gminę Winneba, a w regionie wschodnim rejon Somanya, Kofiridua i Oda, co daje ogółem 10 rejonów.

Kwawu (1998), którego cytują Gadagbui i Danso (1998), twierdzi, że z powodu nowej filozofii nauczania przyjętej na Konferencji w Salamance (1994), programem objęto także personel wdrażający tę politykę. Pilotażowym programem związanym z edukacją włączającą objęto także urzędników ds. edukacji specjalnej rejonu, osoby ds. specjalnych zasobów edukacyjnych oraz dyrektorów szkół i dyrektorów dystryktów. W procesie uwzględniono również pielęgniarki szkolne, nie pominięto też personelu pomocniczego, jak sprzątacze czy robotnicy.

Podejmując się próby określenia, w jaki sposób zorganizowano szkoły pilotażowe, warto odnieść się do rozmów Jarvisa (2003) z zespołami rejonów. Według Jarvisa, wszystkie rejonu miały dobrze przygotowaną kadrę. Był to przynajmniej jeden, a czasem nawet trzech specjalistów ds. nauczania, kompleksowo przygotowanych do obowiązków w zakresie nauczania, poradnictwa, psychologii behawioralnej, kształcenia alternatywnego itp. Dodatkowo powołano tzw. zespoły ds. usług na rzecz uczniów, które miały za zadanie wsparcie w zakresie zasobów i metod. Wsparcie zespołów ds. uczniów stanowili nauczyciele specjaliści odpowiedzialni za różne obszary programu nauczania (jak umiejętność czytania i pisanie, matematyka, nauka, język francuski itp.) i/lub za różne poziomy nauczania (np. szkołę podstawową, średnią i wyższą).

We wszystkich rejonach zespoły spotykały się regularnie, raz lub dwa razy w tygodniu, aby omawiać obszary sukcesu i trudności do pokonania na poziomie zarówno rejonu, jak i szkoły. Szkoły zgłaszały różnorodne doświadczenia i stopnie osiągniętego sukcesu. Kilka z nich zgłosiło, że ich uczniowie korzystają z usług logopedów, terapeutów zajęciowych, fizjoterapeutów, a także wskazywało na zadowolenie z poziomu usług świadczonych przez pracowników socjalnych, pielęgniarki i mobilny zespół zdrowia psychicznego. Jednakże w wielu szkołach nie zostało w pełni zaspokojone zapotrzebowanie na wsparcie wydziałów partnerskich, jak np. Rozwoju Społecznego i Zdrowia. Jarvis wskazuje, że czas oczekiwania na usługi rehabilitantów wynosił od dwóch do trzech lat, a dostęp do pracowników socjalnych był bardzo trudny. Szkoły borykały się z problemem, jak wspierać uczniów czekających na usługi specjalistów, których wiedza specjalistyczna i umiejętności naprawę były w tych przypadkach nieodzowne.

Niestety, trudności w znalezieniu dokumentów ewaluacyjnych dotyczących kształcenia włączającego wskazują, że w Ghanie nie zrobiono zbyt wiele w obszarze ewaluacji. Sygnalizowane są natomiast problemy we wdrażaniu tego typu edukacji, jak np. brak materialnych zasobów mających wspierać w szkołach uczniów niepełnosprawnych w nauce i innych aktywnościach szkolnych. Uwagi zgłaszane przez dyrektorów szkół miasteczka Winneba podczas zgromadzenia, które odbyło się 23 września 2013 roku, wskazują, że brakuje zasobów mających długotrwały wpływ na sprawne kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w zwykłych klasach.

Z obserwacji środowiska szkół pilotażowych wybranych do prowadzenia edukacji włączającej wynika również, że nie jest ono przyjazne np. dla uczniów z trudnościami w poruszaniu się. Większość szkół ma bardzo strome podjazdy dla wózków inwalidzkich i bardzo nierówne chodniki, które utrudniają uczniom z wadami wzroku i niepełnosprawnym fizycznie poruszanie się w tych szkołach. Zwraca się również uwagę na trudności we współpracy dyrekcji szkół i nauczycieli z personelem w zakresie wsparcia działań edukacyjnych.

Programy nauczania w edukacji włączającej

Program nauczania w edukacji włączającej to jeden program nauczania dla wszystkich uczniów zamiast dwóch odrębnych: dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i bez specjalnych potrzeb edukacyjnych (Quinn i Ryba, 2000). Według Quinna i Ryby włączający/inkluzyjny program nauczania uznaje (zgodnie z zasadą sprawiedliwości społecznej), że udział w edukacji nie powinien wiązać się z dyskryminacją ze względu na płeć, pochodzenie etniczne, geograficzne, status społeczno-ekonomiczny oraz poziom sprawności czy niepełnosprawności. Tym samym inkluzyjny program nauczania uznaje udział w edukacji bardzo różniących się od siebie uczniów i jest na tyle elastyczny, że umożliwi osiągnięcie celów przez wszystkich uczących się w danej szkole.

Brak szkoleń w zakresie przystosowania programu nauczania dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest wyraźnie problemem międzynarodowym (Loreman, 2001). Loreman stwierdza, że nauczyciele w Afryce mieli poczucie niewystarczających kwalifikacji w tym zakresie. Wielu z nich nie zmieniło programu nauczania swoich przedmiotów ze względu na

brak szkoleń i tym samym brak kwalifikacji. Podobne obawy o brak szkoleń wyrażali nauczyciele w USA (Murry, 2000), Nowej Zelandii (Piggot-Irvine, 2009), Ghanie (Ocloo i Subbley, 2008), Botswanie (Dart, 2007) i Zjednoczonych Emiratach Arabskich (Arif i Gaad, 2008) cytowane u Kokkinos i Davazoglou (2009).

Dymond, Renzaglia, Rosenstein, Chun, Banks, Niswander i Gilson (2006) badali skutki tzw. współuczucia jako formy przystosowania programu do wdrażania we włączających klasach. Oceniali wprowadzenie Uniwersalnego Modelu Nauczania (ang. Universal Design for Learning) w opracowaniu kursu nauki w szkole średniej w USA. To opracowanie uutorowało drogę nauczycielom do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z pomocą współnauczycieli i półprofesjonalistów. Otworzyło to drogę do nowych metod: wspólnego planowania lekcji, elastycznego opracowywania programu nauczania i pracę z małymi grupami uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i bez takich potrzeb.

Przygotowanie nauczycieli do nauczania w nurcie edukacji włączającej

Praktyka włączania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do głównego nurtu szkolnego i lekcyjnego na trwałe zagościła w wielu krajach na świecie. Jednak udane wdrożenie takiej polityki zależy od posiadania przez nauczycieli określonej wiedzy, umiejętności i doświadczenia. Z tego powodu coraz większą uwagę zwraca się na rozwój i kształcenie nauczycieli (Whitworth, 2001). Eileen (1999), Hardman, Drew i Egan (2002) twierdzą, że przygotowanie nauczyciela uczącego dzieci ze specjalnymi potrzebami wymaga tak specjalistycznych umiejętności i wiedzy, że nie można ich uznać za pewnik. Aby zrozumieć rolę nauczyciela w placówce kształcenia włączającego, należy te umiejętności dokładnie zbadać i opisać. Whitworth (2001) wskazuje, że przygotowanie nauczycieli do nauczania w klasach włączających będzie wymagać przyjęcia innego modelu przygotowania nauczyciela. Umiejętności radzenia sobie z uczniami ze specjalnymi potrzebami i otoczenia ich odpowiednią opieką nauczyciele nabywają podczas odpowiednich szkoleń, gdzie można uzyskać wiedzę z zakresu filozofii i praktyki edukacji włączającej (Whitworth, 2001).

W Ghanie zwiększone zapotrzebowanie na nauczanie uczniów z niepełnosprawnościami w klasach inkluzyjnych spotkało się z niewielkim zainteresowaniem. Kilku naukowców zwróciło uwagę na brak doskonalenia zawodowego w zakresie nauczania włączającego i związanych z tym praktyk w edukacji ogólnej oraz specjalnej na poziomie praktyki ogólnopedagogicznej (Burstein i Sears, 1998, w Hardman et al., 2002). Według Whitwortha (2001), jeśli programy kształcenia nauczycieli mają za zadanie przygotowywać nauczycieli do osiągania w przyszłości sukcesów w sali lekcyjnej, muszą powstać na nowo, z uwzględnieniem praktycznego przygotowania pedagogicznego nauczycieli. Raporty badawcze, do których odwołuje się Deku (2008), wskazują, że nadal stosuje się tradycyjne programy kształcenia nauczycieli, w których przedstawiana jest teoria bez istotnego związku z praktyką nauczania. Powinno być natomiast inaczej – teoretyczną koncepcję nauczania należy na trwale związać z jej zastosowaniem (Hardman et al., 2002). Kształcenie nauczycieli mogłoby przynieść korzyści uczniom tylko w przypadku spójnego skonstruowania i celowej realizacji programu kształcenia zawodowego nauczycieli. Ten sam pogląd jest prezentowany w pracy Hamiltona i MacWilliamns (2000), którzy podkreślali, że kształcenie nauczycieli musi być zintegrowane oraz należy zmienić zbyt chaotyczny charakter formalnego nauczania.

Przygotowanie profesjonalnego nauczyciela do nauczania w ramach edukacji włączającej powinno koncentrować się nie tylko na szkoleniu ogólnopedagogicznym, lecz także na szkoleniach doskonalących. Pugach (1988) twierdzi, że powinno nastąpić całkowite przeprojektowanie programów kształcenia nauczycieli, w których uwzględniono by doświadczenia praktyków z wiedzą fachowców, aktualnie związanych z edukacją i tworzeniem programów nauczania. Nowym trendem w przygotowaniu nauczycieli do pracy jest zachęcanie ich do rozwijania pozytywnych postaw w kierunku kształcenia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w zwykłych szkołach. Celem tego trendu jest poszerzanie wiedzy na temat potrzeb nauczania, oceny i umiejętności nauczania (Gamer, 1996).

W kolegiach nauczycielskich w Ghanie, w ramach reform nastawionych na inkluzję, organizowany jest kurs nauczania osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wcześniej powstawały placówki szkolenia zawodowego wyspecjalizowane w kształceniu nauczycieli szkół ogólnodostępnych lub

specjalnych (np. utworzono specjalistyczne kolegium nauczycielskie mające za zadanie kształcenie nauczycieli pracujących z uczniami mającymi problemy ze słuchem). Osoby przyuczające się do zawodu nauczyciela nie były więc zmuszane do zdobywania wiedzy na temat specjalnych potrzeb edukacyjnych, ponieważ nauczyciele wybierali, czy chcą pracować w zwykłych szkołach, czy w szkołach specjalnych. Ponieważ obecnie wiele placówek edukacyjnych włączyło specjalne potrzeby edukacyjne do swoich programów nauczania, uniwersytety w Winneba, jak i Cape Coast oferują już specjalne programy edukacyjne dla przyszłych nauczycieli. Na uniwersytecie pedagogicznym w Winneba kształcenie w zakresie nauczania osób ze specjalnymi potrzebami stanowi część głównego kursu. Na uniwersytecie Cape Coast studenci studiujący inne kierunki niż nauczanie początkowe odbywają jeden ogólny kurs, natomiast studenci nauczania początkowego i psychologii trzy kursy z zakresu programów edukacji specjalnej (Wydział Pedagogiczny, UCC, 2005).

Programy kształcenia zawodowego powinny zaszczepić w nauczycielach zrozumienie i docenienie różnorodności. W pracy Whitwortha (2001), przy konceptualizacji i projektowaniu podejścia do ogólnopedagogicznego przygotowania nauczycieli, występuje model zintegrowanego przygotowania nauczycieli. Kluczowe jest w nim przygotowanie nauczycieli do bycia elastycznymi i kreatywnymi, po to by mogli oni później radzić sobie ze zmianą, przystosować się do niej, następnie rozwiązywać problemy. Można to osiągnąć, zapewniając doświadczenie wymagające od przyszłych nauczycieli rozwijania umiejętności kreatywnego rozwiązywania problemów i rozpatrywania sytuacji z różnych perspektyw.

Przyszli nauczyciele powinni mieć możliwość pracy w sytuacjach zespołowych oraz obecności w rzeczywistych salach lekcyjnych, w których wdrażane są praktyki inkluzyjne. Według Whitwortha (2001), przygotowanie pedagogiczne powinno obejmować odpowiednie przystosowanie programu nauczania, czynności szkoleniowe i procedurę oceny, a także skuteczną identyfikację, rozwój i wykorzystanie zasobów. Szkoleniem, które można wykorzystać w typowym środowisku klasowym, jest nauczanie zespołowe. Składa się na nie zespołowe planowanie, zespołowe uczenie, zespołowa ocena i kształtowanie umiejętności z zakresu procesu grupowego. Ponadto program ogólnopedagogiczny powinien przygotowywać nauczycieli do stoso-

wania różnych rodzajów metod nauczania, jak nauczanie wielopoziomowe, uczenie zespołowe i korepetycje rówieśnicze.

Kolejnym elementem integracyjnego modelu przygotowania nauczycieli są wspólne doświadczenia. Obejmują one wiele kursów praktycznych, nauczania uczniów, symulacji i odgrywania ról w rzeczywistej sali lekcyjnej. Takie doświadczenia są niezbędne, ponieważ zbliżają przyszłego nauczyciela do dzieci niepełnosprawnych, jak również ich rozumienia.

Winneba – wstępne wnioski z pracy szkół pilotażowych

Z badań przeprowadzonych w mieście Winneba wynika, że w pilotażowych szkołach włączających nauczyciele nie potrafią jeszcze dostosowywać programu i metodologii nauczania do wymagań edukacji. Prawdopodobnie powodem było nieodpowiednie przygotowanie nauczycieli pod względem praktycznym. Programy nauczania stosowane w szkołach włączających cechowały się dobrym poziomem elastyczności, ale pozbawione były możliwości oceny poszczególnych nauczycieli w zakresie modyfikacji dostosowanych do potrzeb uczniów. Dodatkowo zawiodła współpraca między nauczycielami a specjalistami, takimi jak pracownicy lokalnej służby zdrowia, audiolodzy, personel specjalnych służb edukacyjnych itp.

Jest oczywiste, że w Ghanie istnieją konkretne działania i ruchy w kierunku edukacji włączającej i przynoszą wielowymiarowe korzyści dzieciom z niepełnosprawnościami, sprawnym, nauczycielom, dyrektorom szkół, rodzicom i społeczeństwu. Kluczowym dowodem poparcia i zaangażowania rządu w zapewnienie edukacji dla wszystkich dzieci jest samo tworzenie włączających szkół pilotażowych w większości regionów Ghany. Jednakże, aby kształcenie w ramach edukacji włączającej odniosło sukces i spełniało różnorodne potrzeby wszystkich dzieci, priorytetem powinno być skuteczne dostosowanie treści programów nauczania. Należałoby popracować nad efektywną współpracą między nauczycielami i specjalistami, promocją odpowiedniego środowiska fizycznego, a przede wszystkim dostosować zasoby.

Biorąc pod uwagę wyniki badań pracy szkół pilotażowych w Winneba, wydano kilka konkretnych zaleceń w odniesieniu do dalszego prowadzenia edukacji włączającej. Pierwszym z nich jest obowiązek zapewnienia nauczycielom praktyk zawodowych w szkołach włączających i to przed ukończe-

niem programów kształcenia zawodowego nauczycieli. Odpowiedzialne za to są służby edukacyjne Ghany we współpracy z ośrodkami nauczania początkowego. Dodatkowo praktyki powinny być na bieżąco uzupełniane seminariami i szkoleniami doskonalącymi. Ma to służyć poszerzeniu wiedzy nauczycieli odnośnie do najnowszych odkryć w dziedzinie praktyk kształcenia w placówkach włączających. Środowisko fizyczne lub teren szkoły włączającej powinny być bezpieczne i wygodne zarówno dla nauczycieli, jak i uczniów. Szczególnie chodzi tu o dostępność budynków szkolnych oraz łatwe poruszanie się uczniów i nauczycieli po terenie szkoły. Ostatnim zaleceniem jest praca nad lepiej skoordynowaną, skuteczniejszą współpracą między zwykłymi nauczycielami a innymi specjalistami, co ma pomóc w świadczeniu usług na rzecz dzieci z różnorodnymi potrzebami.

Podsumowanie

Obserwacja działań w zakresie edukacji włączającej w Ghanie prowadzi do wniosków, że rozwój systemu nauczania w tym kraju podąża do inkluzji, mimo że po drodze napotyka wiele przeszkód. Mimo nakładów finansowych na edukację, Ghana znajduje się w gronie krajów rozwijających się, co wiąże się z ograniczeniami natury fizycznej: słaba infrastruktura, duża liczebność klas w szkołach, niedoszkoleni nauczyciele. Doświadczenia szkół pilotażowych wskazują jednak, że pomimo tych trudności w Ghanie istnieje silne dążenie do uznania edukacji włączającej jako głównego nurtu edukacji, przy jednoczesnym zachowaniu placówek specjalnych, które swoimi zasobami wspierają placówki ogólnodostępne. Poczynione zostały już staranne przygotowania w kierunku doszkolenia przyszłych nauczycieli mających pracować w systemie inkluzji, np. University of Education Winneba stwarza szanse na odbywanie praktyk studenckich przyszłych nauczycieli w szkołach włączających, co jest ogromnym postępem w rozumieniu potrzeb kształtowania nauczycieli mających pracować z dziećmi z różnymi potrzebami edukacyjnymi. Pomimo że w Ghanie są też szkoły specjalne, widoczna jest wyraźna zmiana kierunku myślenia – uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi już uczą się w placówkach najbliższych miejsca zamieszkania.

Bibliografia

- Ainscow M., „British Journal of Special Education” nr 05/2007; 17(2):74–77.
- Ainscow M., Booth T. (2002), *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, revised edition, Bristol, CSIE. Ainscow M., Booth T. (2011), *Przewodnik po edukacji włączającej. Rozwój kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, w polskiej adaptacji autorstwa Wiszejko-Wierzbickiej D., Sijko K., Białek A., Warszawa, Olimpiady Specjalne.
- Ainscow M., Booth T., Dyson A. i in. (2006), *Improving Schools: Developing Inclusion*, Routledge, London.
- Al-Khamisy D. (2013), *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa APS.
- Firkowska-Mankiewicz A., *Co nowego w edukacji włączającej*. „Edukacja” nr 2(110), s. 16–23.
- Florian L., Linklater H., *Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all*, „Cambridge Journal of Education”, Vol. 40, 2010, Iss. 4 – P. 369.
- Gadagbui G.Y. (June 3, 2008), *Inclusive education project*, University of Education, Winneba.
- Hegarty S. (1994), *Integration and the teacher. In New perspectives in special education*, ed.
- Lipsky P.K., Gartner A. (1997), *Inclusion and school reform: transforming American's classrooms*, MD Paul Brookes, Baltimore.
- Meijer C.J.W. (1999), *Financing of Special Needs Education*, Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meijer C.J.W. (2003), *Inclusive education and classroom practices*, Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meijer C.J.W. (2003), *Special needs education across Europe*, Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meijer C.J.W. (2005), *Inclusive education and classroom practice in Secondary Education*, Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meijer C.J.W., Pijl S.J., Hegarty S., Routledge, London, s. 125–131.
- Mitchell D. (2008), *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*, Routledge, London & New York.

- Norwich B., *The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views: A US-English comparison*, „European Journal of Special Needs Education” nr 9, 1994, s. 91–106.
- Ocloo M.A., Subbey M., *Perception of basic education school teachers towards inclusive education in the Hohoe District of Ghana*, „International Journal of Inclusive Education”, nr 12(5), 2008, s. 639–650.
- Pearson V., Eva L., Ernest C., Donna W., *A heart to learn and care? Teachers’ responses toward special needs children in mainstream schools in Hong Kong*, „Disability and Society”, nr 18, 2003, s. 489–508.
- Pijl S.J., Meijer C.J.W., Hegarty S. (eds) (1997), *Inclusive Education, A Global Agenda*, Routledge, London.
- Pugach M.C., *Special education as a constraint on teacher reform*, „Journal of Teacher Education”, nr 39(3), 1988, s. 52–59.
- Rose R., *Primary school teacher perceptions of the conditions required to include pupils with special educational needs*, „Educational Review”, nr 53, 2001, s. 147–156.
- Szumski G., Firkowska-Mankiewicz A. (2010), *Wokół edukacji włączającej: efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- University of Cape Coast, *Faculty of Education: Academic Programmes 2005–2010. Cape Coast: Marcel Hughes Production. Education*, „British Journal of Special Education”, nr 25(4), 2005, s. 176–179.
- Whitworth J. (2001), *A model for inclusive teacher preparation*, Department of Education, Abilene Christian Education, Abilene, Texas.
- Wiszejko-Wierzbicka D., „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania”, nr III/2012(4), s. 73.
- Yekple E.Y., Avoke M., *Improving inclusive education at basic school level in Ghana*, „African Journal of Special Education Needs”, nr 4(2), 2006, s. 239–249.

Dokumenty międzynarodowe

- European Union (2003), Council Resolution of 15 July 2003 on promoting the employment and social integration of people with disabilities (2003/C 175/01).
- European Union (2003), Council Resolution of 5 May 2003 on Equal opportunities for pupils and students with disabilities in education and training (2003/C 134/04) Journal officiel nr C 134 du 07/06/2003, p. 6–7.

Konwencja w sprawie ochrony i promowania różnych form wyrazu kulturowego (2005).

Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych (2006).

Konwencja Praw Dziecka (1948).

Konwencja przeciwko dyskryminacji w edukacji (1960).

Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (1948).

Rezolucja ONZ o standardowych zasadach wyrównywania szans osób niepełnosprawnych (1993).

Rezolucja ONZ w sprawie równouprawnienia osób niepełnosprawnych (1996).

Rezolucja Rady Unii Europejskiej i Ministrów Edukacji w sprawie integracji niepełnosprawnych dzieci i młodzieży w powszechnym systemie edukacji (1990).

UNESCO (1994), The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris: UNESCO, <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>.

UNESCO (2003), Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education. A Challenge and a Vision Paris.

Save the Children (2002), Schools for All. Including Disabled Children in Education. London.

UNESCO (2009), Policy Guidelines on Inclusive Education. Paris.

United Nations (2006), Convention on Rights of People with Disabilities, <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>.

Źródła internetowe

Warnock M., The Warnock Report, Special Educational Needs Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, 1978, <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/> (data dostępu: 22.07.2012).