



Edukacja specjalna w Europie (Tom 2)

ORGANIZACJA KSZTAŁCENIA NA POZIOMIE
PONADPODSTAWOWYM

Publikacja Tematyczna

Edukacja specjalna w Europie

(Tom 2)

**ORGANIZACJA KSZTAŁCENIA
NA POZIOMIE PONADPODSTAWOWYM**

Publikacja Tematyczna

European Agency for Development in Special Needs Education



Niniejszy raport został przygotowany przez Europejską Agencję Rozwoju Szkolnictwa Specjalnego przy współudziale Krajowych Oddziałów Eurydice.

Dokument powstał przy wsparciu Dyrektoriatu Generalnego do spraw Edukacji, Szkoleń, Kultury i Wielojęzyczności przy Komisji Europejskiej:

http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm

Dozwala się cytowanie fragmentów opracowania pod warunkiem umieszczenia dokładnego adresu bibliograficznego.

Raport dostępny jest w otwartym na zmiany formacie elektronicznym w 19 językach, aby ułatwić dostęp do zawartych w nim informacji. Elektroniczna wersja raportu dostępna jest na stronie internetowej Agencji: www.european-agency.org/

Redaktorzy: Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins

Tłumaczenie: Maria Libura

Obraz na okładce: Olivier Somme, lat 20. Olivier uczęszcza do francuskojęzycznej szkoły specjalnej EESSCF w Verviers w Belgii.

(Electronic)

ISBN: 87-91811-91-0

EAN: 9788791811913

(Printed)

ISBN: 87-91811-90-2

EAN: 9788791811906

2006

Europejska Agencja Rozwoju Szkolnictwa Specjalnego

Sekretariat

Østre Stationsvej 33
DK – 5000 Odense C Denmark
Tel: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Biuro w Brukseli

3 Avenue Palmerston
BE-1000 Brussels Belgium
Tel: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org



SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE.....	7
--------------------------	----------

Rozdział 1 - EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA A PRAKTYKA NAUCZANIA W SZKOLNICTWIE PONADPODSTAWOWYM	11
--	-----------

1.1 WSTĘP.....	11
1.2 ZAŁOŻENIA, CELE I METODOLOGIA.....	14
1.2.1 Założenia	14
1.2.2 Cele	16
1.2.3 Metodologia	16
1.3 SKUTECZNA PRAKTYKA NAUCZANIA.....	18
1.3.1 Współpraca w nauczaniu	18
1.3.2 Wspólne uczenie się	20
1.3.3 Wspólne rozwiązywanie problemów.....	21
1.3.4 Zróżnicowanie grupowe	23
1.3.5 Skuteczne nauczanie	24
1.3.6 System „przestrzeni przyjaznej”	25
1.3.7 Alternatywne strategie uczenia się	27
1.4 WARUNKI WPROWADZENIA EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ	29
1.4.1 Nauczyciele.....	29
1.4.2 Szkoła	30
1.4.3 Czynniki zewnętrzne	32
1.5 WNIOSKI.....	34
BIBLIOGRAFIA.....	37

Rozdział 2 - DOSTĘPNOŚĆ SZKOLNICTWA WYŻSZEGO DLA STUDENTÓW ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI	39
--	-----------

2.1. WSTĘP.....	39
2.2 STUDENCI ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI (SPE) W SYSTEMIE SZKOLNICTWA WYŻSZEGO (SSW).....	40
2.3 DOSTĘPNOŚĆ SZKOLNICTWA WYŻSZEGO – ZAGADNIENIA KLUCZOWE.....	43
2.3.1 Uprawnienia związane z dostępem do studiów na uczelniah wyższych i pomocą w trakcie ich trwania.....	44

2.3.2 Pomoc na poziomie ogólnokrajowym dla studentów z SPE.....	49
2.3.3 Wsparcie instytucjonalne na poziomie uczelni wyższych.....	51
2.4 BARIERY W DOSTĘPIE DO UCZELNI WYŻSZYCH I W STUDIOWANIU	57
2.4.1 Bariery architektoniczne	58
2.4.2 Dostęp do informacji	59
2.4.3 Dostępność pomocy.....	60
2.4.4 Nastawienie do SPE	62
2.4.5 Uprawnienia	63
2.5 PROPOZYCJE DRÓG ROZWOJU	65
BIBLIOGRAFIA.....	68
Rozdział 3 - PRZEJŚCIE Z SYSTEMU SZKOLNICTWA DO ZARTUDNIENIA	73
3.1 WSTĘP.....	73
3.2 PODSTAWOWE PROBLEMY.....	74
3.2.1 Dane	75
3.2.2 Odsetek absolwentów	75
3.2.3 Dostęp do edukacji i szkolenia	75
3.2.4 Przygotowanie zawodowe	76
3.2.5 Odsetek bezrobotnych	76
3.2.6 Nastawienie do uczniów z SPE i oczekiwania wobec tej grupy	76
3.2.7 Dostępność architektoniczna miejsca pracy	76
3.2.8 Wdrożenie obowiązujących aktów prawnych.....	77
3.3 NAJISTOTNIEJSZE KWESTIE I REKOMENDACJE DOTYCZĄCE PRZEJŚCIA Z SYSTEMU SZKOLNICTWA DO ZATRUDNIENIA	77
3.4 OPRACOWANIE INDYWIDUALNEGO PLANU PRZEJŚCIA Z SYSTEMU SZKOLNICTWA DO ZATRUDNIENIA.....	83
3.5 REKOMENDACJE KOŃCOWE	93
3.6 WNIOSKI.....	93
BIBLIOGRAFIA.....	95
POSŁOWIE.....	97



WPROWADZENIE

Organizacja kształcenia na poziomie ponadpodstawowym stanowi podsumowanie informacji zebranych przez Europejską Agencję Rozwoju Szkolnictwa Specjalnego. Omówione w niej zostały trzy obszary o niezwyklej dla szkolnictwa specjalnego doniosłości:

- Edukacja włączająca i praktyka nauczania w szkolnictwie ponadpodstawowym;
- Dostęp studentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do szkolnictwa wyższego i oferowanych w jego ramach wielorakich możliwości;
- Przejście z systemu szkolnictwa do zatrudnienia.

Źródłem przedstawionych danych były raporty krajowe dotyczące wymienionych wyżej zagadnień. Zostały one opracowane przez pracowników Agencji na podstawie kwestionariuszy oraz, gdzie było to możliwe, na podstawie analizy konkretnych przypadków oraz programu wymiany ekspertów. Za przygotowanie i redakcję niniejszego dokumentu odpowiada Agencja. Swój wkład wniosły też krajowe oddziały Eurydice. Informacje na temat sytuacji w krajach, które nie mają swojego przedstawicielstwa w Agencji, pochodzą przede wszystkim z tamtejszych oddziałów Eurydice, choć trzeba tu nadmienić, że w publikacji uwzględniliśmy komentarze ze wszystkich krajów.

Przygotowując niniejszy dokument chcieliśmy przede wszystkim poszerzyć zakres wiedzy w trzech wymienionych wyżej dziedzinach. Zależało nam na tym, by przedstawić sytuację w możliwie wielu krajach. Materiały zebrane z państw reprezentowanych w Agencji zostały przesłane do krajowych oddziałów Eurydice. Informacje te miały wesprzeć prace tej organizacji, jednocześnie jednak poprosiliśmy o komentarz i szczegółowe uwagi na temat trzech kluczowych dla dokumentu zagadnień. Jeżeli treść nadesłanych uwag zgodna była z wynikami badań Agencji, nie powołujemy się na nie wprost uznając, że zostały niejako domyślnie zawarte w treści publikacji. Bezpośrednie cytaty z raportu dostarczonych przez oddziały Eurydice znalazły się wszędzie tam, gdzie trzeba było wyjaśnić panujące w danym kraju realia.



Pragniemy podziękować krajowym oddziałom Eurydice z Liechtensteinu, Malty, Polski, Rumunii i Szwecji za wkład wniesiony w przygotowanie niniejszego opracowania. Chcemy też wyrazić głęboką wdzięczność przedstawicielom Agencji za ich wsparcie i współpracę. Już po raz drugi dobra współpraca pomiędzy Eurydice i naszą Agencją pozwoliła na powstanie publikacji tematycznej. Przypomnijmy, że w styczniu 2003 roku ukazała się pierwsza publikacja tematyczna z serii *Edukacja specjalna w Europie*, która również stanowiła efekt współdziałania tych dwóch organizacji.

Tworząc tę publikację, na specjalne potrzeby edukacyjne nie patrzyliśmy przez pryzmat żadnej konkretnej definicji czy szkoły. Nie ma bowiem jednego, powszechnie przyjętego rozumienia pojęć takich jak niepełnosprawność, upośledzenie, czy też specjalne potrzeby edukacyjne. W zależności od kraju, spotykamy różne definicje i kategorie dotyczące specjalnych potrzeb edukacyjnych. Postanowiliśmy więc, w ramach trzech wspomnianych kluczowych zagadnień, przyjrzeć się wszystkim sposobom rozumienia i perspektywom przyjmowanym w debatach na temat praktyki nauczania osób ze specjalnymi potrzebami.

Rozdział 1 dotyczy *Edukacji włączającej i praktyki nauczania w szkolnictwie ponadpodstawowym*. Zapewnienie dostępu do kształcenia na poziomie ponadpodstawowym osobom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to złożony temat, związany ze szkolnictwem specjalnym i realizowanymi w jego ramach programami nauczania. Sposób, w jaki w wielu krajach zorganizowane jest szkolnictwo ponadpodstawowe stawia przed uczniami z SPE poważne wyzwania. W rozdziale 1 wskazane są sprawdzone w szkołach strategie przewycięzania problemów na tym polu. Znajduje się tam też przegląd różnych sposobów podejścia do zagadnienia edukacji włączającej. Szczególną uwagę poświęcono zasadniczym problemom, jakie napotyka włączanie uczniów z SPE w szkołach ponadpodstawowych: skutkom panującego w tym sektorze oświaty modelu „segregującego” (podziału na klasy), wpływowi silnego nacisku na wyniki nauczania, oraz nastawieniu nauczycieli i brakom w ich wykształceniu. Przedstawiona jest analiza sytuacji w sektorze, oparta na przeglądzie publikacji z poszczególnych krajów, studiach przypadków i wizytach ekspertów.



Rozdział 2 dotyczy *Dostępności szkolnictwa wyższego dla studentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Studenci niepełnosprawni nie mają wystarczającej reprezentacji na uczelniach wyższych. W związku z tym pojawia się szereg pytań o bariery utrudniające dostęp do kształcenia na tym poziomie i czynniki wspierające podejmowanie studiów. Rozdział ten opiera się na informacjach zdobytych przez Agencję i Eurydice. Omówione też w nim zostały kwestie, jakie wynikły z przeglądu publikacji europejskich z dziedziny. Naszym celem było przedstawienie w zarysie dostępnych w różnych krajach typów struktur wspierających studentów z SPE, które umożliwiają tej grupie korzystanie w pełni z możliwości studiowania. Część informacji zawartych w rozdziale została przedstawiona w formie tabeli ze względu na przejrzysty charakter takiego zestawienia. Nie należy go jednak traktować jako całościowego porównania sytuacji w wymienionych tam krajach.

Rozdział 3 dotyczy *Przejęcia z systemu szkolnictwa do zatrudnienia*. Przejście to jest kwestią zasadniczej wagi dla wszystkich młodych ludzi, a w szczególności dla osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Przejście do życia zawodowego stanowi część długiego i złożonego procesu, który obejmuje wszystkie etapy życia, i który wymaga właściwego zarządzania. Młodzi ludzie częstokroć napotykać różnorodne czynniki społeczne, takie jak uprzedzenia, niechęć, nadopiekuńczość, braki w wykszoleniu, itd., które utrudniają im pełne uczestnictwo w otwartym rynku pracy. Rozdział przedstawia osiem najważniejszych problemów, jakie wyłoniły się z przeglądu publikacji dotyczących tego obszaru. Następnie przedstawionych zostało sześć kluczowych zagadnień, jakie nasunęła analiza Agencji, oraz lista rekomendacji skierowanych do decydentów i osób pracujących w tym sektorze. Stanowią one swoisty przewodnik i wskazują, co poprawić na etapie planowania i wdrażania strategii przejścia do zatrudnienia, aby proces ten był skuteczniejszy.

Przegląd kluczowych zagadnień wspólnych wszystkim trzem obszarom zawarty jest w końcowej części niniejszego dokumentu.

Rozdział 1

EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA A PRAKTYKA NAUCZANIA W SZKOLNICTWIE PONADPODSTAWOWYM

1.1 Wstęp

Zapewnienie dostępu do kształcenia na poziomie ponadpodstawowym osobom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) to złożony temat, związany ze szkolnictwem specjalnym i realizowanymi w jego ramach programami nauczania. Jak wskazują liczne raporty (np. badania Agencji dotyczące zapewnienia dostępu do szkolnictwa specjalnego w Europie w latach 1998 i 2003), włączanie rozwija się zadowalająco na etapie szkoły podstawowej, natomiast na poziomie edukacji ponadpodstawowej pojawiają się poważne problemy. Można ten stan rzeczy uzasadniać wzrastającą specjalizacją w konkretnej dziedzinie wiedzy oraz odmiennymi metodami organizacji w szkołach ponadpodstawowych, które skutkują znacznymi trudnościami w prowadzeniu takiego modelu nauczania na tym poziomie. Sprawę dodatkowo pogarsza fakt, że różnice pomiędzy uczniami z SPE i ich rówieśnikami zazwyczaj pogłębiają się z wiekiem. Co więcej, w wielu krajach szkolnictwo ponadpodstawowe opiera się na modelu „selekcji”: tok nauczania czy też klasyfikacja do określonej klasy zależy od oceny dokonań ucznia.

Przegląd publikacji, Szwecja: *Starsi uczniowie napotykają w szkole znacząco więcej przeszkód niż młodsi. (...) Problemy te wiążą się nie tyle ze zdiagnozowaną przypadłością czy stopniem mobilności, ale raczej z zajęciami szkolnymi i sposobem ich zorganizowania.*

Przegląd publikacji, Szwajcaria: *Przejście pomiędzy zazwyczaj integracyjnym modelem nauczania na poziomie podstawowym a typowo segregującym na poziomie ponadpodstawowym można uznać za moment ostatecznej selekcji w karierze ucznia. Zmiana modelu nauczania z integracji w ramach klasy na przydział do grupy wedle uzyskanych osiągnięć nie pozostaje bez wpływu na pozostały czas spędzony w szkole. Dodatkowo uczniowie z SPE nie są w stanie pozostawić za sobą „bagażu” wyniesionego ze szkoły podstawowej, i*



wnoszą go ze sobą w ów model nauczania oparty na ostrych podziałach.


Komentarz z Malty: Na Malcie, podobnie jak w innych krajach Wspólnoty Europejskiej, integracja na poziomie ponadpodstawowym pozostaje przedmiotem poważnej troski. Obszary wiedzy na tym poziomie są bardziej wymagające a ujęcie przedmiotów bardziej szczegółowe. Stwarza to problemy nauczycielom nieposiadającym odpowiedniego przygotowania.

Powszechne obecnie nastawienie na *wyniki kształcenia* stanowi kolejne złożone zagadnienie, szczególnie istotne w kontekście szkolnictwa ponadpodstawowego. Rosnący nacisk na osiągnięcia w nauczaniu odczuwany w systemie edukacji z pewnością przyczynia się do kierowania uczniów do szkół czy klas specjalnych.

Przegląd publikacji, Hiszpania: Edukacja ponadpodstawowa realizuje wzorzec wysoce naukowych programów nauczania skierowanych do jednorodnych grup uczniów, co utrudnia obecnie wprowadzanie zmian programowych z myślą o uczniach ze specjalnymi potrzebami.

Oczywiście, nie ma nic nadzwyczajnego w społecznym wymogu, by nakłady na edukację przekładały się na wyniki w nauce. W rezultacie w szkolnictwie upowszechnia się „myślenie rynkowe” i rodzice przyjmują postawę „klientów”. Szkoły stają się „odpowiedzialne” za zdobyte osiągnięcia, a tendencja, by oceniać szkoły na podstawie uzyskanych przez nie wyników nauczania coraz bardziej się upowszechnia. Należy podkreślić, że przemiany te stwarzają poważne zagrożenie dla słabszych uczniów. W tym sensie dążenie do uzyskania lepszych wyników w nauce może się wydawać sprzeczne z dążeniem do włączenia uczniów z SPE w główny nurt nauczania. Przykłady zaczerpnięte z niniejszego badania pokazują jednak, że tak być nie musi:

Studium przypadku, Wielka Brytania: Dyrektor szkoły podsumował zmiany, jakie nastąpiły w kierowanej przez niego jednostce od czasu przyjęcia modelu integracyjnego, tak w zakresie zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych, jak i ogólnych wyników nauczania. Szkoła poradziła sobie z wyzwaniami w obu tych,



zdawałoby się sprzecznych, dziedzinach. Dziesięć miesięcy przed naszą wizytą badawczą, w szkole odbyła się oficjalna wizytacja Biura do Spraw Standardów Nauczania (OFSTED), które prowadzi ogólnokrajowy program wizytacji wszystkich szkół w Anglii. Raport z niej wynikał był niezwykle przychylny i szkoła została oceniona jako „dobra”. Wedle raportu: „Szkoła słusznie chlubi się wyznawanym etosem integracji i wielokulturowości, w ramach którego utrzymuje wysoki standard nauczania stwarzając jednocześnie atmosferę wzajemnego poszanowania. Relacje pomiędzy dyrekcją, gronem pedagogicznym, i uczniami są doskonałe, a szkoła prowadzona jest z oddaniem i w poszanowaniu wartości. Zapewnia dobre wykorzystanie zainwestowanych w nią środków”.

Jak wskazują wcześniejsze badania naszej Agencji, większość krajów uznaje kwestię integracji na poziomie ponadpodstawowym za przedmiot poważnej troski. Jako źródła problemu wskazuje się w szczególności brak właściwego przeszkolenia i mniej przychylny stosunek nauczycieli. Powszechnie uważa się, że to właśnie nastawienie nauczycieli stanowi decydujący czynnik w realizacji modelu nauczania integracyjnego. Nastawienie to zależy w znaczącej mierze od wcześniejszych doświadczeń nauczycieli (w szczególności z uczniami z SPE), ich przeszkolenia, zapewniającego wsparcie zaplecza, a także od innych czynników takich jak liczebność klasy czy obciążenie godzinowe.

Przegląd publikacji, Austria: (...) Dowiedziono niezbicie, że pozytywne nastawienie nauczycieli i społeczności szkolnej do integracji stanowi główną siłę napędową w procesie jej skutecznego wdrażania, i to niezależnie od tego, jaki jej model wybrano. Panujący w takich szkołach twórczy zapał pozwala przewyciężyć nawet poważne ograniczenia (jak np. niewystarczająca liczba godzin przeznaczonych na nadzorowanie postępów, słabe wyposażenie sal lekcyjnych, zbyt wielu nauczycieli w zespole, itp.).

Nauczyciele pracujący w szkolnictwie ponadpodstawowym mniej ochoczo przyjmują uczniów z SPE w swoich klasach. Z całą pewnością uczniowie ci wymagają podejścia pełnego zaangażowania i wrażliwości na ich potrzeby.



Studium przypadku, Holandia: (dotyczące 12 letniego chłopca z zespołem Aspergera). Pewnego razu jedna z nauczycielek stwierdziła, że chłopiec nie odrobił zadania domowego w całości. Zapytany o to chłopiec wyjaśnił, że z powodu ograniczonego miejsca w zeszytcie nie mógł zapisać całego zadania w jednej linijce. Odmówił też użycia pozostałych linijek, ponieważ uważał, że są one zarezerwowane na inne zadania. Także podczas zajęć w klasie nie poprawiał wszystkich swoich błędów z powodu braku miejsca w zeszytcie. Nauczycielka zaproponowała, by lekcje zapisywał na kartce po prawej stronie zeszytu, lewą zaś przeznaczył na uwagi i poprawki. Rozwiązanie to nie wprowadzało bałaganu do zeszytu, więc uczeń na nie przystał i problem został rozwiązany. Następnie sztywno trzymał się ustalonego porządku.

Przedmiotem niniejszego opracowania są wspomniane wyżej zagadnienia oraz inne kwestie związane z integracją na poziomie ponadpodstawowym. Czytelników zainteresowanych publikacjami i innymi dokumentami źródłowymi, których syntezę stanowi niniejszy raport, zapraszamy do działu Nauczanie Integracyjne i Praktyka Nauczania (Inclusive Education and Classroom Practice) na stronie internetowej Agencji [www. european-agency.org/](http://www.european-agency.org/)

1.2 ZAŁOŻENIA, CELE I METODOLOGIA

1.2.1 Założenia

Opracowanie niniejsze koncentruje się na skutecznej praktyce nauczania w ramach szkolnictwa integracyjnego. Przyjęto tu założenie, że nauczanie integracyjne zależy przede wszystkim od tego, jak nauczyciel prowadzi lekcje. Jednakże to, co nauczyciel robi w klasie, zależy ostatecznie od jego wykształcenia, doświadczeń, przekonań i nastawienia, a także od sytuacji w klasie, szkole, i czynników zewnętrznych (infrastruktury, polityki i finansowania na poziomie lokalnym i regionalnym, itd.).

Przegląd publikacji, Hiszpania: Wydaje się oczywiste, że problemy z nauką nie wynikają jedynie z uczniowskich trudności w opanowaniu wiedzy, ale także ze sposobu organizacji nauczania w szkole, i wiążą się one bezpośrednio z charakterem „odpowiedzi edukacyjnej” w trakcie lekcji.



Przegląd publikacji, Wielka Brytania: *Chociaż studia przypadków wykazały różnice w rozumieniu tak pojęcia, jak i spodziewanych wyników, oraz samego procesu „integracji”, panuje powszechna zgoda co do tego, że wdrożenie nauczania integracyjnego wymaga zreformowania szkoły w ogóle, wyrugowania idei „zajęć wyrównawczych”, a także opracowania programów nauczania według treści i sposobu ich prezentacji.*

W porównaniu do szkolnictwa podstawowego, na poziomie ponadpodstawowym wyzwania są jeszcze poważniejsze, jako że w wielu krajach programy nauczania zakładają podział na przedmioty, przez co uczniowie muszą się regularnie przemieszczać pomiędzy salami lekcyjnymi.

Przegląd publikacji, Austria: *Łączenie uczniów z różnych klas w grupy według możliwości intelektualnych lub poziomu wiedzy zakłada organizacyjne rozbitcie klasy jako całości. Dzieci bowiem nie przebywają razem ze swoją grupą, lecz zmieniają sale i część zajęć odbywają wraz z uczniami klas równoległych. W wielu przypadkach okazuje się to poważną przeszkodą na drodze do integracji uczniów z SPE, ponieważ w tych warunkach nie można zapewnić spójności grupy.*

Sposób organizacji szkolnictwa ponadpodstawowego w wielu krajach stawia przed uczniami z SPE trudne wyzwania. Celowym jest zatem określenie stosowanych przez szkoły strategii radzenia sobie z tym problemem.

Nauczyciele i szkoły realizują ideę integracji na wiele różnych sposobów. Celem niniejszego opracowania było przedstawienie różnorodnych sposobów traktowania edukacji integracyjnej i upowszechnienie wiedzy w tym zakresie.

Aby osiągnąć ten cel, postawiliśmy sobie szereg pytań. Najważniejsze z nich to pytanie o to, *jak radzić sobie z różnicami w klasie, oraz o warunki, jakie powinny być spełnione, aby tym różnicom móc zaradzić.*

W centrum zainteresowania naszego opracowania znaleźli się nauczyciele i ich praca. Trzeba jednak pamiętać, że rozwój



zawodowy nauczycieli zależy w dużej mierze od postawy znaczących osób z ich najbliższego otoczenia: dyrekcji, kolegów, innych pracowników z branży związanych ze szkołą. Tę grupę należy więc uznać za najważniejszą grupę docelową niniejszego opracowania.

1.2.2 Cele

Opracowanie poniższe ma za zadanie przybliżyć decydom z branży edukacyjnej wiedzę na temat dostępnych strategii radzenia sobie z różnicami w klasie i szkole, a także wskazać na warunki, jakie muszą być spełnione, aby strategię tę można było skutecznie zastosować. W trakcie badań szukaliśmy odpowiedzi na zasadnicze pytania dotyczące nauczania integracyjnego. Przede wszystkim oparliśmy się na założeniu, że niezbędne jest zrozumienie tego, *co działa* w edukacji integracyjnej. Uznaliśmy także, że potrzeba głębszego wglądu w to, *jak działa* ten rodzaj nauczania. W końcu, należy też wiedzieć, *dlaczego* on działa, tzn. jakie są warunki niezbędne do wprowadzenia edukacji integracyjnej w życie.

1.2.3 Metodologia

Aby odpowiedzieć na powyższe pytania podjęliśmy szereg działań. Pierwszym krokiem było opracowanie raportu opartego na przeglądzie publikacji, który opisywał różne modele nauczania integracyjnego i warunki, jakie muszą być spełnione, aby modele te można było skutecznie wdrożyć. Metodologia oraz wyniki przeglądu publikacji zostały dokładnie opisane w wydawnictwie: *Inclusive Education and Effective Classroom Practice in Secondary Education*, które jest dostępne w postaci e-książki do ściągnięcia (Meijer, 2005: www.european-agency.org/). Przegląd miał pokazać, *co działa* w procesie integracji.

Drugi etap stanowiły studia przypadków, których celem było zrozumienie, *jak działa* proces włączenia, oraz *co jest potrzebne, aby działał skutecznie*. Kraje stowarzyszone w Agencji poddały analizie przykłady dobrej praktyki nauczania (studia przypadków) na swoim obszarze. Miały za zadanie skoncentrować się na rzeczywistych przykładach takiej praktyki oraz opisać realizowane w tych przypadkach programy nauczania. Miały także uwzględnić kontekst i



warunki, w jakich program był realizowany, a w szczególności te parametry i czynniki środowiskowe, które uznano za niezbędne do skutecznego wdrożenia i prowadzenia programu. Parametry i czynniki, o których tu mowa, mogą dotyczyć różnych aspektów programu, np. wymaganych od nauczycieli umiejętności, ich nastawienia, wiedzy i motywacji, ale także klasy, szkoły i grona pedagogów, personelu wspierającego, polityki finansowej i edukacyjnej, itd.

W fazie końcowej eksperci, poprzez program wymiany, odwiedzili kolejne kraje aby zanalizować i ocenić przykłady dobrej praktyki nauczania włączającego i tym samym odkryć najistotniejsze czynniki warunkujące ich skuteczność. Dzięki wizytom w tak różnych miejscach, w których praktykuje się edukację włączającą, oraz dyskusjom pomiędzy biorącymi w nich udział ekspertami, udało się uzyskać szersze i głębsze zrozumienie tego co można, a czego nie można osiągnąć poprzez edukację włączającą, jak ją organizować, oraz dlaczego w pewnych warunkach to się udaje, a w innych nie.

W programie wymiany brały udział następujące kraje: Luksemburg, Norwegia, Hiszpania, Szwecja i Wielka Brytania. Wymiana miała miejsce latem roku 2003.

Wnioski zaprezentowane w raporcie końcowym pochodzą z różnych źródeł. Po pierwsze, dokonany został przegląd literatury przedmiotu (publikacji w danym kraju oraz publikacji międzynarodowych). Po drugie, opisane zostały studia przypadków ze wszystkich 14 uczestniczących w badaniu krajów. Zawiera on także wyniki wspomnianej wcześniej wymiany. W ten sposób udało się uzyskać całościowy ogląd praktyki nauczania, oparty na badaniu i informacjach zaczerpniętych wprost z tejże praktyki. Należy mocno podkreślić, że przytaczane tu studia przypadków i wyniki wizyt ekspertów stanowią jedynie indywidualne przykłady zastosowania edukacji włączającej, i nie wypływają z powszechnie przyjętych na poziomie ogólnokrajowym zasad czy metodologii.

Następny rozdział przedstawia przegląd zasad włączającej praktyki nauczania w szkołach ponadpodstawowych. Lista wskazująca warunki zastosowania takiej praktyki jest podana poniżej w sekcji 1.4.



1.3 SKUTECZNA PRAKTYKA NAUCZANIA

Jednym z największych wyzwań, przed jakimi stajemy w szkołach i klasach Europy, jest radzenie sobie z różnicami. Edukację włączającą można zorganizować na wiele sposobów, ale ostatecznie to zespół nauczycieli musi stanąć w obliczu wzrastającego zróżnicowania potrzeb uczniów w ich szkole i w klasach. To nauczyciele muszą przygotować odpowiednio dostosowany program, tak aby spełniał on potrzeby wszystkich uczniów – zarówno tych z SPE, jak też ich rówieśników.

Przegląd publikacji, Hiszpania: *To właśnie dlatego szkoły, jeśli chcą w większym stopniu zatroszczyć się o zróżnicowane potrzeby uczniów, muszą przemyśleć takie aspekty organizacyjne jak koordynacja i współpraca pomiędzy nauczycielami, współpraca całej społeczności szkolnej, wykorzystanie zasobów i doświadczeń w zakresie nauczania.*

Wyniki naszego badania wskazują w sumie na siedem grup czynników, które wydają się skutecznie działać w modelu edukacji włączającej. Nie powinno dziwić, że część z nich była już wspomniana w opracowaniu na temat szkolnictwa podstawowego: współpraca w nauczaniu, współpraca w uczeniu się, wspólne rozwiązywanie problemów, tworzenie zróżnicowanych grup i skuteczne metody nauczania. Dodatkowo, dwa czynniki wydają się odgrywać szczególnie ważną rolę w przypadku szkolnictwa ponadpodstawowego: system „przestrzeni przyjaznej” (home area system) i alternatywne strategie uczenia się.

1.3.1 Współpraca w nauczaniu

Nauczyciele powinni ze sobą współpracować, potrzebują też praktycznego i elastycznego wsparcia ze strony kolegów. Zdarza się, że uczeń z SPE wymaga szczególnej pomocy, której nie sposób udzielić w zwykłym toku codziennych lekcji. W takich wypadkach inni nauczyciele i personel wspomagający odgrywają ważną rolę, a wyzwaniem stają się takie kwestie jak elastyczne podejście, dobre planowanie, współpraca i nauczanie zespołowe.



Z naszych badań wynika, że edukację włączającą wspomaga kilka czynników które można zebrać pod wspólnym hasłem współpracy w nauczaniu. Przez współpracę w nauczaniu rozumiemy tu różnorakie formy współdziałania pomiędzy wychowawcą klasy, asystentem nauczyciela, innymi nauczycielami i pracownikami sektora edukacyjnego. Zasadniczą cechą charakteryzującą ten rodzaj nauczania jest to, że uczniowie z SPE nie muszą opuszczać klasy, aby otrzymać pomoc, lecz pomoc ta udzielana jest bezpośrednio w klasie. Wzmacnia to poczucie przynależności ucznia do zespołu i poprawia samoocenę, która stanowi przecież silny czynnik motywujący do uczenia się.

Po drugie, współpraca w nauczaniu rozwiązuje problem poczucia izolacji, jakiego doświadczają mogą nauczyciele. Kadra nauczycielska może uczyć się od siebie wzajem a także dostarczać sobie właściwą informację zwrotną. W rezultacie współpraca taka wspomaga nie tylko umysłowy i emocjonalny rozwój uczniów z SPE, ale także stanowi odpowiedź na potrzeby nauczycieli. W pochodzących z poszczególnych krajów studiach przypadków dobrej praktyki nauczania przewija się spostrzeżenie, że nauczyciele chętnie korzystają z doświadczeń i metod stosowanych przez swoich kolegów.

Studium przypadku, Irlandia: *W szkole funkcjonuje Szkolny Zespół Wspomagania, w skład którego wchodzi Dyrektor Szkoły, Z-ca Dyrektora, wychowawcy klas, pedagog szkolny, nauczyciele wspomagający, oraz nauczyciel ds. kontaktów z rodzicami i społecznością lokalną. Zespół zbiera się raz w tygodniu aby omówić potrzeby uczniów przejawiających problemy z zachowaniem i trudności w nauce, oraz ustalić właściwy sposób postępowania w przypadku pojawienia się określonych problemów.*

Studium przypadku, Austria: *Praca zespołowa wymaga zwiększonych umiejętności komunikacyjnych i radzenia sobie z konfliktami, aby właściwie przydzielać zadania w porozumieniu ze wszystkimi członkami zespołu. Jest to niewątpliwie czasochłonne, jednakże praca w zespole i nauczanie zespołowe przynoszą satysfakcję wszystkim zaangażowanym. To właśnie potrzeba ściślejszej współpracy pomiędzy nauczycielami niż w „normalnych szkołach ponadpodstawowych” zdecydowała o podjęciu przez nas*



tego wyzwania. Uważamy, że praca w zespole i wynikająca z niej wymiana doświadczeń niezwykle ubogaca.

Wizyta eksperta, Luksemburg: *Wszyscy nauczyciele zapisywali swoje obserwacje w specjalnym zeszycie dostępnym dla wszystkich uczących w danej klasie. Stanowiło to formę wewnętrznej komunikacji pomiędzy nauczycielami, którzy w ten sposób dzielili się informacjami na temat uczniów przejawiających trudności z zachowaniem i trudności w nauce.*

Komentarz z Liechtensteinu: *Uczniowie z specjalnymi potrzebami włączeni w klasy w szkołach rejonowych znajdują się pod szczególną opieką nauczycieli wspomagających. W szkolnictwie włączającym uczniów ze specjalnymi potrzebami jest miejsce dla metod pedagogiki terapeutycznej.*


1.3.2 Wspólne uczenie się

Wzajemna pomoc, w szczególności w ramach elastycznych i dobrze pomyślanych grup uczniowskich, przynosi korzyści razem uczącym się osobom.

Wyniki naszego opracowania sugerują, że nauczanie rówieśnicze i wspólne uczenie się przynoszą dobre rezultaty zarówno w sferze rozwoju intelektualnego jak społecznego i emocjonalnego uczniów. Co więcej, nic nie wskazuje na to, by metody te negatywnie odbijały się na bardziej zdolnych uczniach, ponieważ stawiają przed nimi nowe wyzwania i pozwalają się wykazać.

Do opisu technik pedagogicznych zakładających pracę w parach używa się różnej terminologii: nauczanie rówieśnicze, wspólne uczenie się, czy też trening rówieśniczy. Większość z nich zakłada pogrupowanie uczniów w pary lub trójki, i podział ról na nauczającego i uczącego się (a czasem także obserwatora). W trakcie ćwiczenia uczniowie zamieniają się rolami, aby mniej zdolny z nich także zajął pozycję nauczającego.

Takie podejście bardzo pozytywnie wpływa na poczucie własnej wartości, a zarazem stymuluje interakcje społeczne wewnątrz grupy rówieśniczej. Wspólne uczenie się przynosi korzyści wszystkim



uczestnikom procesu nauczania. Uczeń, który tłumaczy drugiemu materiał, sam lepiej go zapamiętuje, a temu, który występuje w pozycji uczącego się, łatwiej zrozumieć wyjaśnienia rówieśnika, nieznacznie bardziej zaawansowanego w nauce. Wyniki badań wskazują, że wspólne uczenie się nie tylko daje pozytywne rezultaty, ale także stosunkowo prosto daje się wprowadzić w życie.

Wizyta eksperta, Szwecja: *Zauważyliśmy, że uczniowie omawiają swoje zadania nie tylko w czasie lekcji, ale również podczas przerw. Współpraca z rówieśnikami ze specjalnymi potrzebami pozwoliła w naturalny sposób rozwinąć zrozumienie dla ich potrzeb. Uczniowie doświadczają „bycia razem”, uczą się rozumieć potrzeby innych.*

Przegląd publikacji międzynarodowych: *Dwa razy w tygodniu odbywały się 15 minutowe sesje nauczania rówieśniczego, w których uczestniczyła cała klasa. Nauczyciele zostali poproszeni o pogrupowanie dzieci w trójki składające się z uczniów o różnym poziomie zaawansowania. Podczas wszystkich sesji każdy z uczniów odgrywał kolejno rolę nauczającego, uczącego się i obserwatora. Nauczający wybierał zadanie do wykonania przez uczącego się, a obserwator występował w roli moderatora i wspomagał proces. Nauczyciel opracowywał procedury wspomagające przebieg sesji.*

Komentarz z Polski: *Jeden z nauczycieli w klasie integracyjnej stwierdził: „Skupiamy się na współpracy, a nie współzawodnictwie”. Ćwiczenia z plastyki i techniki odbywają się w parach (jeden uczeń z SPE i jeden bez specjalnych potrzeb), aby dzieci nie czuły się słabsze czy inne”.*

1.3.3 Wspólne rozwiązywanie problemów

Wspólne rozwiązywanie problemów odnosi się do przyjętego sposobu radzenia sobie z niepożądanymi formami zachowania w klasie. Zakłada ono zestaw jasnych reguł, ustalonych wspólnie ze wszystkimi uczniami według odpowiednich czynników motywujących pożądane rodzaje zachowań i zniechęcających do tych niepożądanych.

Raporty z poszczególnych krajów oraz przegląd publikacji międzynarodowych wskazują, że zastosowanie technik wspólnego



rozwiązywania problemów zmniejsza ilość i intensywność incydentów zakłócających przebieg lekcji.

Należy mocno podkreślić, że wypracowanie skutecznych reguł zachowania w klasie wymaga, by zostały ustalone i zaakceptowane na forum klasy. Muszą też być odpowiednio widoczne w klasie. W niektórych przypadkach w naszym badaniu spotkaliśmy się np. z umową zawierającą taki zestaw zasad postępowania, którą podpisywali wszyscy uczniowie. Istnieje kilka sposobów ustalania zasad zachowania w klasie, niemniej jednak studia przypadków wskazują na potrzebę zorganizowania specjalnego spotkania na początku roku szkolnego, poświęconego tej kwestii. O przyjętym zestawie reguł koniecznie trzeba też poinformować rodziców.

Wizyta eksperta, Luksemburg: *Opracowanie umowy klasowej: uczniowie i nauczyciele podczas dyskusji ustalają zasady postępowania. Dzięki temu wszyscy mają respektować osiągnięte ustalenia i kierować się nimi w swoim postępowaniu. Celem tej metody jest osiągnięcie stanu, w którym problemy rozwiązywane są wspólnie.*

Wizyta eksperta, Wielka Brytania: *Przyjęto politykę równych szans, a informacje na ten temat znalazły się na gazetkach ściennych. Ustalono także kodeks postępowania. Aby wzmocnić zawarte w nim zasady przeprowadzono specjalne godziny wychowawcze. Podczas zebrań szkolnych zbierano informacje zwrotne na temat zachowania uczniów. Reguły obowiązujące w szkole i w poszczególnych klasach były ustalane wspólnie z uczniami. Wezwano także rodziców do nagradzania zgodnego z ustalonymi zasadami zachowania ich dzieci. Wyrazem ich zaangażowania było podpisanie odpowiedniej umowy. Umowy z rodzicami i uczniami podpisywano rokrocznie.*

Studium przypadku, Niemcy: *Z końcem tygodnia odbywają się spotkania tzw. „kółek piątkowych” albo komitetów klasowych. Na ich forum omawiane są wydarzenia zeszłego tygodnia, dyskutowane są problemy i wspólnie wypracowywane ich rozwiązania. Nauczyciele i uczniowie mogą wyrazić swoje krytyczne opinie, ale także dać wyraz zadowoleniu i opowiedzieć o osiągnięciach z zeszłego tygodnia.*

1.3.4 Zróżnicowanie grupowe

Zróżnicowanie grupowe uczniów oznacza utworzenie środowisk szkolnych, w których uczniowie w tym samym wieku przebywają razem w klasach o zróżnicowanym poziomie umiejętności szkolnych. Za pojęciem klasy o zróżnicowanym poziomie stoi chęć uniknięcia selekcji i poszanowanie dla naturalnych różnic pomiędzy uczniami.

Zróżnicowanie grupowe i indywidualizacja toku nauczania są niezbędnym, a zarazem skutecznym narzędziem, gdy w grę wchodzi różnica pomiędzy uczniami. Podstawę tego podejścia stanowi zasada równości wszystkich uczniów i przekonanie, że powszechny w szkolnictwie ponadpodstawowym podział według wyników w nauce przyczynia się do marginalizacji uczniów z SPE. Zalety takiej organizacji dla rozwoju intelektualnego, a przede wszystkim emocjonalnego i społecznego, są oczywiste. Pozwala ona także przezwyciężyć narastającą przepaść pomiędzy uczniami z SPE i ich rówieśnikami. Ponadto zróżnicowanie grupowe sprzyja kształtowaniu pozytywnego stosunku do uczniów z SPE wśród nauczycieli i rówieśników.

Powyższy wniosek jest szczególnie znaczący, jeżeli weźmiemy pod uwagę wyrażaną w różnych krajach potrzebę znalezienia odpowiedzi na różnorodność w klasach. Oczywiście, zróżnicowanie grupowe jest niezbędnym warunkiem wprowadzenia technik wspólnego uczenia się.

Wizyta eksperta, Norwegia: *Uczniowie grupowani są na różne sposoby w różnych okolicznościach, w zależności od wydarzeń szkolnych lub celów wychowawczych. Najpierw wszyscy uczniowie podzieleni są według wieku na poziomy klasowe, a następnie każdy zespół dzielony jest na dwie klasy. Klasy te współpracują ze sobą przy wielu okazjach. Podczas lekcji tworzone są zespoły różnej wielkości – począwszy od par, a kończąc na wspólnej pracy całej klasy.*

Studium przypadku, Austria: *Jedną trzecią zajęć uczniowie odbywają zgodnie z indywidualnymi planami tygodniowymi, przy czym nauczanie przedmiotów takich jak biologia czy geografia odbywa się zwykle w formie projektów, często interdyscyplinarnych.*



Dominuje praca w grupach i parach. Podczas zajęć z niemieckiego uczniowie nie są dzieleni na 3 grupy (odbywając lekcje w 3 różnych salach) według poziomu, jak to ma zwykle miejsce np. na angielskim czy matematyce. Większość czasu pracują razem nad jednym zadaniem we wspólnej sali, każdy wedle swoich możliwości.

Komentarz z Liechtensteinu: *Podstawowym celem jest wspólne wypracowanie zróżnicowanego szkolnictwa respektującego różnorodność w klasie i pozwalającego na praktyki włączające.*

1.3.5 Skuteczne nauczanie

Skuteczne nauczanie opiera się na monitorowaniu, ocenie postępów i wyników nauczania oraz stawianiu wysokich wymagań. Ważne jest, by wszyscy uczniowie realizowali ten sam ramowy program nauczania. W wielu przypadkach potrzebne są jednak modyfikacje programowe, nie tylko ze względu na uczniów z SPE, ale wszystkich podopiecznych. W odniesieniu do grupy z SPE modyfikacja taka zdefiniowana jest i określona w ramach Indywidualnego Programu Nauczania (IPN).

Ze studium przypadków wynika, że na skuteczne podejście do edukacji składają się: monitoring, ocena postępów i wyników nauczania oraz wysokie wymagania. Na takim podejściu zyskują wszyscy uczniowie, a w szczególności uczniowie z SPE. Skuteczne metody nauczania pozwalają też zmniejszyć różnicę pomiędzy tymi dwiema grupami uczniów. Studia przypadków w poszczególnych krajach wskazują, jak ważne jest aby IPN mieścił się w ramach ogólnego programu nauczania.

Studium przypadku, Hiszpania: *Bazujemy na podstawowym programie nauczania, do którego wprowadzamy znaczące zmiany, ale pozwalamy uczniom w możliwie szerokim zakresie uczestniczyć w doświadczeniu głównego nurtu nauczania. Dzięki temu czują się integralną częścią szkoły. Kwestią zasadniczej wagi jest pełna integracja ucznia z grupą, do której jest przypisany. W tym celu należy zachęcać uczniów do uczestnictwa w bieżących zajęciach grupy. Powinni więc uczestniczyć razem ze swoją klasą w przynajmniej trzech zajęciach przedmiotowych przewidzianych*

ogólnym programem nauczania, jak również w zajęciach dodatkowych.

Studium przypadku, Islandia: Choć uczeń większość czasu w szkole spędza ze swoją klasą, to jednak znaczna część nauczania i procesu kształcenia opiera się na nauczaniu indywidualnym. Uczeń pracuje nad indywidualnie przydzielonymi mu zadaniami i projektami podczas lekcji języka obcego, plastyki, islandzkiego i matematyki. Zadania i praca w klasie są zindywidualizowane zarówno w zakresie językowym, jak i matematyki. Materiały nauczania są odpowiednio zmodyfikowane i dostosowane do potrzeb ucznia.

1.3.6 System „przestrzeni przyjaznej”

W systemie „przestrzeni przyjaznej” sposób realizacji treści programowych ulega dramatycznej zmianie. Uczniowie dzielą wspólną przestrzeń złożoną z dwóch lub trzech sal, w których odbywają niemalże wszystkie zajęcia. Za prowadzenie zajęć w „przestrzeni przyjaznej” (home area) odpowiada niewielki zespół nauczycieli.

Jak wspomnieliśmy wcześniej, wzrastająca specjalizacja przedmiotowa i szczególny sposób organizacji nauczania w szkolnictwie ponadpodstawowym sprawia uczniom z SPE poważne trudności. Studia przypadków wykazały, że zagadnienie to można potraktować w sposób bardziej odpowiadający potrzebom uczniów z SPE. Jedną z takich propozycji stanowi system „przestrzeni przyjaznej”: uczniowie przebywają w swojej własnej przestrzeni złożonej z kilku sal, a nauczanie prawie wszystkich przedmiotów prowadzone jest wspólnie przez niewielki zespół nauczycieli. Szczególnie w przypadku uczniów z SPE, pozwala to zaspokoić potrzebę poczucia, że jest się „u siebie”. Taki sposób organizacji pomaga też w utrzymaniu stabilności i ciągłości środowiska szkolnego i nieselektywnego systemu kształcenia. Wspomaga on także współpracę pomiędzy nauczycielami i otwiera przed nimi możliwości niesformalizowanego kształcenia się.


Studium przypadku, Szwecja: W szkole pracuje około 55 nauczycieli. Podzieleni są na zespoły po 10-12 osób. Każdy zespół odpowiada za prowadzenie 4-5 klas. Zespoły są niezależne



finansowo, i pracują według własnych założeń programowych, kierując się własną wizją szkoły. Oznacza to elastyczność sposobu pracy, planu zajęć, (...) i szkolenia nauczycieli, oraz możliwość różnego potraktowania wymienionych uprzednio kwestii w poszczególnych zespołach nauczycieli a także wśród uczniów. Uczniowie pracują w zróżnicowanych wiekowo grupach. Większość przedmiotów teoretycznych wykładana jest przez dwóch nauczycieli. Pomimo specjalizacji w nauczaniu jednego lub dwóch przedmiotów, w tym modelu nauczyciele prowadzą lekcje także z innych dziedzin. Powodem zmniejszenia liczby nauczycieli w klasie była, wedle słów dyrektora, „chęć pozbycia się ciężkiej atmosfery i konfliktów pomiędzy nauczycielami a uczniami”. Muszą przecież istnieć sposoby nauczania zapewniające uczniom poczucie bezpieczeństwa. W naszej szkole zdecydowaliśmy, że uczniowie poczują się bezpieczniej, kiedy ten sam nauczyciel będzie możliwie często przebywał z daną klasą. Oznacza to, że w szkole niektórzy nauczyciele uczą przedmiotów, z których nie zdawali egzaminów. Ale, jak twierdzi dyrektor, to działa: „Po pierwsze, nauczyciel ma zainteresowania związane z przedmiotem. Po drugie, ma zapewnione wsparcie ze strony nauczyciela - specjalisty w danej dziedzinie”.

Wizyta eksperta, Norwegia: W szkole podkreślamy, że klasa na każdym poziomie musi stanowić grupę zintegrowaną w sensie przestrzennym, społecznym i szkolnym, a uczniowie powinni mieć silne poczucie przynależności grupowej. Zespół zajmujący się danym poziomem nauczania składa się z dwóch lub trzech nauczycieli klasowych, pracownika socjalnego i/lub asystenta. Każdy z zespołów ma swój własny pokój nauczycielski, zna wszystkie dzieci, i wspólnie odpowiada za nauczanie na danym poziomie. Członkowie zespołu wspierają się wzajemnie, razem opracowują plan pracy i współpracują z rodzicami.

Studium przypadku, Luksemburg: O ile to możliwe, klasa powinna stanowić tę samą grupę uczniów przez okres trzech lat. Liczba nauczycieli prowadzących lekcje w danej klasie jest ograniczona, a każdy z nich może uczyć kilku przedmiotów. Staramy się zredukować do minimum liczbę nauczycieli aby zapewnić dobrą atmosferę w klasie. Stały zespół nauczycieli prowadzi lekcje przez trzy lata, co wzmacnia grupę i buduje lepsze relacje pomiędzy



nauczycielami a uczniami. Każda z sal ma własny, charakterystyczny wystrój, aby zapewnić uczniom poczucie komfortu.

Wizyta eksperta, Szwecja: W szkole stosujemy model dwójek nauczycielskich – w każdej klasie mamy dwóch nauczycieli, którzy uczą wspólnie przez większość czasu. Prowadzą zajęcia z niemal wszystkich przedmiotów, choć nie we wszystkich mają formalne kwalifikacje. Oprócz wspólnych obowiązków nauczania, obserwują oni dzieci, oceniają ich potrzeby i w uzasadnionych przypadkach proponują specjalne wsparcie edukacyjne. Dzięki temu każdy z nauczycieli ma zawsze partnera, z którym ustala plan działania i zadania, od którego otrzymuje informacje zwrotne, oraz fachową pomoc w ocenie potrzeb i wyników uczniów.

Przegląd publikacji, Austria: Zasadniczymi warunkami skutecznej współpracy są małe i łatwe w prowadzeniu zespoły, nawet jeśli oznacza to, że niektóre przedmioty prowadzone są przez nauczycieli bez formalnych kwalifikacji w danej dziedzinie, a także chęć i wola współpracy pomiędzy nauczycielami.

Przegląd publikacji, Norwegia: Stworzenie warunków dobrej współpracy, w których wszyscy uczniowie mogą doświadczyć pozytywnych stosunków z rówieśnikami, wykształcić poczucie przynależności grupowej poprzez aktywne uczestnictwo i możliwość wpływu na podejmowane w grupie działania, jest sprawą pierwszej wagi dla wykształcenia dobrej praktyki nauczania.

1.3.7 Alternatywne strategie uczenia się

Wdrożenie alternatywnych strategii uczenia się polega na wprowadzeniu uczniów w metody samokształcenia i rozwiązywania problemów. Dzięki temu szkoły przekazują uczniom większą odpowiedzialność za własną naukę.

Z myślą o skuteczniejszym włączaniu uczniów ze specjalnymi potrzebami w system oświatowy, w ostatnich latach wypracowano kilka modeli, w których główną rolę odgrywają *strategie uczenia się*. W ramach tych programów uczniowie poznają strategie uczenia się oraz dowiadują się, jak dobrać właściwą w danych okolicznościach strategię. Twórcy tych modeli przekonują, że przekazanie uczniom



większej odpowiedzialności za proces kształcenia wspomaga skuteczność edukacji włączającej na poziomie ponadpodstawowym. Z danych dostarczonych przez kraje uczestniczące w badaniu rzeczywiście wynika, że przekazanie uczniom „zarządzania” własnym procesem nauczania (ownership of learning) jest metodą skuteczną.

Wizyta eksperta, Szwecja: *Uczniowie zarządzają procesem własnego kształcenia. Sami planują czas pracy, określają poziom i cele, jakie pragną osiągnąć, oraz sposoby ich osiągnięcia. (...) Innym przykładem jest plan lekcji. Godzina rozpoczęcia zajęć nie jest sztywna, zamiast tego wprowadziliśmy półgodzinny przedział, aby uczniowie sami decydowali, kiedy rozpoczynają zajęcia. Ci, którzy przyjdą później muszą jednak zostać odpowiednio dłużej po południu.*

Studium przypadku, Islandia: *Szkoła kładzie duży nacisk na wzbogacanie środowiska nauczania oraz stosowanie różnych metod kształcenia. Grono pedagogiczne przywiązuje dużą wagę do dobrych stosunków z uczniami oraz zapewnienia im odpowiedzialności i niezależności w procesie kształcenia.*

Studium przypadku, Szwecja: *Uczniom sprawiało trudność zadawanie pytań i zwracanie się o pomoc, ponieważ nie nauczyli się tego w szkołach, do których wcześniej uczęszczali. Model, w którym odpowiedzialność za naukę zależy w większej mierze od samych uczniów, umiejętność stawiania pytań jest niezwykle ważna. W końcu, jak mówią nauczyciele, „do uczniów zaczęło docierać, że są tutaj, aby się nauczyć, a nauczyciele mają im w tym pomóc, i z tego powodu należy zwracać się o pomoc”.*

Powyżej opisaliśmy kilka skutecznych sposobów podejścia do nauczania w szkołach ponadpodstawowych. Metody te wspomagają proces wdrażania edukacji włączającej – idei szkolnictwa dla wszystkich. Należy podkreślić, że cel ten można osiągnąć na kilka sposobów. Niemniej jednak analiza przypadków pokazuje, że szczególnie skuteczne jest połączenie kilku metod. W następnej sekcji przedstawiamy warunki, jakie powinny być spełnione, aby wcześniej wspomniane metody zadziałały.



1.4 WARUNKI WPROWADZENIA EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ

Celem niniejszego opracowania było wskazanie metod nauczania, które wydają się być skuteczne w środowisku włączającym. Trzeba też jednak stwierdzić, że skuteczne wprowadzenie edukacji włączającej wymaga spełnienia pewnych warunków wstępnych. Wskazują na to studia przypadków oraz przegląd literatury przedmiotu i wyniki dyskusji pomiędzy ekspertami. Poniżej omawiamy te wymagania.

1.4.1 Nauczyciele

W odniesieniu do grona pedagogicznego, potrzebny jest:

Pozytywny stosunek nauczycieli do edukacji włączającej

***Przegląd publikacji, Hiszpania:** (...) Odnosimy wrażenie, że niektórzy nauczyciele zbyt łatwo zaczynają dzielić uczniów. Uznają, że grupa „specjalnych” należy do nauczyciela wspomagającego, (...) że „specjalnymi” mają się zajmować „specjaliści”.*

Poczucie przynależności

***Wizyta eksperta, Luksemburg:** Uczniowie z SPE byli postrzegani jako osoby z wyjątkowymi, własnymi osobowościami i historiami życia. Nauczyciele dokładali starań, aby uczniowie czuli się członkami jednej rodziny i społeczności, co pozytywnie wpływało na ich poczucie własnej wartości. Nieustannie podejmowano działania rozwijające pewność siebie poprzez pozytywne interakcje z innymi członkami klasy (z nauczycielem włącznie).*

***Przegląd publikacji, Szwajcaria:** W klasie kładziemy nacisk na „my”, co wspiera integrację społeczną wszystkich uczniów. Trzeba oprócz tego stworzyć odpowiednio dużo sytuacji, w których uczniowie mogą naprawdę razem pracować, przeżywać, i uczyć się. Zbyt daleko idące podziały uniemożliwiają powstanie poczucia wspólnoty.*

Należy wprowadzić właściwe metody pedagogiczne oraz czas na profesjonalną refleksję

Studium przypadku, Norwegia: *To, że bierzemy pod uwagę umiejętności społeczne i zdolności uczniów i na nich opieramy naszą pracę, oznacza, że także nauczycielom musimy umożliwić rozwój zawodowy. Oferujemy im więc kursy (...) dotyczące zapobiegania trudnościom w czytaniu i pisaniu. Mamy też zamiar przeprowadzić szkolenie na temat trudności z zachowaniem, aby nauczyciele wiedzieli, jak postępować w takich sytuacjach. Trzeba także zapewnić nauczycielom czas na refleksję, dyskusję i wymianę doświadczeń na temat typowych problemów.*

Przegląd publikacji, Francja: *Szkolenia i wymiana informacji stanowią niezbędny warunek sukcesu integracji w szkole. W przypadku wszystkich opisywanych eksperymentów edukacyjnych, czynnikiem motywującym powstanie nowych inicjatyw były wcześniejsze szkolenia i wymiana pomiędzy zespołami nauczycieli, pedagogów, terapeutów, jak również rodziców i uczniów. Taka wymiana doświadczeń miała również miejsce w trakcie trwania procesu integracji. (...) Aby wyeliminować typowe obawy, jakie pojawiać się mogą w związku z pojawieniem się w klasie ucznia z SPE, potrzebna jest znajomość wyzwań, jakie stawia integracja, specyfiki niepełnosprawności i jej wpływu na proces uczenia się. Taka wiedza wyzwala dynamikę procesu i wpływa na osobiste zaangażowanie członków zespołu.*

1.4.2 Szkoła

Szkoły powinny:

Wprowadzić ogólnoszkolną politykę włączania uczniów z SPE

Studium przypadku, Wielka Brytania: *Wziąwszy pod uwagę sposób, w jaki zorganizowana jest większość szkół podstawowych, pojedynczy nauczyciel może zazwyczaj stworzyć klasę „włączającą”, w której grupa uczniów przerabia określony program. Nie jest to możliwe w szkołach ponadpodstawowych, gdzie standardem jest podział na przedmioty, a uczniowie przemierzają się pomiędzy salami, spotykając się z różnymi nauczycielami. Nie należy się w*

tych warunkach spodziewać, że potrzeby poszczególnego ucznia zostaną zaspokojone, o ile wszyscy nauczyciele nie będą skutecznie się o to starać.

Przegląd publikacji, Hiszpania: Im silniejsze poczucie wspólnej odpowiedzialności w szkole ponadpodstawowej, tym lepiej nauczyciele odpowiadają na potrzeby uczniów. Powszechna świadomość trudności, z jakimi boryka się taki czy inny uczeń, jest skuteczniejsza od podejmowanych osobno wysiłków nawet wielu nauczycieli, starających się znaleźć rozwiązanie określonego problemu.

Zapewnić elastyczne struktury wspierające

Przegląd publikacji, Szwajcaria: Nauczanie zespołowe prowadzone przez „zwykłych” nauczycieli wraz z nauczycielami szkolnictwa specjalnego ma wiele zalet. Uczniowie nie muszą opuszczać klasy, aby otrzymać specjalistyczną pomoc. Także pozostałe dzieci mogą skorzystać na obecności nauczyciela szkolnictwa specjalnego. Nauczyciele zaś mogą się uczyć od siebie i wzajemnie wspierać w trudnych sytuacjach, przez co oboje zyskują.

Studium przypadku, Grecja: Współpraca pomiędzy nauczycielem wspomagającym i prowadzącym była z czasem coraz lepsza. Zmieniła się przez to dynamika klasy, która odpowiedziała pozytywnie na te zmiany. Nauczyciel prowadzący nie był osamotniony, a wymiana myśli i refleksji na temat stosowanych metod pozwoliła na ich modyfikacje i przemyślenie strategii w odniesieniu do potrzeb studentów.

Komentarz z Malty: Każdy ze studentów z orzeczeniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, uczęszczający do normalnej szkoły podstawowej, otrzymuje pomoc nauczyciela wspomagającego. Rolą tego ostatniego jest pomagać w klasie uczniom zgodnie z zaleceniami wydanymi przez Zespół Orzekający. Mogą one zawierać dostosowanie treści lekcji, powiększenie druku, użycie odpowiednich pomocy naukowych wspierających proces nauczania, opracowanie, wdrożenie i monitorowanie indywidualnych programów nauczania. Nauczyciel wspomagający dba o interakcje społeczne pomiędzy rówieśnikami i pełne uczestnictwo

podopiecznych we wszystkich oferowanych przez szkołę zajęciach, aby w możliwie najszerszym zakresie wesprzeć uczniów ze specjalnymi potrzebami.

Wykształcić silne kierownictwo w ramach szkoły

Wizyta eksperta, Wielka Brytania: Dyrektor szkoły jest prawdziwym profesjonalistą, wykwalifikowanym przywódcą z wizją. Przyczynia się do podtrzymania w szkole wysokiego morale. Pracuje tu od dawna, przez co zna szkołę doskonale. Pracował kiedyś jako zwyczajny nauczyciel, więc teraz rozumie warunki pracy nauczycieli i środowisko, w jakim kształcą się uczniowie.

Studium przypadku, Portugalia: Rada Szkoły cieszy się dużym autorytetem, uznanym przez całą społeczność szkolną. Wszystkie szkolne regulacje dotyczące kierunków pracy w placówce są uzgadniane na forum rady pedagogicznej i mają formę ściśle przestrzegane wewnętrznego zarządzenia.


1.4.3 Czynniki zewnętrzne

Rolą twórców polityki edukacyjnej powinno być:

Wdrożenie jasnej ogólnokrajowej polityki oświatowej

Studium przypadku, Islandia: Biuro Oświaty w Reykjavíku opracowało nową politykę dotyczącą szkolnictwa specjalnego. Polityka ta powstała w oparciu o teorie edukacji włączającej i zakłada praktykę nauczania, w myśl której każda szkoła zapewnia naukę wszystkim dzieciom, niezależnie od stopnia niepełnosprawności czy jej braku. Aby wyjść na przeciw potrzebom uczniów w klasach ogólnych, biuro zaleca szkołom wprowadzenie alternatywnych metod nauczania, współpracę w uczeniu, zróżnicowanie sposobu wykładu dla wszystkich uczniów, stosowanie zadań i projektów pozwalających na dostosowanie do poziomu nauczania, oraz wprowadzenie indywidualnego toku nauczania dla uczniów ze specjalnymi potrzebami.

Studium przypadku, Irlandia: kolejne rządy Irlandii prowadziły politykę powszechnego szkolnictwa ponadpodstawowego, w



przeciwieństwie do większości państw Europy, gdzie króluje model rozdzielający oświatę na tym poziomie. Polityka ta zachęca wszystkich uczniów do uczęszczania do szkoły i wymaga zapewnienia odpowiednio szerokiego programu nauczania dostosowanego do zainteresowań i możliwości uczniów.

Komentarz z Polski: Rozporządzenie z dnia 18 stycznia w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej oraz niedostosowanej społecznie, zapewnia dzieciom niepełnosprawnym edukację integracyjną na każdym poziomie w pobliżu miejsca zamieszkania.

Zapewnienie elastycznych metod finansowania wspierających edukację włączającą

Wizyta eksperta, Wielka Brytania: Szkoła korzysta z prawa decydowania o sposobie alokacji przekazanych jej środków. Fundusze są rozdzielane według bieżących potrzeb. Na przykład zatrudnienie dodatkowych nauczycieli jest ważniejsze od remontu budynków, napraw czy zniesienia barier architektonicznych.

Wykształcenie przywództwa z wizją na poziomie społeczności lokalnych

Wizyta eksperta, Norwegia: Spełnienie następujących warunków pozytywnie wpływa na praktykę nauczania w szkołach: kierownictwo szkoły „z wizją” i podobne przywództwo na poziomie społeczności lokalnej, o podobnym podejściu do problemu uczniów z SPE. Poparcie decydentów na poziomie krajowym i lokalnym jest bardzo ważne.

Studium przypadku, Dania: Samorząd lokalny uchwalił program rozwoju edukacji włączającej i działań na rzecz dobra dzieci. Głównym celem było utrzymanie możliwie szerokiej rzeszy dzieci w zwyczajnych przedszkolach i systemie szkolnictwa powszechnego, w ramach którego miał powstać program zapewniający im rozwój i dobrostan.

Studium przypadku, Portugalia: *Służby Wspomagające Edukację Specjalną* złożone są z nauczycieli wspomagających edukację specjalną, Pomocy Psychologicznej, Poradnictwa i Edukacji Społecznej. Wszyscy pracujący w ramach tej organizacji specjaliści skutecznie ze sobą współpracują, (np. planując zmianę szkoły przez ucznia, wspólnie omawiając przypadki, opracowując IPN-y, i oceniając postępy).

Studium przypadku, Irlandia: *Planuje się, że Narodowe Biuro ds. Szkolnictwa i Psychologii będzie odgrywać główną rolę w opracowaniu powszechnego systemu identyfikacji i oceny uczniów z trudnościami w uczeniu się i niepełnosprawnością. Ważną zasadą działania Biura stanowi bliski związek z Poradniami Psychologicznymi i podobnymi jednostkami finansowanymi przez regionalne oddziały Funduszu Zdrowia.*

Komentarz z Rumunii: *Regionalne Centra ds. Zasobów i Pomocy Edukacyjnej zapewniają pomoc w zakresie mediacji szkolnej, a także koordynują, monitorują i oceniają, na poziomie regionu, usługi edukacyjne i inną działalność ośrodków szkolnych ds. edukacji włączającej, ośrodków logopedycznych, czy ośrodków pomocy psychologiczno - pedagogicznej.*

1.5 WNIOSKI

Poprzez przegląd publikacji międzynarodowych, studia przypadków z 14 krajów Europy, wizyty ekspertów w 5 krajach, a także liczne dyskusje pomiędzy ekspertami i Krajowymi Koordynatorami Agencji, dogłębnie zbadaliśmy kwestię edukacji włączającej na poziomie ponadpodstawowym.

Badania nasze wskazują, że wiele metod, które wydają się być skuteczne na poziomie kształcenia podstawowego, sprawdza się także w szkołach ponadpodstawowych: współpraca w nauczaniu, współpraca w uczeniu się, wspólne rozwiązywanie problemów, zróżnicowanie grupowe i skuteczne nauczanie. Dodatkowo, wprowadzenie systemu „przestrzeni domowej” i restrukturyzacja

procesu uczenia się wydają się mieć istotne znaczenie na tym poziomie nauczania.

Studia przypadków wskazują na wagę każdego z tych czynników. Należy jednak zauważyć, że część z nich sugeruje, iż *połączenie* kilku wspomnianych metod stanowi o skutecznym szkolnictwie włączającym na poziomie ponadpodstawowym.

W szczególności system „przestrzeni domowej” - obszaru złożonego z dwóch – trzech sal, w których niewielki zespół nauczycieli realizuje cały program nauczania w tak określonym, stabilnym otoczeniu – wydaje się ważny i skuteczny.

Badanie wykazało też, że włączanie w szkolnictwie ponadpodstawowym jest czymś rzeczywistym: wiele krajów przysłało nam raporty, z których wynika, że uczniowie z trudnościami w uczeniu się i innymi specjalnymi potrzebami mogą wiele skorzystać na włączeniu w główny nurt nauczania na tym poziomie.

Studium przypadku, Niemcy: *Zaangażowanie i silna wola rodziców zdecydowały o tym, że N. otrzymuje edukację integracyjną. Gdyby pozostała w szkole dla dzieci opóźnionych umysłowo, stawiane przed nią zadania byłyby nieadekwatnie niskie jak na dziewczynkę z jej możliwościami, co z kolei nie pozostałoby bez wpływu na jej rozwój umysłowy.*

Przegląd publikacji, Hiszpania: *Także inne doświadczenia wskazują, że włączenie w normalne klasy, z odpowiednim zapleczem dostosowanym do potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami w środowisku szkolnym, pozytywnie wpływa na proces uczenia się tych dzieci, ich pewność siebie, samoocenę, a zarazem poprawia ich relacje z rówieśnikami.*

I na koniec uwaga dotycząca zarządzania zmianą w sektorze szkolnictwa ponadpodstawowego. W wielu szkołach opisanych w studiach przypadków oraz raportach z wymiany ekspertów zmiany zachodziły powoli przez wiele lat. W niektórych przypadkach istnieje bogata dokumentacja tego procesu, stanowiąca nieocenione źródło informacji dla każdej szkoły, która planuje zmianę w kierunku edukacji włączającej.



Studium przypadku, Wielka Brytania: Szkoła jest wyjątkowa w tym sensie, że opis zachodzących w niej zmian, zainicjowanych Ustawą o edukacji z roku 1981, został opublikowany w książce autorstwa dyrektora szkoły i dyrektora Ośrodka Pomocy Szkolnej, którzy pracowali w szkole w latach 80-tych. (Gilbert i Hart, 1990).

W zamierzeniu Agencji, niniejsze opracowanie miało pokazać dotychczasowe dokonania i postawić pytania, które warto przedyskutować na poziomie krajowym i lokalnym, oraz na forum szkoły. Pokazuje ono, że edukacja włączająca na poziomie ponadpodstawowym to osiągalny cel, który można osiągnąć podążając różnymi drogami. Mamy nadzieję, że niniejsze opracowanie pokazuje, jak i kiedy można rozpocząć działania zmierzające w kierunku edukacji włączającej, oraz jakie warunki są potrzebne, aby obrana droga prowadziła do sukcesu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.



Bibliografia

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (1998) *Integration in Europe: Provision for pupils with special educational needs*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2003) *Special education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2003) *Inclusive education and classroom practices*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2005) *Inclusive education and classroom practice in secondary education*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Gilbert, C. and Hart, M. (1990) *Towards Integration: special needs in an ordinary school*. London: Kogan Page

Szczegóły dotyczące przedstawicieli Agencji oraz ekspertów, którzy przyczynili się do powstania tego rozdziału, można znaleźć na Krajowych Stronach internetowych Agencji: www.european-agency.org/ i www.european-agency.org/iecp/iecp_intro.htm/



Rozdział 2

DOSTĘPNOŚĆ SZKOLNICTWA WYŻSZEGO DLA STUDENTÓW ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI

2.1. WSTĘP

Ten rozdział naszej Publikacji Tematycznej stanowi swoiste dopełnienie rozdziałów o szkolnictwie ponadpodstawowym i przejściu pomiędzy szkołą a zatrudnieniem. Doświadczenia z wielu obszarów działania Agencji, w szczególności zaś jej zaangażowania w sieć ekspertów wspierających osoby niepełnosprawne - Higher Education Accessibility Guide (HEAG – przewodnik po instytucjach szkolnictwa wyższego w Europie dostępnych dla osób z SPE), wykazały niezbicie, że jest to przedmiot rosnącej troski. Należy mu więc poświęcić szczególną uwagę. Obecnie w działaniach HEAG uczestniczą eksperci z 28 krajów, którzy współpracują z partnerami z krajów członkowskich Unii Europejskiej (przy czym wspólnoty językowe Belgii - francuska i flamandzka – mają osobne reprezentacje), Islandii, Norwegii i Szwajcarii.

Rozdział niniejszy ma naświetlić kwestie, z jakimi borykają się studenci z SPE. Wiążą się one z dostępnością *do* szkolnictwa wyższego, ale także oferty programowej *w ramach* instytucji tegoż szkolnictwa. W opracowaniu wykorzystaliśmy listę problemów, jaka wyłoniła się podczas prac HEAG, a także bazę danych, którą można znaleźć pod adresem internetowym: www.heagnet.org/.

Dodatkowych informacji dostarczyli członkowie sieci Eurydice; inne źródło stanowił przegląd literatury przedmiotu. Szczegółowe przykłady i aktualizacje bazy danych HEAG zostały dostarczone przez ekspertów HEAG z Belgii (wspólnota flamandzkojęzyczna), Cypru, Czech, Estonii, Francji, Niemiec, Węgier, Islandii, Holandii, Włoch, Norwegii, Portugalii, Hiszpanii i Szwajcarii.



2.2 STUDENCI ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI (SPE) W SYSTEMIE SZKOLNICTWA WYŻSZEGO (SSW)

W całej Europie prowadzone są obecnie działania mające na celu zwiększenie liczby studentów i absolwentów szkół wyższych. Na poziomie europejskim wyraz temu dało oświadczenie Rady Ministrów Edukacji, które uznało wzrost odsetka studiujących za jeden z celów stojących przed systemem edukacji w Europie (Strategia Rozwoju Edukacji w Europie 2010 (2004)). Każdy z krajów akcentuje nieco inny aspekt problemu, dlatego inicjatywy podejmowane w celu zwiększenia liczby studiujących różnią się między sobą. Powszechnie jednak zwraca się uwagę na kwestię wzrostu liczby studentów pochodzących z środowisk „nietradycyjnych”. Za przykład może służyć brytyjski projekt „AimHigher” (MierzWyżej), popierany przez Departament Edukacji i Szkolenia, który stawia sobie za cel poszerzenie (...) *uczestnictwa w brytyjskim szkolnictwie wyższym, w szczególności studentów ze środowisk nietradycyjnych, mniejszości narodowych czy osób obarczonych niepełnosprawnością (...)* (www.aimhigher.ac.uk/about_us/index.cfm/).

Jak stwierdza David (2004), (...) *Hasła sprawiedliwości i/lub równości w szkolnictwie wyższym robią międzynarodową karierę, jednakże pytanie o to, jak dokładnie mielibyśmy je rozumieć, jest już sprawą wysoce złożoną (...)* (s.813). Ta konstatacja dobrze opisuje sytuację studentów z SPE w europejskim szkolnictwie wyższym.

Bardzo trudno określić liczbę studentów z SPE w krajach europejskich. Próbę taką podjęto w ramach oceny wyników programu SOCRATES w roku 2000 (Europejska Agencja Rozwoju Szkolnictwa Specjalnego, 2000). W wybranej próbie około 28% szkół wyższych, które otrzymały pomoc w ramach programu Erasmus w roku akademickim 1995/96, było w sumie zarejestrowanych 2 369 162 studentów. 7 143 spośród nich (0,3%) zgłosiło własną niepełnosprawność. W roku 1998/99 na 2 829 607 zapisanych studentów 13 510 (0,48%) było niepełnosprawnych.

Liczby te nie muszą odpowiadać rzeczywistości, jako że ponad połowa krajów uczestniczących w badaniu pozostawiła studentom wybór – ci, którzy nie chcieli, nie musieli zgłaszać faktu własnej



niepełnosprawności. I tak np., w roku akademickim 2003/2004 Krajowy Zespół ds. Niepełnosprawności w Wielkiej Brytanii stwierdził, że 5,4% studentów studiów licencjackich przyznało się do takiego czy innego rodzaju specjalnych potrzeb edukacyjnych. Z pracy Zespołu wynika jednak, że w rzeczywistości liczba ta bliższa jest 10% (Krajowy Zespół ds. Niepełnosprawności, 2005). Potwierdzają to dane z raportu EuroStudent (2005), wedle których udział studentów przyznających się do jakiegoś stopnia niepełnosprawności wpływającego na ich edukację sięga w niektórych krajach 11%. Podobne wnioski nasuwają dane z Niemiec z roku 2000. Wskazują one, że udział osób niepełnosprawnych w ogóle studentów wynosił 2%, zaś studentów cierpiących na przewlekłe i nieuleczalne choroby – nawet 13% (Federalne Ministerstwo Edukacji i Badań Naukowych, 2002).

Analiza innych dostępnych danych dotyczących liczby osób niepełnosprawnych w Europie potwierdza sugestię, że teoretycznie grupa studentów niepełnosprawnych *powinna* być większa. Około 10% populacji Europy cierpi na jakiś rodzaj rozpoznanej niepełnosprawności (Komisja Europejska, 1999). Szacuje się, że 84 milionom uczniów i studentów, czyli około 22% (1 na 5) populacji w wieku szkolnym, należy zapewnić edukację specjalną, albo w ramach szkolnictwa powszechnego, albo w klasie lub szkole specjalnej (Eurydice 2000). W zależności od sposobu diagnozowania i oceny dziecka, w różnych krajach europejskich uczniowie z SPE stanowią od 2% do 18% populacji w wieku szkolnym (Europejska Agencja ds. Rozwoju Edukacji Specjalnej, 2003).

Z nieformalnych źródeł, a także z informacji zebranych od pracowników pracujących z osobami niepełnosprawnymi w szkolnictwie wyższym można wnioskować, że liczba studentów z różnego rodzaju specjalnymi potrzebami jest znacznie wyższa, niż podają to oficjalne źródła, i ciągle wzrasta. Jeśli nawet pozostaniemy przy ostrożnym wskaźniku szacującym odsetek niepełnosprawnych na 10% populacji, śmiało możemy stwierdzić, że reprezentacja tej grupy w szkolnictwie wyższym znajduje się stanowczo poniżej oczekiwań.


Co prawda większość krajów notuje wzrost udziału studentów z SPE w ISW (OECD, 2003), niemniej jednak studenci niepełnosprawni



najwyraźniej nie są wystarczająco obecni w szkolnictwie wyższym. Każę to postawić szereg pytań w kwestiach takich jak napotymane bariery i czynniki wspierające dostęp do szkolnictwa wyższego i pełne uczestnictwo w ramach programu kształcenia na tym poziomie. Badanie OECD z roku 2003 dotyczące Niepełnosprawności w Szkolnictwie Wyższym wykazało znaczące różnice w liczebności i „profilu” studentów z SPE w systemach szkolnictwa wyższego różnych krajów. Różne są przyczyny tego stanu rzeczy: po pierwsze, oczywistą przyczynę stanowi zróżnicowany tryb przyjęć na studia (ADMIT, 2002). Drugim możliwym powodem podniesionym w opracowaniu OECD są różnice w krajowej polityce w kwestii niepełnosprawności, oraz uprawnieniach osób niepełnosprawnych. Te ostatnie wpływają na działalność instytucji – w tym przypadku uczelni wyższych – i skłaniają je do dostosowania architektury oraz świadczonych usług tak, aby zapewnić dostęp wszystkim, także osobom niepełnosprawnym.

Inny, mniej może oczywisty, ale kto wie, czy nie ważniejszy, powód podała Grupa 13 HELIOS (1996), oraz opracowanie OECD. A mianowicie, włączenie w struktury edukacyjne w zakresie objętym obowiązkiem szkolnym rozwija się w większości krajów Europy od ponad dwudziestu lat, dzięki czemu coraz liczniejsze rzesze uczniów z SPE uczęszczają do normalnych szkół. Włączenie na poziomie szkoły podstawowej i ponadpodstawowej rodzi oczekiwanie ze strony uczniów, ich rodziców, i pracujących z nimi nauczycieli, że przynajmniej dla niektórych z nich dostęp do szkolnictwa wyższego powinien być naturalnym „kolejnym krokiem” w zdobywaniu wykształcenia.

O ile oczekiwania związane z dostępnością szkolnictwa wyższego rosną, nie można tego zawsze powiedzieć o możliwościach stojących przed młodymi ludźmi z SPE, którzy otrzymawszy wykształcenie ponadpodstawowe w środowisku włączającym chcieliby kontynuować naukę na studiach. Badanie Fedora/HELIOS dotyczące możliwości studiowania za granicą dla studentów z SPE (Van Acker, 1996) wskazało na dysproporcję oferowanych tej grupie możliwości jako trwałą przeszkodę na drodze do zaspokojenia oczekiwań studentów związanych z dostępnością szkolnictwa wyższego.



Wyniki uzyskane przez Grupę 13 HELIOS, oraz wyniki badania OECD z roku 2003, stanowią przykłady analizy problemów związanych z niepełnosprawnością w kontekście szkolnictwa wyższego. Niniejszy rozdział nie ma tak daleko idących aspiracji jak wspomniane badania. Za cel stawia sobie uzupełnienie wcześniejszych analiz o najnowsze informacje związane z kilkoma kluczowymi zagadnieniami, które omówimy w następnej sekcji.

2.3 DOSTĘPNOŚĆ SZKOLNICTWA WYŻSZEGO – ZAGADNIENIA KLUCZOWE

Na potrzeby tego rozdziału, informacje z poszczególnych krajów zbierane były z myślą o dwóch aspektach dostępu do edukacji:

- *Dostępu do studiów wyższych*, czyli możliwości wstępnego zakwalifikowania się na uczelnię;
- *Dostępności oferty programowej w ramach studiów wyższych*, czyli możliwości pełnego uczestnictwa we wszystkich formach kształcenia oferowanych przez uczelnię.

Rozważenie powyższych kwestii wymaga zebrania danych z dwóch poziomów:

- *Krajowego*: odnośnie regulacji prawnych i polityki państwa w zakresie uprawnień osób niepełnosprawnych, oraz odnośnie struktur i organizacji wspierających tę grupę społeczną;
- *Institutionalnego*: odnośnie udogodnień i infrastruktury, jakie studentom z SPE oferują poszczególne szkoły wyższe.

Poprzez analizę wspomnianych wyżej aspektów zagadnienia dostępności szkolnictwa wyższego chcieliśmy upowszechnić wiedzę na temat istniejących w różnych krajach form pomocy studentom z SPE. To dzięki nim mogą oni korzystać z różnorodnych możliwości, jakie dają studia wyższe. Dane z poszczególnych krajów można podzielić na trzy obszary:

1. Uprawnienia związane z dostępem do studiów na uczelniach wyższych i pomocą w trakcie ich trwania.
2. Pomoc na poziomie ogólnokrajowym dla studentów z SPE.
3. Formy pomocy dla studentów z SPE na poziomie uczelnianym.



Zgromadzone dane dają obraz sytuacji, jaka panuje w chwili obecnej w krajach biorących udział w badaniu. Pozwalają też dostrzec rysujące się w tych krajach możliwości – przedstawiciele wszystkich państw sygnalizowali bowiem, że dziedzina ta nieustannie się rozwija, tak w zakresie zmian ustawodawczych, uprawnień osób niepełnosprawnych, jak oferowanych im form pomocy.

Chcieliśmy też wskazać możliwe tendencje rozwojowe w zakresie dostępności szkolnictwa wyższego dla studentów z SPE. Znalazła to swój wyraz w krótkiej analizie każdego z trzech wypunktowanych wyżej obszarów, a także omówieniu barier, jakie nadal napotykają studenci z SPE, pragnący kontynuować naukę na poziomie uczelni wyższych. Informacje na ten temat zawarte zostały w ostatniej części niniejszego rozdziału.

2.3.1 Uprawnienia związane z dostępem do studiów na uczelniach wyższych i pomocą w trakcie ich trwania

We wszystkich krajach biorących udział w badaniu obowiązują określone regulacje ustawowe dotyczące szkolnictwa wyższego. Stoją one na straży uprawnień studentów z SPE w zakresie dostępu do szkolnictwa wyższego i form kształcenia oferowanych w ramach uczelni, a także gwarantują osobom niepełnosprawnym pomoc w trakcie studiów. Regulacje określające te uprawnienia przyjmują różną postać.

Ustawodawstwo ogólne dotyczące osób niepełnosprawnych

Ustawodawstwo takie reguluje wszystkie formy pomocy państwowej skierowanej do osób niepełnosprawnych, określa struktury organizacyjne, w ramach których pomoc jest świadczona, itp., oraz definiuje, komu przysługują uprawnienia do korzystania z tych form pomocy. W niektórych krajach – tak jest np. w Islandii – moc obowiązującą mają akty prawa międzynarodowego, takie jak uchwały ONZ dotyczące wyrównywania szans osób niepełnosprawnych. W innych państwach obowiązuje krajowe ustawodawstwo regulujące całokształt pomocy społecznej. W Rumunii, Szwajcarii i na Malcie, studenci z SPE otrzymują pomoc przewidzianą tego rodzaju ustawodawstwem.



Niekiedy kwestie wyrównywania szans regulowane są przez kilka ustaw czy rozporządzeń. Przykładem mogą być Niemcy, gdzie obowiązuje szereg aktów prawnych przeciwdziałających dyskryminacji. W przypadku szkolnictwa wyższego student sam musi zgłosić się do odpowiednich służb, aby otrzymać pomoc zagwarantowaną prawem osobom niepełnosprawnym. Według prawa federalnego, wszystkie uczelnie wyższe zobowiązane są dbać o potrzeby studentów z SPE, przeciwdziałać dyskryminacji w czasie nauki i umożliwić wszystkim pełny dostęp do oferty programowej uczelni. Uczelnie powinny też dążyć do stworzenia warunków, w których student może studiować bez ciągłej potrzeby uciekania się do pomocy innych. Prawo to zobowiązuje również szkoły wyższe do modyfikacji programów nauczania i trybu przeprowadzania egzaminów zgodnie z indywidualnymi potrzebami studentów z SPE.

Obecnie trwa debata nad reformą niemieckiego prawa federalnego. Podnoszą się głosy, że prawo to należy uchylić, co oznaczałoby, że każdy z 16 landów mógłby prowadzić własną politykę wobec osób niepełnosprawnych. Dla studentów oznacza to dodatkowe trudności w egzekwowaniu równych praw, w szczególności w przypadku zmiany uczelni na szkołę w innym landzie, w którym obowiązywać będą odmienne regulacje.

Ogólne ustawodawstwo dotyczące osób niepełnosprawnych, ze szczególnym uwzględnieniem szkolnictwa wyższego

Za przykład takiej regulacji służyć może brytyjska Ustawa przeciw Dyskryminacji Osób Niepełnosprawnych, która w punkcie 4 stwierdza, że bezprawne jest dyskryminowanie osób niepełnosprawnych przez instytucje z sektora edukacji i szkoleń. Prawo to zawiera trzy istotne elementy: szczegółową definicję niepełnosprawności, obowiązek propagowania równości w traktowaniu nałożony na podmioty w ogóle, oraz szczególne obowiązki uczelni wyższych w tym względzie.

We Francji ustawa z lutego 2005 roku chroni szeroko rozumiane prawa osób niepełnosprawnych, ale obowiązują też rozporządzenia wykonawcze odnoszące się bezpośrednio do szkolnictwa wyższego, np. rozporządzenie z grudnia 2005 roku określające tryb



przeprowadzania egzaminów. Planowane są dalsze rozporządzenia w tym zakresie.

Podobnie przedstawia się sytuacja we Włoszech, gdzie ustawodawstwo (No. 104 z roku 1992) chroniące prawa osób z SPE w ogólnym zakresie zawiera określone regulacje odnoszące się do szkolnictwa wyższego. W szczególności zobowiązuje ono uniwersytety do powoływania Pełnomocnika Rektora ds. niepełnosprawności (zajmuje się on problemami studentów, wykładowców i pracowników administracji, barierami architektonicznymi, szczególnym trybem przeprowadzania egzaminów, itd.), zatrudniania tłumaczy języka migowego, oraz prowadzenia specjalnych zajęć dla studentów z SPE.

Ustawodawstwo odnoszące się bezpośrednio do szkolnictwa wyższego

Może ono przybrać różne formy. W niektórych krajach *ustawa wręcz wymaga, by szkoły wyższe każdego roku rekrutowały określoną procentowo liczbę studentów z SPE*. W Grecji i Hiszpanii musi to być co najmniej 3% przyjętych na studia. W Portugalii 2% miejsc zarezerwowanych jest dla kandydatów z SPE spełniających kryteria przyjęcia na studia, nie ma jednak obowiązku 2% udziału studentów z SPE w każdym kursie. Zalecenia budżetowe rządu Szwecji zobowiązują szkoły wyższe do przeznaczenia 0,3% budżetu na cele pomocy edukacyjnej i finansowej dla studentów z SPE.

W Hiszpanii osoby z SPE mają zagwarantowany dostęp do studiów na równych prawach z pozostałymi studentami. Podobnie we Włoszech, gdzie np. w przypadku egzaminów wstępnych kandydaci ze znacznego stopnia niepełnosprawnością mają prawo do dodatkowego czasu (do 50%) i użycia pomocy technicznych w trakcie ich trwania. Studenci z SPE zwolnieni są z opłat za studia (w zależności od stopnia niepełnosprawności, przy czym utrata sprawności w 66 - 100% uprawnia do całkowitego zwolnienia z opłat), a także otrzymują indywidualną opinię dotyczącą przebiegu studiów w przypadku starań o stypendium. W Grecji kandydaci z SPE przyjmowani są na studia, o ile Departament Edukacji nie wydał decyzji zabraniającej przyjmowania określonej grupy osób na dany kierunek (np. osoby niewidome nie mogą studiować medycyny).



Inną możliwość stanowią szczegółowe regulacje *umożliwiające dodatkowe stypendia i pomoc finansową dla studentów z SPE*. Takie rozwiązanie stosowane jest w Estonii, Polsce i Portugalii. W Niemczech zgodnie z federalną Ustawą o Szkolnictwie i Pomocy w Kształceniu się studenci z SPE mogą otrzymać wsparcie finansowe na pokrycie dodatkowych „kosztów życia” w przypadku, gdy muszą studiować dłużej niż studenci nie obciążeni niepełnosprawnością. Na pokrycie kosztów związanych z niepełnosprawnością studenci mogą ubiegać się o dofinansowanie na podstawie SGBII i SGBXII – dwóch spośród dwunastu przepisów określających uprawnienia do pomocy społecznej z różnych tytułów, jakie weszły w życie w roku 2005.

Przepisy prawa mogą również przyznawać *szczególne uprawnienia w zakresie zwolnienia z egzaminów lub specjalnego trybu ich przeprowadzania*. Takie rozwiązania mają miejsce w Austrii, we Włoszech, na Węgrzech i Cyprze. Klarownym przykładem stanowi tu obowiązujący we flamandzkiej wspólnocie językowej Artykuł II.6 Dekretu, zachęcający uczelnie wyższe do prowadzenia polityki (...) *zapewniającej dostęp do szkolnictwa wyższego, tak w aspekcie materialnym, jak niematerialnym, studentom niepełnosprawnym i cierpiącym na choroby przewlekłe, oraz osobom wywodzącym się z określonych grup społecznych, których reprezentacja na studiach wyższych jest zdecydowanie niższa od przeciętnej (...)*

W myśl tego artykułu każda uczelnia musi uregulować kwestie procesu kształcenia i egzaminowania, jednak w praktyce ma ona swobodę wyboru metod i środków, jakimi wprowadzi je w życie.

Szereg ogólnych i szczegółowych przepisów określających uprawnienia w ramach szkolnictwa wyższego

W krajach takich jak Holandia, Norwegia, Hiszpania i Szwecja istnieje szereg przepisów chroniących prawa osób niepełnosprawnych w szkolnictwie wyższym. Dodatkowo wprowadzono tam także regulacje prawne dotyczące sposobu kształcenia i programów wsparcia na uczelniach wyższych. I tak np. zgodnie z obowiązującym w Holandii prawem o równym traktowaniu studentów niepełnosprawnych i cierpiących na choroby przewlekłe, uczelnie zobowiązane są świadczyć usługi edukacyjne dostępne dla wszystkich, w tym studentów z SPE. W Szwecji, Ustawa o Równym




Traktowaniu Studentów na Uniwersytetach (2001:1286) ma na celu zapewnienie równego traktowania studentów w sektorze szkolnictwa wyższego i przeciwdziałanie dyskryminacji ze względu na płeć, pochodzenie etniczne, wyznanie, orientację seksualną i niepełnosprawność. W Norwegii, Prawo o Uniwersytetach i Szkołach Wyższych zawiera zasady dostępności i powszechności.

W Hiszpanii prawa osób niepełnosprawnych, włącznie z zapisem o obejmującej ich integracji społecznej, znajdują się w konstytucji. Przepisy szczegółowe dotyczące szkolnictwa wyższego zawierają też inne akty prawne: w Prawie o Uniwersytetach, które ma charakter fundamentalny dla szkolnictwa wyższego, znajdziemy osobny artykuł poświęcony wyrównywaniu szans studentów z SPE. Poza tym możliwości uzyskania dodatkowej pomocy finansowej w związku ze specjalnymi potrzebami zapewniają inne przepisy szczegółowe.

Podsumowując, mamy obecnie do czynienia z procesem zmian legislacyjnych, zarówno w zakresie ogólnego ustawodawstwa dotyczącego niepełnosprawności, które zawiera odniesienia do szkolnictwa wyższego, jak i ustawodawstwa traktującego wyłącznie o tym sektorze edukacji. Jak się wydaje, wprowadzane zmiany prawa służyć mają dwóm, wzajemnie powiązanym, celom: większemu respektowaniu praw jednostki i jednocześnie uregulowaniu kwestii odpowiedzialności uczelni wyższych. W pewnych przypadkach uczelnie pozytywnie odpowiedziały na zmiany w ustawodawstwie, przystosowując środowisko kształcenia w kierunku większej dostępności (Hurst, 2006).

Zmiany w świadomości społecznej na temat niepełnosprawności są jednym z motorów zmian. Podobną rolę odgrywają rosnące oczekiwania studentów, wychowanych na edukacji włączającej w szkolnictwie obowiązkowym, którzy chcą mieć zapewnione dalsze możliwości rozwoju. Z nadesłanych z różnych krajów komentarzy wynika wszakże, że nie są to jedyne powody zmian w prawodawstwie.

Jak zauważono w komentarzu z flamandzkojęzycznej wspólnoty Belgii, należy zauważyć wpływ deklaracji Unii Europejskiej, które doprowadziły do fundamentalnych zmian w całym systemie szkolnictwa wyższego. I tak np. jeden z przepisów pozwala



studentom zdobyć miejsce na wyższej uczelni w drodze różnych procesów kwalifikacyjnych: poprzez uzyskane wcześniej świadectwa, punkty, egzaminy, itd. Oznacza to większą elastyczność, także w zakresie zaspokajania potrzeb studentów z SPE.

Inny powodem zmian legislacyjnych mogą być pozwy, składane przez studentów z SPE przeciw własnej uczelni. Chcą oni w ten wyegzekwować od szkoły wyższej niezbędną pomoc, dzięki której będą mogli w pełni korzystać z możliwości kształcenia, jakimi cieszą się inni studenci. O ile sprawy sądowe stały się w niektórych krajach całkiem częstym środkiem zapewnienia dostępu do szkolnictwa obowiązkowego, o tyle w przypadku uczelni wyższych należą jak na razie do rzadkości. Ich wpływ na zmiany prawodawstwa może jednak wzrosnąć w niedalekiej przyszłości.

2.3.2 Pomoc na poziomie ogólnokrajowym dla studentów z SPE

Pomoc dla studentów z SPE przybiera różną postać w różnych krajach. Podobnie zresztą jak świadczące ją organizacje ogólnokrajowe. We flamandzkojęzycznej wspólnocie w Belgii taką organizacją jest „VEHHO” (Flamandzkie Centrum ds. Niepełnosprawności i Kształcenia Wyższego), a w Holandii „handicap+studie”, które zapewnia wysoko specjalistyczną pomoc studentom z SPE oraz wykładowcom wyższych uczelni.

Podobnie jest w Wielkiej Brytanii i w Niemczech, gdzie specjalistyczna pomoc i poradnictwo oferowane są odpowiednio przez „SKILL” (Narodowe Biuro ds. Studentów Niepełnosprawnych) i „DSW” (Deutsches Studentenwerk). Grupami docelowymi „DSW” są studenci i kandydaci na studia, a także wykładowcy i lokalne organizacje pomocy studentom, szczególnie te koordynujące wsparcie dla osób niepełnosprawnych. DSW stanowi też platformę, na której spotykają się organizacje, instytucje, oraz grupy samopomocowe działające w obszarze edukacji i niepełnosprawności, aby podzielić się pomysłami i opracować nowe programy.

Zarówno we Włoszech jak i we Francji funkcjonują struktury centralne w postaci Krajowej Konferencji Pełnomocników Rektorów ds. Niepełnosprawności w pierwszym przypadku i jednostki



koordynującej przy Ministerstwie Edukacji Narodowej w drugim. Nadzorują one pomoc udzielaną na poziomie instytucjonalnym i wydają rekomendacje w tym zakresie. Francuskojęzyczna wspólnota w Belgii posiada „AWIPH” (Walońska Agencja na Rzecz Integracji Osób Niepełnosprawnych), która pomaga studentom z SPE pokrywając dodatkowe ponoszone przez nich koszty.


W Islandii, Portugalii i Szwecji istnieją działające w szerszym zakresie struktury finansowane ze środków publicznych, służące studentom informacją na temat obowiązujących przepisów, uprawnień, i dostępnych form pomocy. W Szwecji istnieje oprócz tego szereg instytucji publicznych odpowiedzialnych za poszczególne obszary pomocy; np. SISUS (Narodowa Agencja Wspierania Edukacji Specjalnej) świadczy określone usługi z zakresu pomocy asystenta osoby niepełnosprawnej.

Na Węgrzech, w Norwegii, Polsce, Rumunii, i Hiszpanii, istnieją ogólnokrajowe organizacje, także pozarządowe, które służą pomocą i radą studentom z SPE. W Norwegii istnieją dwie podstawowe organizacje osób niepełnosprawnych, które prowadzą własną politykę wobec szkolnictwa wyższego. W Polsce Ogólnopolska Rada Studentów Niepełnosprawnych współpracuje ze Zrzeszeniem Studentów Polskich.

W Szwajcarii nie ma jednej ogólnokrajowej organizacji zapewniającej pomoc studentom z SPE i wykładowcom wyższych uczelni, natomiast trzy szkoły wyższe (Uniwersytet w Zurychu, Uniwersytet w Bazylei oraz Politechnika w Zurychu) utworzyły wspólną komórkę świadczącą pomoc tej grupie osób.

Różne formy pomocy oferowane przez organizacje ogólnokrajowe skupiają się na upowszechnianiu informacji z różnych dziedzin i prowadzeniu poradnictwa. W większości przypadków działania te skierowane są bezpośrednio do studentów z SPE, a czasem także do szkół wyższych i bezpośrednio do wykładowców pracujących z tą grupą studentów.

Prócz tego przed organizacjami szczebla centralnego stoją także inne zadania, w różnym stopniu realizowane przez rzeczony służby:

-
- 
- Działania zmierzające do wzrostu świadomości społecznej odnośnie uprawnień studentów z SPE;
 - Koordynowanie różnych źródeł danych istotnych dla studentów z SPE i uczelni wyższych w celu zapewnienia jakości i powszechnej dostępności informacji;
 - Nawiązywanie kontaktów pomiędzy pracownikami instytucji świadczących pomoc osobom niepełnosprawnym;
 - Stworzenie forum, na którym przedstawiciele grup prezentujących różne interesy i instytucje mogą wymieniać informacje dotyczące kwestii związanych z dostępem studentów z SPE do szkolnictwa wyższego.

W dyskusjach, jakie trwają obecnie w wielu krajach, za kluczową uznaje się kwestię wypracowania skutecznego sposobu koordynacji tych zadań, który gwarantowałby zaspokojenie zróżnicowanych potrzeb studentów z SPE. Sprawa ta jest równie istotna, jak pytanie podmioty, które powinny spełniać wspomniane wyżej funkcje.

2.3.3 Wsparcie instytucjonalne na poziomie uczelni wyższych

Aby rozważyć różne formy wsparcia studentów z SPE na poziomie instytucjonalnym, potrzeba z jednej strony opisu dostępnych możliwości (patrz: sekcje poniżej), a z drugiej - wskazówek co do polityki instytucjonalnej dotyczącej świadczonej pomocy i sposobu jej organizacji.

Deklaracje Programowe i Plany Działania wobec studentów z SPE

Uczelnie wyższe w Europie coraz częściej wydają publiczne deklaracje programowe, w których opisują prowadzoną wobec studentów z SPE politykę i planowane w tym obszarze działania (znaleźć je można np. na stronach internetowych i w folderach szkół). Według OECD (2003), odgrywają one ważną rolę, przyczyniając się do wzrostu świadomości i większej przejrzystości w zakresie wsparcia oferowanego przez uczelnie niepełnosprawnym studentom. W Norwegii i Szwecji szkoły wyższe mają obowiązek publikowania takich deklaracji, przy czym szkoły norweskie muszą je dodatkowo regularnie aktualizować zgodnie ze zmieniającymi się potrzebami i ofertą programową.




Choć nie ma takiego obowiązku, deklaracje i plany działania dotyczące studentów z SPE opracowuje większość uczelni w krajach takich jak Francja, Węgry, Islandia, Włochy, czy Wielka Brytania. Na Węgrzech każda placówka edukacyjna musi opracować własne przepisy wewnętrzne dotyczące studentów z SPE, które precyzują formy pomocy technicznej i osobistej zapewniane przez te instytucje (zgodnie z Zarządzeniem Ministra Edukacji 29/2002 OM(V.17)).

Na Cyprze i w Hiszpanii część szkół wyższych wydała tego typu deklaracje, natomiast w Portugalii na 349 uczelni posiadających strony internetowe tylko 3 poszczycić się mogły jasnym stanowiskiem w sprawie pomocy studentom z SPE.

W Czechach rzadko można się spotkać z taką formą polityki wobec niepełnosprawnych, choć deklaracje programowe wydały np. uczelnie w Brnie. Wynika to z faktu, że w kraju tym program pomocy osobie niepełnosprawnej opracowywany jest w każdym przypadku indywidualnie, a umowa go dotycząca stanowi część indywidualnego programu nauczania realizowanego przez konkretnego studenta z SPE.

W Niemczech deklaracje programowe i plany działania wobec osób niepełnosprawnych wydają nie tyle poszczególne uczelnie, co podmioty ogólnokrajowe; np. Stała Konferencja Ministrów Edukacji i Kultury Landów (KMK) wydała w roku 1982 rekomendacje dotyczące zasad dobrej praktyki. Podobne rekomendacje wydała też Niemiecka Konferencja Rektorów w roku 1986.

Daje się obecnie zaobserwować tendencję, zarówno na poziomie ogólnokrajowym jak i instytucjonalnym, aby zachęcać uczelnie do publikacji oświadczeń precyzujących formy pomocy oferowane studentom z SPE. W Holandii tylko niektóre uczelnie mają opracowane plany działań, ale w myśl nowego prawodawstwa w ciągu trzech lat wszystkie szkoły wyższe będą musiały przygotować podobne dokumenty. W Polsce i Szwajcarii prace nad projektami takich oświadczeń prowadzą wybrane uczelnie (Uniwersytet Jagielloński i Uniwersytet w Zurychu).



Służby Wspierające, Biuro, Zespół, lub Osoba Odpowiedzialna za Pomoc Studentom z SPE

Pomoc studentom z SPE można zorganizować w różny sposób, poprzez powołanie specjalnej służby, zespołu, a nawet pojedynczego pracownika, przy czym osoby te mogą mieć różne doświadczenie zawodowe. Trudno przedstawić wszystkie możliwe formy w jakich można zorganizować pomoc na poziomie instytucjonalnym. Sytuacja w Niemczech przedstawia się dość typowo – przy braku powszechnie obowiązujących standardów dostęp do pomocy uzależniony jest od sytuacji w konkretnej instytucji. Podobnie szeroką autonomię w zakresie prowadzonej polityki i form pomocy studentom z SPE mają w praktyce uczelnie flamandzkojęzycznej wspólnoty Belgii i Rumunii.

Przy znaczącym zróżnicowaniu struktur odpowiedzialnych za udzielanie pomocy w różnych krajach, trzy rodzaje organizacji wysuwają się na plan pierwszy:

- Pełnomocnik ds. kontaktów i koordynator zajmujący się zagadnieniami wsparcia edukacyjnego i poradnictwa;
- Zespół, wydział, lub biuro, odpowiedzialne za pomoc studentom z SPE;
- Interdyscyplinarne służby składające się z zespołów instruktorów i doradców o różnych specjalnościach.

Poniżej wymienione są kraje, w których każda uczelnia wyższa zobowiązana jest powołać przynajmniej pełnomocnika lub koordynatora ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych: Austria, Cypr, Czechy, flamandzkojęzyczna część Belgii, Belgia, Francja, Węgry, Islandia, Irlandia, Włochy, Holandia, Norwegia i Szwecja.

Z powodu niedużej wielkości sektora, szkolnictwo wyższe w Liechtensteinie ma bardzo ograniczony zakres. Z tego powodu nie ma tam osobnych struktur odpowiedzialnych za pomoc studentom niepełnosprawnym w ramach poszczególnych uczelni, a wsparcie studenci otrzymują na indywidualnych zasadach.

W Niemczech niemal każda uczelnia i lokalne organizacje pomocy studentom posiadają konkretnego przedstawiciela i koordynatora ds. SPE. W Norwegii obecność osoby pełniącej taką funkcję jest



wymagana prawem, a coraz powszechniejsze staje się tworzenie wyspecjalizowanych zespołów ds. Studentów z SPE.

W Danii, Estonii, Polsce, Portugalii, Rumunii i Szwajcarii niektóre szkoły wyższe powołują pełnomocnika i koordynatora ds. SPE, ale nie jest to jeszcze powszechne. W wielu krajach - np. Austrii, flamandzkojęzycznej części Belgii, we Włoszech, w Holandii, Norwegii, Hiszpanii i Szwecji – większe uniwersytety posiadają zazwyczaj wydzieloną komórkę administracyjną (wydział czy biuro, w której zatrudniony jest interdyscyplinarny zespół specjalistów świadczących pomoc i porady studentom z SPE.

Wraz z rosnącą liczbą studentów z różnego typu specjalnymi potrzebami, wzrasta też potrzeba zorganizowania pomocy w oparciu o zespoły specjalistów świadczące szerszy zakres usług. W Holandii podjęto kroki, by wszystkie szkoły wyższe przekształciły swoje zespoły pomocy w bardziej interdyscyplinarną służbę. Niestety, jak sygnalizują niektóre kraje, pojawiają się też trudności hamujące te pozytywne trendy.

Jedną z nich stanowi sposób finansowania dodatkowych pomocy i różnych form wsparcia. W Niemczech np. tylko niektóre uczelnie posiadają struktury odpowiedzialne za pomoc studentom z SPE, co wynika z faktu, że system pomocy opiera się na indywidualnym wsparciu finansowym skierowanym do konkretnej osoby. Każdy płaci indywidualnie za usługi, które muszą być zorganizowane we własnym zakresie.

W Austrii uczelnie wyższe nie odpowiadają za finansowanie i/lub udzielanie specjalistycznej pomocy, np. usprawniania ruchowego. Podobnie złożone jest finansowanie studentów z SPE w Finlandii, co stwarza problemy tak jednostkom, jak i uczelniom.

Złożoność źródeł finansowania i świadczeń to jeden problem; drugi został wskazany przez przedstawicieli flamandzkojęzycznej wspólnoty Belgii. Otóż nie bez znaczenia jest „pochodzenie” pomocy, np. czy jest ona świadczona przez służbę zdrowia czy w ramach pomocy społecznej. Może to wpływać na użyteczność danej formy wsparcia w kontekście edukacyjnym. W szczególności pracownik pomocy społecznej może nie być uprawniony do pomocy studentom

podczas zajęć. Kwestie związane ze skuteczną koordynacją mnożą się wraz ze wzrostem dostępności różnych form pomocy skierowanej do studentów z szerokim wachlarzem potrzeb i jej specjalizacją.

Pola działania służb wspomagających na uczelniach wyższych

Rodzaj pomocy świadczonej studentom z SPE zależy oczywiście od konkretnych potrzeb. Można jednak z grubsza określić, jakie formy pomocy są zazwyczaj udostępniane tej grupie.

Rodzaj pomocy	Powszechnie dostępny w krajach...
Pomoc w nauce	Cypr**, Czechy, flamandzkojęzyczna część Belgii, Francja, Niemcy, Węgry, Islandia, Włochy, Malta, Holandia*, Norwegia, Polska, Hiszpania, Szwecja (zajęcia wyrównawcze), Szwajcaria (tylko Uniwersytet w Zurychu)
Zaopatrzenie w specjalne pomoce naukowe	Cypr**, Czechy, flamandzkojęzyczna część Belgii*, Francja, Niemcy, Węgry, Islandia, Włochy, Malta, Holandia*, Norwegia, Portugalia, Hiszpania
Zakwaterowanie/akademik	Cypr**, flamandzkojęzyczna część Belgii, Francja, Niemcy, Węgry*, Islandia, Włochy, (nie wszystkie uczelnie), Holandia*, Norwegia, Portugalia*, Polska, Szwajcaria (tylko Uniwersytet w Zurychu)
Służba zdrowia	Flamandzkojęzyczna część Belgii, Francja, Węgry*, Islandia (jedynie w zakresie chorób psychicznych), Włochy (nie wszystkie uczelnie wyższe), Holandia*, Norwegia, Portugalia*
Pomoc finansowa	Flamandzkojęzyczna część Belgii, Francja, Węgry*, Włochy, Holandia*, Norwegia*, Portugalia*, Hiszpania (w zakresie podatków), Szwajcaria (tylko Uniwersytet w Zurychu)



Rodzaj pomocy	Powszechnie dostępny w krajach...
Poradnictwo	Czechy, Flamandzkojęzyczna część Belgii, Francja (niekiedy poprzez wyspecjalizowane organizacje), Niemcy, Węgry (niekiedy poprzez wyspecjalizowane organizacje), Islandia, Włochy (nie wszystkie uczelnie wyższe), Malta, Holandia*, Norwegia, Portugalia*, Hiszpania, Szwecja, Szwajcaria (tylko Uniwersytet w Zurychu)

*W ramach ogólnie dostępnych form pomocy studentom

**Pomoc świadczona przez Służby ds. Nauki i Pomocy Studentom przy Uniwersytecie na Cyprze. Podobne usługi studentom ze specjalnymi potrzebami oferują też prywatne instytucje kształcenia dorosłych poprzez biura ds. nauczania.

Powyższe zestawienie ma charakter czysto poglądowy; z informacji uzyskanej z poszczególnych krajów wynika jasno, że nie wszystkie szkoły wyższe oferują wspomniane usługi i formy wsparcia. I tak, np. w Czechach, na niektórych uczelniach powołuje się koordynatora ds. pomocy studentom niepełnosprawnym i dostępne są niemal wszystkie opisane wyżej rodzaje pomocy. Za przykład może tu służyć Uniwersytet w Brnie. Trzeba zaznaczyć, że nie jest to powszechnie obowiązującą normą w tym kraju.

W niektórych krajach dostępne są jeszcze inne od wymienionych formy pomocy. W Austrii i Portugalii studenci mogą korzystać z usprawniania ruchowego; na Cyprze udzielana jest pomoc w dostępie do obiektów uniwersyteckich; we flamandzkojęzycznej części Belgii w niektórych placówkach można korzystać ze specjalnych obiektów sportowych; w Hiszpanii i na Węgrzech pomoc niosą osoby asystenci; we Włoszech przeprowadza się specjalne szkolenia komputerowe; w Norwegii i Szwajcarii można korzystać z mediacji i przedstawicielstwa studentów, np. w relacjach z systemem opieki społecznej; niektóre uczelnie w Polsce udostępniają specjalne środki transportu. Według głosów z Szwecji, mówiąc o pomocy studentom ze specjalnymi potrzebami należy także położyć nacisk na stworzenie równych możliwości studiowania poprzez odpowiednio zredagowane programy nauczania.

Także wsparcie wykładowców stanowi formę pomocy studentom z SPE, jak zauważyli eksperci ze Szwajcarii. Raport z Szwecji z kolei wskazuje na wagę dostępności infrastruktury uniwersyteckiej.



Stworzenie przyjaznego środowiska wymaga współpracy i zaangażowania pracowników uczelni – wykładowców, bibliotekarzy, pracowników administracji, pracowników wspomagających studentów z SPE, itd., a to oznacza, że specjaliści bezpośrednio zaangażowani w pracę z tą grupą powinni wykazywać się szeregiem umiejętności zawodowych i cech osobowości, które pozwolą im działać w grupie i koordynować prace interdyscyplinarnych zespołów.

Niezależnie od bogactwa oferowanych form pomocy, kwestia podniesiona przez Węgrów z pewnością odnosi się do sytuacji w większości, o ile nie wszystkich, krajach. Według niedawno przeprowadzonego wśród studentów z SPE na Węgrzech badania, znakomita większość z nich korzystała ze wsparcia rodzin w wymiarze finansowym, praktycznym, i osobistym. Co więcej studenci polegali też na „nieformalnej, darmowej” sieci kontaktów z innymi studentami, od których otrzymywali pomoc, np. w postaci skopiowania materiałów dydaktycznych, czytania na głos, itp. Te nieformalne kontakty wydają się bezcenne, i na podstawie fragmentarycznych co prawda danych należy wnioskować, że są one po prostu niezbędne studentom z SPE w wielu krajach.

2.4 Bariery w dostępie do uczelni wyższych i w studiowaniu

Badanie OECD przeprowadzone w pięciu krajach w roku 2003, oraz dodatkowo wsparte danymi z publikacji dotyczących innych części Europy, wskazało następujące czynniki jako potencjalne bariery dla studentów z SPE:

- finansowanie, w szczególności zaś brak spójnego modelu finansowania i jego źródeł;
- stosunek do specjalnych potrzeb edukacyjnych na poziomie ośrodków decyzyjnych, ale także wśród pracowników uczelni;
- brak porozumienia i współpracy pomiędzy uczelniami a pozostałymi sektorami edukacyjnymi, w szczególności szkolnictwem ponadpodstawowym;
- brak elastyczności w oferowaniu alternatywnych, zróżnicowanych form kształcenia dla wielu studentów;
- fizyczna dostępność obiektów uczelni; rozbieżność pomiędzy celami programu, jego zawartością, a indywidualnymi potrzebami;



- brak zrozumienia faktu, że SPE to wynik wzajemnego oddziaływania trudności studenta ze środowiskiem, w jakim się znajduje;
- brak wiarygodnych informacji, na których można oprzeć badania a następnie rekomendacje.


W mniejszym lub większym stopniu wszystkie te kwestie zostały podniesione przez kraje uczestniczące w naszym badaniu. Wspominali też o nich studenci z SPE zaproszeni na specjalne posiedzenie Parlamentu Europejskiego, zorganizowane przez Agencję w ramach obchodów Europejskiego Roku osób Niepełnosprawnych (2003). Poniżej wszystkie te kwestie zostały pokrótce omówione na podstawie danych z krajów uczestniczących oraz przykładów zaczerpniętych z wystąpień młodych ludzi na forum Parlamentu Europejskiego. Wyróżniliśmy przy tym pięć zasadniczych problemów: bariery architektoniczne, dostęp do informacji, dostęp do pomocy, stosunek do SPE, i w końcu zakres uprawnień.

2.4.1 Bariery architektoniczne

Problem dostępności wybranych miejsc, w których odbywa się kształcenie, został podniesiony przez przedstawiciela Holandii podczas obrad Parlamentu Europejskiego: (...) *Niektórzy z nas nie mogą studiować tego, co chcą, gdzie chcą, i do czego mają predyspozycje. Czasem powodem jest niedostępność budynków (...)*

Na wagę problemów związanych z możliwością fizycznego dostępu do budynku wskazały raporty z Estonii, Węgier, Włoch, Portugalii i Hiszpanii. Uwaga z Estonii odnosi się do wielu krajów – nowe obiekty spełniają standardy dostępności, ale stare, „historyczne” uczelnie nie zostały poddane adaptacji. Trudność stanowić może również dostępność uczelni w sensie możliwości dojazdu przy pomocy dostępnych w kraju środków transportu (Węgry).

Niemniej jednak wydaje się, że usuwanie barier architektonicznych stanowi obszar, na którym dokonują się znaczące postępy, prawdopodobnie dzięki zaostrzeniu polityki zwalczania dyskryminacji w poszczególnych krajach promującej dostępność wszystkich instytucji publicznych. Choć więc nadal stanowią one niejaki problem, fizyczna dostępność obiektów szkół wyższych nie stanowi dla wielu



główniej przeszkody w studiowaniu na wyższej uczelni – inne czynniki okazują się częstokroć źródłem dużo większych trosk.

2.4.2 Dostęp do informacji

Dostępność różnych form niezbędnych informacji została wskazana przez HEAG w raporcie podsumowującym (2002) jako dziedzina wymagająca większej uwagi. Jak się wydaje, dotyczy to informacji z różnych obszarów, które wskazano w badaniu jako niezbędne: informacji dla studentów z SPE, informacji o studentach i potrzebnej im pomocy.

Problem dostępności istotnych informacji podsumował jeden z przedstawicieli na forum Parlamentu Europejskiego: (...) *Bardzo trudno jest dowiedzieć się, jakie mamy możliwości i co nam przysługuje, jakie urządzenia wspomagające i formy pomocy są dostępne dla niepełnosprawnych studentów, i w jaki sposób są przyznawane (...)* (Holandia).

Także pracownicy służb wspierających studentów z SPE i oferujących poradnictwo nie zawsze orientują się w dostępnych dla tej grupy opcjach i formach pomocy na uczelni (Francja). W zasadzie wszyscy pracownicy mający styczność ze studentami powinni mieć wiedzę na ten temat, bo tylko w ten sposób można zapewnić studentom odpowiednią pomoc w podejmowaniu właściwych wyborów i decyzji dotyczących procesu własnego kształcenia.

Informacje dla pracowników służb wspierających studentów bardzo często dotyczą na samych studentach i potrzebnej im pomocy. Na braki w tym zakresie wskazywały raporty z Węgier, Norwegii, Rumunii, Szwecji i Szwajcarii. Z różnych powodów niepełne mogą też być informacje na temat liczby studentów z SPE. Wszystkie kraje zwróciły też uwagę na brak szeroko zakrojonych badań nad formami wsparcia studentów z SPE na uczelniach wyższych, na których można by oprzeć praktykę w tym zakresie. Co prawda w niektórych krajach podejmowane są obecnie działania na szczeblu ogólnokrajowym (np. w Holandii), jednakże generalnie nasuwa się wniosek, że potrzebne są dalsze badania i dogłębna analiza w tej dziedzinie.



Kolejna sprawa, którą należy tu poruszyć, dotyczy zakresu badań nad rozwojem w sektorze szkolnictwa wyższego. Badania takie jak przeprowadzone przez Eurydice pod hasłem *Struktura Szkolnictwa Wyższego w Europie 2004/05* (2005), czy też *Wytyczne OECD/UNESCO dotyczące zapewnienia jakości w kształceniu ponad granicami na poziomie szkolnictwa wyższego* dotyczą aspektów szkolnictwa wyższego ważkich i istotnych dla wszystkich studentów, także tych z SPE. Niemniej jednak niezwykle rzadko można spotkać opracowania poświęcone wyłącznie specyfice tej ostatniej grupy. Choć więc wnioski z przeprowadzonych badań i wypływające z nich rekomendacje mogą być jak najbardziej słuszne, fakt ten nie jest wyrażony wprost a aspekty kształcenia wyższego istotne w odniesieniu do studentów z SPE są niewystarczająco uwypatnione.

2.4.3 Dostępność pomocy

W badaniu dotyczącym przeszkód i czynników ułatwiających kształcenie na etapie nieobjętym obowiązkiem szkolnym, jakie przeprowadziło niedawno Adaptech Research Network w Stanach Zjednoczonych (2004), studentów, w tym studentów z SPE, zapytano, co ułatwia im studiowanie, a co je utrudnia. Studenci niepełnosprawni wskazywali wprawdzie na skierowaną do nich specjalistyczną pomoc jako czynnik ułatwiający studiowanie, ale w większości wymieniali takie same czynniki jak ich pełnosprawni koledzy. Podobnie w przypadku przeszkód – okazały się wspólne dla studentów z SPE i bez takich potrzeb, przy czym podstawową różnicę pomiędzy tymi grupami stanowił fakt, że studenci z SPE uznawali problemy związane z niepełnosprawnością, takie jak zdrowie, za najpoważniejszą przeszkodę.

Specjalistyczna pomoc może być świadczona studentom na różne sposoby. Brak barier fizycznych i dostępność informacji same w sobie stanowią wsparcie, większość krajów uznała jednak, że bardzo ważne w przypadku studentów z SPE jest specjalistyczna pomoc edukacyjna, odpowiednie pomoce techniczne, poradnictwo i pomoc psychologiczna. Czechy, Estonia, Węgry, Holandia i Portugalia – wszystkie te kraje podkreśliły znaczenie, jakie dla procesu kształcenia studentów z SPE w ramach szkolnictwa wyższego ma dostępność różnych form specjalistycznego wsparcia edukacyjnego na poziomie ogólnokrajowym i uczelnianym. Podczas posiedzenia



Parlamentu Europejskiego delegat z Finlandii podniósł również kwestię możliwości konsultacji z odpowiednio przeszkolonymi wykładowcami i personelem udzielającymi wsparcia: (...) *Bardzo wiele znaczy profesjonalna kadra wykładowców i personelu pomocniczego. Potrzebna jest w tej mierze edukacja i dobre szkolenia (...).*

Oprócz wsparcia w zakresie zakwaterowania, pomocy finansowej i służby zdrowia, innymi konkretnymi formami pomocy, jakich wymagać mogą studenci na różnych etapach studiów wyższych, są: dostęp do specjalnych i/lub dostosowanych materiałów nauczania (Holandia i Portugalia), pomocy technicznych (Grecja), modyfikacja toku studiów (Estonia), modyfikacja trybu egzaminowania (Węgry), i poradnictwo zawodowe (Estonia). W dziedzinie udostępniania specjalnie przygotowanych i/lub dostosowanych materiałów nauczania dokonano już bardzo wiele. Gorzej niestety bywa z możliwością modyfikacji sposobu oceny postępów w nauce, czyli dostosowaniem zadań do specjalnych potrzeb edukacyjnych (Polska, Wielka Brytania). Głos z Czech wskazuje na potrzebę nawiązywania przez uczelnie współpracy z organizacjami, w tym pozarządowymi, które świadczą specjalistyczne usługi w celu utworzenia powszechnego, międzyuczelnianego systemu wsparcia studentów z różnego rodzaju specjalnymi potrzebami.

Bardzo istotnym aspektem wsparcia może się okazać zapewnienie studentom z SPE specjalistycznego poradnictwa psychologicznego (wskazały na to m. in. Estonia i Portugalia). Heiman i Karviv (2004) wskazują, że studenci z SPE narażeni są na znacznie wyższy ogólny poziom stresu, w tym stresu związanego z pracą i relacjami społecznymi, i z tego powodu bardziej od studentów bez SPE wymagają specjalnie do nich adresowanego wsparcia. Z nieformalnych źródeł udostępnionych przez projekt HEAG, a także z komentarzy z krajów uczestniczących w badaniu (Czechy), wyłania się następujący obraz: społeczny i kulturalny wymiar studiów na uczelniach wyższych jest równie ważny dla sukcesu studenta, co wymiar wsparcia edukacyjnego.

Należy też zwrócić uwagę na często lekceważone przeszkody na drodze do wykształcenia, które wynikają z samego procesu nauczania i uczenia się. Przerabiany materiał, zakładane formy




interakcji pomiędzy członkami grupy/rówieśnikami, stosowane metody nauczania i oczekiwania co do sposobu uczenia się, wszystko to może potencjalnie stanowić przeszkodę dla studentów z różnego typu specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Przedmiotem rosnącego zainteresowania w dziedzinie pomocy studentom z SPE jest właśnie analiza barier wewnątrz samego procesu nauczania. Próby usunięcia tych przeszkód skupiają się w dwóch obszarach: pomocy w opanowaniu strategii radzenia sobie w środowisku nauczania skierowanej bezpośrednio do studentów, oraz wskazówek dla wykładowców zmierzających w kierunku zmniejszenia przeszkód wyrosłych na gruncie sposobu nauczania.

2.4.4 Nastawienie do SPE

Jak wynika z raportów krajowych, co najmniej tyle samo przeszkód, co bariery architektoniczne i brak form wsparcia, stwarzają problemy wynikające z nastawienia samych studentów z SPE, oraz uprzedzeń, z jaki się spotykają w środowisku. Trafnie podsumowuje to komentarz z Niemiec: (...) *najtrudniejsze do pokonania przeszkody znajdują się w umysłach!*

Nie tylko wykładowcy, ale wszyscy pracownicy uczelni wyższych mogą wykazywać negatywne nastawienie i błędne wyobrażenia o SPE, które potem odbijają się bezpośrednio na karierze studentów. Najbardziej bezpośrednio przełożenie wydaje się tu jednak mieć postawa osób kierujących tymi instytucjami. Następujące twierdzenie zawarte w raporcie ze Szwajcarii dobrze oddaje treść wielu komentarzy: (...) *niektóre bariery znajdują się w głowach osób na stanowiskach. To oni decydują o kształcie uczelni. Niektórzy co prawda twierdzą, że niepełnosprawni studenci mają takie same prawo studiować, jak wszyscy inni, ale jednocześnie nie potrafią zrozumieć, że studiowanie powinno oznaczać aktywny i równoprawny udział tych studentów w życiu uczelni. A to można osiągnąć jedynie usuwając bariery techniczne i architektoniczne. Ten krok na drodze do przyznania niepełnosprawnym równych praw i równego ich traktowania okazuje się nadspodziewanie trudny (...).*

Wiele krajów wskazuje, że samo ustawodawstwo nie zmieni nastawienia do osób z SPE; potrzebna jest praca zmierzająca do wzrostu świadomości, jak również przykłady dobrej praktyki



nauczania. Od nich mogłyby rozpocząć się zmiany w kulturze uczelni wyższych. Johnston (2003), na którego powołuje się Hurst (2006) stwierdza jednoznacznie: (...) *prawo nie może zagwarantować tego, czego nie ma w kulturze.*

Negatywne nastawienie do studentów z SPE prowadzić może do izolacji społecznej, która stanowi dla nich trudną do pokonania przeszkodę. W badaniu, jakie przeprowadzono wśród studentów z SPE w Islandii za pomocą szczegółowych kwestionariuszy, za najtrudniejszą barierę jednogłośnie uznano izolację społeczną i brak porozumienia z kolegami i wykładowcami. Studenci uczestniczący w badaniu znacznie bardziej martwili się relacjami społecznymi niż np. architektoniczną dostępnością obiektów. Na istotny aspekt dostosowania społecznego w polityce edukacji włączającej w ramach szkolnictwa wyższego został wskazany w projekcie realizowanym przez Kanadyjskie Narodowe Stowarzyszenie Oświatowe Niepełnosprawnych. Podkreśla się w nim, że uczelnie powinny dostosować do potrzeb osób niepełnosprawnych nie tylko programy nauczania, ale także społeczny wymiar studiowania, bo bez tego włączenie studentów z SPE będzie co najwyżej połowiczne.

2.4.5 Uprawnienia

W podsumowaniu działań sieci HEAG znalazło się stwierdzenie, że podstawowa bariera, jaką na drodze do wyższego wykształcenia napotykają studenci z SPE, wiąże się z ich uprawnieniami do pomocy. Poparł je młody człowiek podczas wspomnianego posiedzenia Parlamentu Europejskiego: (...) *Uważamy, że regulacje prawne wprowadzające wymóg dostępności i równouprawnienia osób niepełnosprawnych są niezwykle ważne, ponieważ często stanowią dla instytucji i organizacji jedyną motywację do zmiany w kierunku dostępności i równego traktowania niepełnosprawnych (...)* (Holandia).

Zarówno na szczeblu ogólnoeuropejskim, jak na poziomie poszczególnych krajów, prowadzona jest polityka dająca niepełnosprawnym prawo do korzystania z wszystkich instytucji publicznych. Niemniej jednak rozdźwięk pomiędzy polityką kształtującą szkolnictwo wyższe a polityką prowadzoną w zakresie ogólnych uprawnień osób niepełnosprawnych, prowadzi do



powstawania luk pomiędzy uprawnieniami a rzeczywistymi formami pomocy dostępnymi na uczelniach, na co wskazuje badanie OECD z roku 2003. Konkretny przykład takiej sytuacji podaje Konur (2002), wedle którego w Wielkiej Brytanii panuje „leseferyzm” w odniesieniu do adaptacji trybu oceniania studentów z SPE, skutkiem czego nie wprowadza się na uczelniach obowiązku dostosowania w tym zakresie wszystkich prowadzonych zajęć.

W podobnym duchu piszą Lazzeretti i Tavoletti (2006). Prześledzili oni ostatnie zmiany w sposobie zarządzania w szkolnictwie wyższym i doszli do wniosku, że mogą one wpłynąć na dostępność tego sektora dla osób niepełnosprawnych. Obserwuje się bowiem postępujące zmiany w sposobie zarządzania tym sektorem i metodach jego finansowania, jak również przesunięcie akcentów w polityce państwa i poszczególnych uczelni. Wskutek tych zmian uczelnie prowadzą coraz bardziej indywidualną politykę i same określają kryteria przyjęć na studia, co nie pozostaje bez wpływu na ogół studentów, w tym także studentów z SPE.

Dobry przykład tego, jak ustawodawstwo krajowe może wspomóc prowadzenie bardziej przejrzystej polityki w zakresie uprawnień studentów na uczelniach wyższych daje flamandzkojęzyczna wspólnota w Belgii. Mają tam zostać wprowadzone trzy zmiany ustawodawcze: po pierwsze, federalna ustawa przeciw dyskryminacji będzie obowiązywać wszystkie instytucje publiczne, także uczelnie wyższe; po drugie, trwają prace nad nowym zarządzeniem dotyczącym sposobu finansowania szkół wyższych. Nie jest to co prawda przesądzone, ale jest wyraźna wola polityczna, by wprowadzić motywację finansową dla uczelni otwartych na przyjęcie bardziej zróżnicowanych grup studentów, w tym studentów z SPE, w tych obszarach, gdzie uczelnie mogą jasno wykazać, że podjęły wystarczające kroki w tym zakresie. W końcu, potrzeba gruntownych badań na temat włączenia studentów z SPE na poziomie szkolnictwa wyższego, spotyka się ze zrozumieniem i sygnały polityczne wskazują, że na ten cel zostaną przeznaczone większe środki.

Trzy wspomniane wyżej założenia: ustawodawstwo przeciwdziałające dyskryminacji, polityka zachęcająca osoby niepełnosprawne do aktywności, oraz poparcie badań naukowych, stanowią niezbędną podstawę, na której budować można



szkolnictwo wyższe, do którego dostęp zależy od posiadanych uprawnień, a nie przypadku (Raport podsumowujący HEAG, 2002). Przy obecnym tempie zmian prawodawstwa w niektórych krajach, nie można jednak zapomnieć o konieczności oceny wpływu, jaki prawodawstwo wywiera na sektor szkolnictwa wyższego.

2.5 PROPOZYCJE DRÓG ROZWOJU

W raporcie podsumowującym projekt HEAG za kluczowy uznano postulat zwiększenia dostępu do informacji na temat dobrej praktyki w prowadzeniu i wdrażaniu polityki wsparcia studentów z SPE na szczeblu krajowym i ogólnoeuropejskim. Napływające z różnych krajów sygnały idą jeszcze dalej: potrzebujemy nie tylko wymiany informacji, ale także wspólnych wysiłków zmierzających do ustalenia minimalnych wymagań w tym zakresie, które to wymagania uczelnie musiałyby respektować.

Opracowania na temat skutecznej włączającej praktyki nauczania w innych niż szkolnictwo wyższe sektorach oświaty mają dłuższą historię i są przez to znacznie bardziej zaawansowane. W planowaniu badań nad szkolnictwem wyższym można więc oprzeć się na przesłaniu płynącym z tych sektorów. Podstawowe wnioski i zalecenia dotyczące edukacji włączającej na poziomie ponadpodstawowym oraz przejścia z systemu szkolnictwa do zatrudnienia są omówione w innych rozdziałach, do których lektury zachęcamy zainteresowanych czytelników. Teraz omówimy pokrótce kilka istotnych kwestii wspólnych dla szkolnictwa wyższego i wspomnianych zagadnień.

Wyniki badań nad edukacją włączającą i skuteczną praktyką nauczania w szkolnictwie ponadpodstawowym nasuwają bardzo ważny wniosek: *to, co dobre dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE), jest dobre dla wszystkich uczniów*. Należałoby zatem zastanowić się nad wprowadzeniem do szkolnictwa wyższego tych elementów skutecznej praktyki włączającej, które okazały się skutecznymi jej narzędziami w pozostałych sektorach oświaty, takich jak współpraca w nauczaniu i nauce, tworzenie wewnątrznie zróżnicowanych grup, czy alternatywne metody nauczania.



Analogicznie, w kontekście uczelni wyższych należałoby rozważyć rekomendacje z rozdziału poświęconego przejściu z systemu szkolnictwa do zatrudnienia. Dotyczą one spraw takich jak brak wystarczających danych na temat danej dziedziny, procentowy udział kończących studia w ogóle studentów, oczekiwania i nastawienie studentów, dostępność architektoniczna miejsca pracy, stosowanie się do obowiązujących przepisów prawa, i – co najważniejsze – zaangażowanie młodych ludzi w decyzje dotyczące ich przyszłości.

Wiele można się nauczyć na podstawie dotychczasowych doświadczeń, jakie sektory szkolnictwa obowiązkowego i nieobowiązkowego zdobyły w skutecznym promowaniu uczestnictwa osób z SPE w procesie nauczania. Oczywiście, nie wszystko da się automatycznie przenieść do szkolnictwa wyższego. Na niektórych uczelniach np. powoli przyjmuje się trend, przejmowany z sektora oświaty obowiązkowej, który przyznaje szczególną rolę personelowi wspierającemu nauczanie osób z SPE, przy czym centrum uwagi przesuwa się ze wspomaganie uczniów na wspomaganie „zwykłych” nauczycieli, aby ci ostatni byli w stanie odpowiednio pomóc wszystkim swoim uczniom. W niektórych krajach, takich jak Wielka Brytania, a w szczególności Szkocja, na plan pierwszy wysuwają się inicjatywy zachęcające wszystkich nauczycieli do podjęcia większej odpowiedzialności za studentów z SPE i zwiększania umiejętności odpowiedzi na szczególne potrzeby tej grupy (Hurst, 2006).

Także wśród wniosków płynących z rozdziału poświęconego przejściu z systemu szkolnictwa do zatrudnienia wiele uwagi poświęca się poczuciu odpowiedzialności. Młodym ludziom należy dać możliwość decydowania o sobie – ta prawda odnosi się również do uczelni wyższych. W przypadku studentów z SPE oznacza to przejście odpowiedzialności za decyzje dotyczące procesu kształcenia.

Uczniowie z SPE będą mogli osiągnąć pełnię swoich możliwości tylko wówczas, gdy w perspektywie będą mieli zapewnione rzeczywiste możliwości kształcenia wyższego w środowisku włączającym. W podobnym duchu wypowiedzieli się dwaj przedstawiciele młodzieży na forum Parlamentu Europejskiego: (...)



Wykształcenie liczy się dla wszystkich, tak samo dla niepełnosprawnych jak pełnosprawnych (...) (Szwajcaria).

(...) My wszyscy tu obecni, niezależnie od tego, czy uczęszczamy do szkół powszechnych, czy specjalnych, chcielibyśmy dalej się kształcić. Dobra praca sprzyja zadowoleniu z życia i osiągnięciu sukcesu zawodowego. Osoby niepełnosprawne nie stanowią w tym względzie wyjątku (...) (Litwa).

Podczas przygotowywania tego rozdziału napotkaliśmy podobne trudności, jak podczas realizacji projektu HEAG i badaniu OECD z roku 2003. Zdobycie sensownych informacji na poziomie krajowym w przypadku, gdy poszczególne uczelnie tak bardzo różnią się między sobą, nie było proste. Mamy jednak nadzieję, że niniejszy rozdział będzie ważnym głosem w dyskusji na temat edukacji włączającej w szkolnictwie wyższym, a także przyczyni się do wzrostu świadomości „laików” w tej dziedzinie, szczególnie w kontekście możliwości dalszego kształcenia uczniów z SPE na poziomie szkolnictwa nie obowiązkowego.

Przedstawiając zebrane informacje, chcieliśmy przedstawić czytelnikom możliwości edukacji włączającej w szkolnictwie wyższym, problemy, jakie się z tym wiążą, ale także dać wyraz przekonaniu, które tak celnie wyraził Van Acker (1996): *(...) dostęp osób niepełnosprawnych do szkolnictwa wyższego nie jest żadnym luksusem – to obowiązek społeczeństwa zapewniającego wszystkim obywatelom równe prawa.*



Bibliografia

Adaptech Research Network www.adaptech.org/ (grudzień 2005)

ADMIT (2002) Higher Education Admissions and Student Mobility: the ADMIT research project. *European Educational Research Journal, Vol 1 No 1*

AimHigher www.aimhigher.ac.uk/about_us/index.cfm/ (styczeń 2006)

David, M.E. (2004) Equality and Equity in Higher Education: Learning to develop new paradigms from the US experience? *European Educational Research Journal, Vol 3, No 4*


Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Specjalnej / Bertrand, L., Pijl, S.J. and Watkins, A. (Editors) (2000) *The Participation of people with disabilities within the SOCRATES Programme - data appendices*. Raport opracowany w imieniu Dyrektoriatu Generalnego ds. Edukacji i Kultury przy Komisji Europejskiej

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Specjalnej / Meijer, C.J.W. (Editor) (2003) *Special Needs Education in Europe*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Specjalnej / Meijer, C.J.W. (Editor) (2005) *Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Specjalnej / Soriano, V. (Editor) (2005) *Young Views on Special Needs Education: Results of the Hearing in the European Parliament - November 3rd, 2003*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Specjalnej / Soriano, V. (Editor) (2006) *Individual Transition Plans: Supporting the Move from School to Employment*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education



Komunikat Komisji Europejskiej (1999) *Towards a Barrier-free Europe for People with Disabilities, a Roadmap to the Achievement of Greater Community Added Value*. Brussels, Belgium

EuroStudent Report - Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005: Synopsis of Indicators (2005) Niemieckie Ministerstwo Edukacji i Nauki Rządu Federalnego www.his.de/Eurostudent/report2005.pdf

European Union Disability Strategy www.europa.eu.int/comm/employment_social/disability/index_en.html/ (luty 2006)

Eurydice (2000) *Key Data on Education in Europe* Luxembourg

Eurydice (2005) *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/05: National trends in the Bologna Process*. Luxembourg

Niemieckie Ministerstwo Edukacji i Nauki Rządu Federalnego (2002) *Economic and Social Conditions of Student Life* www.studentenwerke.de/se/2001/zusammenfassung_en.pdf

Heiman, T. and Kariv, D. (2004) Coping experience among students in higher education *Educational Studies Vol 30, No 4, 441 – 455*

HELIOS II (1996) *Higher Education and Disabled Students: Towards a European Integration Policy*. Brussels: European Commission

Higher Education Accessibility Guide database www.heagnet.org/

Hurst, A. (2006) *Making the Higher Education Curriculum Inclusive*. Paper presented at the VEHHO conference, Brussels, March 2006

Joint Interim Report of the Council and the Commission (2004) *Education and Training 2010: the success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms*. http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf



Katholieke Universiteit Leuven/ European Agency for Development in Special Needs Education (2002): *Higher Education Accessibility Guide - Project Evaluation Report* (unpublished)

Konur, O. (2002) Assessment of Disabled Students in Higher Education: current public policy issues. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol 27, No 2, 131 – 152

Lazzeretti, L. and Tavoletti, E (2006) Governance Shifts in Higher Education: a cross-national comparison. *European Educational Research Journal Volume 5 Number 1*

National Disability Team www.natdisteam.ac.uk/ (styczeń 2006)

National Educational Association of Disabled Students (NEADS) www.neads.ca/ (grudzień 2005)

Organisation for Economic Co-operation and Development (2003) *Disability in Higher Education*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development

Organisation for Economic Co-operation and Development and UNESCO (2005) *Guidelines for Quality provision in Cross-border Higher Education*. OECD/UNESCO

Van Acker, M (Editor) (1995) *Studying Abroad: Part 1 Checklist of needs for students with disabilities*. FEDORA / Katholieke Universiteit Leuven

Van Acker, M (Editor) (1996) *Studying Abroad: Part 2. European Guide for students with disabilities*. FEDORA / Katholieke Universiteit Leuven

Szczegóły dotyczące przedstawicieli Agencji i ekspertów, którzy wnieśli wkład w powstanie tego rozdziału można znaleźć na krajowych stronach Agencji: www.european-agency.org/ Informacje dostarczyły również krajowe jednostki Eurydice z Liechtensteinu, Malty, Polski, Rumunii i Szwecji. Korzystaliśmy też z dostarczonych przez ekspertów HEAG danych zawartych na stronie www.heagnet.org/.



Z wdzięcznością odnotowujemy współpracę następujących Ekspertów ds. Wsparcia Osób Niepełnosprawnych: Gaspar Haenecaert (Flamandzkojęzyczna wspólnota Belgii); Efstathios Michael (Cypr); Barbora Bazalová (Czechy); Merit Hallap (Estonia); Jean-Jacques Malandain (Francja); Renate Langweg-Berhörster (Niemcy); Marianna Szemerszki (Węgry); Magnus Stephensen (Islandia); Elisa Di Luca (Włochy); Jan Nagtegaal i Irma van Slooten (Holandia); Jarle Jacobsen (Norwegia); Leonor Moniz Pereira (Portugalia); Elena del Campo Adrian (Hiszpania); Olga Meier-Popa (Szwajcaria).

Pełne dane adresowe wymienionych wyżej ekspertów można znaleźć w bazie danych umieszczonej na stronie HEAG: www.heagnet.org/

Rozdział 3

PRZEJŚCIE Z SYSTEMU SZKOLNICTWA DO ZARTUDNIENIA

3.1 WSTĘP

Przejście z systemu szkolnictwa do zatrudnienia jest ważnym momentem w życiu wszystkich młodych ludzi, i osoby z specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie stanowią tu wyjątku. Dla niepełnosprawnych jest to nawet bardziej znacząca chwila; znacznie częściej spotykają się bowiem z takimi problemami społecznymi i osobistymi jak uprzedzenie, niechęć, nadopiekuńczość, czy też braki w wykształceniu i kwalifikacjach zawodowych. Wszystkie te czynniki utrudniają i komplikują im dostęp do zatrudnienia.

Pojęcie „przejścia z systemu szkolnictwa do zatrudnienia” lub do „życia zawodowego” omówione zostało w kilku dokumentach międzynarodowych, przy czym definicje w nich zawarte nieznacznie się między sobą różnią.

Deklaracja z Salamanki (Wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych, UNESCO 1994) stwierdza co następuje: (...) *Młodym ludziom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi należy pomóc w skutecznym przejściu do życia zawodowego po zakończeniu szkoły. Szkoły powinny wspomagać tę grupę uczniów w odnalezieniu się na rynku pracy i wyposażyć ją w umiejętności niezbędne w codziennym życiu, m. in. poprzez szkolenia poświęcone wymaganiom społecznym i komunikacyjnym oraz oczekiwaniom, na które będą musieli odpowiedzieć w dorosłym życiu (...)* (s.34).

Międzynarodowe Biuro Pracy (1998) definiuje przejście z systemu szkolnictwa do zatrudnienia jako: (...) *proces wyboru drogi życiowej, oznaczający zmianę statusu i roli społecznej (np. student staje się praktykantem, praktykant pracownikiem – oznacza to przejście z pozycji zależnej do niezależnej). Ma on zasadnicze znaczenie dla integracji społecznej (...)* Taka zmiana wymaga przeobrażenia relacji międzyludzkich, porządku codziennych zajęć, i obrazu własnej osoby. Młodzi ludzie niepełnosprawni muszą postawić sobie cele i



określić rolę, jaką chcieliby odgrywać w społeczeństwie, ponieważ ułatwia to przejście ze szkoły do zatrudnienia (...) (ss.5 i 6).

Według OECD (2000), przejście do życia zawodowego, jest tylko jedną z przemian, jakie przejść musi młody człowiek na drodze do dorosłości. Z perspektywy kształcenia ustawicznego, przejście pomiędzy pierwszym etapem kształcenia (szkołą ponadpodstawową lub uczelnią wyższą) a zatrudnieniem, należy traktować po prostu jako pierwszy z szeregu etapów przejściowych pomiędzy kształceniem się a pracą, jakich doświadczą w swoim życiu młodzi ludzie.

Badanie Sondażowe Siły Roboczej (EC 2000) wskazuje, że przejście z systemu szkolnictwa do zatrudnienia nie jest procesem liniowym, a po zakończeniu edukacji nie zawsze następuje natychmiastowe rozpoczęcie pracy. Proces ten przebiega stopniowo, i przez pewien czas młodzi ludzie na przemian uczą się i pracują.

Na podstawie pracy Agencji w tej dziedzinie można sądzić, że przejście do zatrudnienia stanowi część długiego i złożonego procesu, który obejmuje wszystkie etapy życia danej osoby. Tym procesem należy kierować w odpowiedni sposób. „Dobre życie dla wszystkich” oraz „dobra praca dla wszystkich” to hasła wskazujące ostateczne cele skutecznego przejścia od nauki do pracy. Oferta oraz organizacja szkoły i innych podmiotów sektora oświaty nie powinny zakłócać tego procesu ani go spowalniać. Proces przejścia z etapu kształcenia do życia zawodowego wymaga stałego udziału młodego człowieka, zaangażowania jego rodziny, koordynacji pomiędzy odpowiednimi służbami, oraz współpracy z danym sektorem zatrudnienia.

3.2 PODSTAWOWE PROBLEMY

Podstawowe problemy i trudności, jakie udało się zidentyfikować na podstawie publikacji dotyczących przejścia pomiędzy systemem szkolnictwa a zatrudnieniem, można pogrupować według następujących ośmiu zagadnień.



3.2.1 Dane

Dane na ten temat są bardzo ograniczone, trudno zatem porównywać sytuację panującą w różnych krajach. Pomimo odmiennych kryteriów określania osoby niepełnosprawnej i osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w różnych krajach, możemy stwierdzić, że osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stanowią od 3 do 20 % populacji poniżej 20 roku życia. (Europejska Agencja ds. Rozwoju Szkolnictwa Specjalnego, 1999).

3.2.2 Odsetek absolwentów

W roku 1995 odsetek osób pomiędzy 20 a 29 rokiem życia, nie posiadających świadectwa ukończenia szkoły ponadgimnazjalnej, wynosił około 30% (Eurostat, 1998). Wśród osób z SPE odsetek jest jeszcze wyższy. Wielu młodych ludzi zakończy edukację na poziomie szkolnictwa obowiązkowego, choć trudno dokładnie ocenić ich liczbę. Dostępne dane, jakkolwiek niedokładne, pokazują, że spora grupa uczniów z SPE rozpoczyna naukę w szkołach ponadgimnazjalnych, ale wielu z nich nigdy jej nie kończy (OECD, 1997). W niektórych krajach nieomal 80% dorosłych ze stwierdzoną niepełnosprawnością albo nie zdołało ukończyć żadnej szkoły ponadpodstawowej, albo należy do grupy analfabetów funkcjonalnych (Helios II, 1996).

3.2.3 Dostęp do edukacji i szkolenia

Teoretycznie młodzi ludzie z SPE mogą dokonywać takich samych wyborów dotyczących kształcenia jak wszyscy inni. W praktyce jednak proponuje się im głównie programy ukierunkowane na pomoc społeczną i nisko płatne stanowiska pracy (OECD, 1997). Takie propozycje nie koniecznie spotykają się z zainteresowaniem uczniów z SPE, bo nie zawsze odpowiadają ich zainteresowaniom i potrzebom. Stawia to ich automatycznie na słabszej pozycji na otwartym rynku pracy (ILO, 1998). Opracowanie programów kształcenia, które lepiej odpowiadają potrzebom uczniów i są do nich dostosowane mogłoby rozwiązać szereg różnych problemów, także tych, jakie napotykają oni na etapie poszukiwania pracy po szkole (Europejska Agencja ds. Rozwoju Szkolnictwa Specjalnego, 1999).



3.2.4 Przygotowanie zawodowe

Przygotowanie zawodowe wiąże się często z praktyką odbywaną w rzeczywistym środowisku pracy. Zazwyczaj odbywa się w środowisku chronionym, i nie przygotowuje do wykonywania zadań o większym stopniu złożoności. Wskutek tego osoby niepełnosprawne nie uzyskują odpowiednich kwalifikacji wymaganych do zatrudnienia. Szkolenia powinny być lepiej dostosowane do bieżącej sytuacji na rynku pracy (ILO, 1998).

3.2.5 Odsetek bezrobotnych

Odsetek bezrobotnych wśród niepełnosprawnych jest dwa – trzy razy wyższy niż wśród pełnosprawnych (ILO, 1998). Oficjalne dane z poszczególnych krajów dotyczą jedynie liczby bezrobotnych zarejestrowanych, podczas gdy spory procent niepełnosprawnych nie rejestruje się, bo nigdy nie udaje im się zdobyć pierwszej pracy (Helios II 1996). Zasiłki dla bezrobotnych osób niepełnosprawnych stały się trzecim co do wielkości wydatkiem w systemie opieki społecznej, po emeryturach i wydatkach na opiekę zdrowotną (EC, Zatrudnienie, 1998).

3.2.6 Nastawienie do uczniów z SPE i oczekiwania wobec tej grupy

Wszystkie wspomniane wyżej dokumenty zgadzają się co do jednego: nauczyciele, rodzice, pracodawcy, a także społeczeństwo w ogóle, nie doceniają zwykle możliwości ludzi niepełnosprawnych. Potrzeba współpracy, by dokonać zgodnej z rzeczywistością oceny umiejętności ucznia na wszystkich etapach kształcenia (Europejska Agencja ds. Rozwoju Szkolnictwa Specjalnego, 1999), a także w momencie przejścia pomiędzy nauką a pracą.

3.2.7 Dostępność architektoniczna miejsca pracy

Dostępność architektoniczna miejsca pracy nadal stanowić może problem, podobnie jak możliwość korzystania z pomocy technicznych i asystenta osoby niepełnosprawnej. Wiele dokumentów zwraca też uwagę na kwestię informacji i wsparcia skierowanych do pracodawców.



3.2.8 Wdrożenie obowiązujących aktów prawnych

W wielu krajach brakuje regulacji prawnych odnoszących się do etapu przejściowego pomiędzy zakończeniem nauki i znalezieniem zatrudnienia, w innych zaś obowiązujące prawo prowadzi do powstania zbyt sztywnego systemu. System kwotowy jako środek promujący zatrudnianie osób niepełnosprawnych wydaje się być skazany w mniejszym lub większym stopniu na niepowodzenie na etapie jego wdrożenia i wykonania. W większości państw stosuje się zróżnicowane środki prawne w odniesieniu do zatrudnienia osób niepełnosprawnych, które różnią się skutecznością. Nieznany jest przypadek, w którym system kwotowy doprowadziłby do celu, któremu w zamierzeniu miał służyć. Niemniej jednak jego zwolennicy uważają, że środki uzyskane z kar i grzywien nakładanych na pracodawców nie stosujących się do obowiązującego prawa, pozwalają sfinansować inne formy promocji zatrudnienia osób niepełnosprawnych. Także ustawodawstwo przeciw dyskryminacji stwarza pewne problemy. Niekiedy odnosi się wrażenie, że prawo to stanowi bardziej formę skierowanego do pracodawców przesłania o ludziach niepełnosprawnych, niż skuteczny środek pomocy konkretnym jednostkom (ECOTEC, 2000).

3.3 NAJISTOTNIEJSZE KWESTIE I REKOMENDACJE DOTYCZĄCE PRZEJŚCIA Z SYSTEMU SZKOLNICTWA DO ZATRUDNIENIA

Na podstawie analizy dokumentacji przedstawionej przez specjalistów z krajów uczestniczących w projekcie prowadzonym przez Agencję można wyróżnić sześć kwestii istotnych na etapie przejścia pomiędzy nauką a pracą. Uwzględniają one istniejące obszary problemowe i zasadnicze pytania, jakie w tym kontekście muszą się pojawić. Przedstawiamy je poniżej wraz z listą rekomendacji skierowanych do decydentów i osób zawodowo związanych z tą dziedziną. Mamy nadzieję, że pomogą one zmienić na lepsze proces przejścia z systemu szkolnictwa do zatrudnienia i usprawnią jego przebieg.

Przejście z systemu szkolnictwa do zatrudnienia powinny wspierać odpowiednie akty prawne i aktywna polityka państwa w tym zakresie.




Rekomendacje dla decydentów:

- Należy promować i/lub skutecznie usprawniać koordynację polityki prowadzonej przez różne służby, w celu uniknięcia powstawania nowych regulacji prawnych nakładających się na istniejące ustawodawstwo lub, co gorsza, stojących z nim w sprzeczności.
- Należy zapewnić konkretne środki służące efektywnemu wdrożeniu przyjętych rozwiązań ustawowych, aby zapobiec powstaniu nierówności wynikających ze zróżnicowania zasobów ludzkich i zaplecza technicznego.
- Konieczne są systematyczne konsultacje z organizacjami społecznymi pracującymi z osobami niepełnosprawnymi i na ich rzecz. Głos tych organizacji należy szanować i brać pod uwagę przy planowaniu polityki w tej dziedzinie.
- Należy poszukiwać rozwiązań, które wspierają zatrudnienie i niezależność osób niepełnosprawnych, oraz prowadzić aktywną politykę w tym zakresie.
- Należy zadbać o ściślejszą kontrolę i ocenę przyjętych rozwiązań, które w zamyśle pomóc mają osobom niepełnosprawnym, takich jak system kwotowy, ulgi podatkowe, itd., aby zapewnić skuteczną pracę odpowiednich służb na poziomie ogólnokrajowym, regionalnym i lokalnym.
- Należy zadbać o powszechny dostęp pracodawców do wyczerpujących informacji na temat obowiązujących rozwiązań ustawowych i prowadzonej polityki wobec zatrudniania osób niepełnosprawnych.
- Aby skutecznie wprowadzić w życie założenia polityki ogólnokrajowej, należy zadbać o powstanie na szczeblu lokalnym środowisk skupiających wszystkie zainteresowane strony.

Rekomendacje dla pracujących z osobami niepełnosprawnymi i na ich rzecz:

- Należy zdobyć wszystkie niezbędne informacje i umiejętności a także poznać strategie konieczne do wdrożenia istniejącego ustawodawstwa i zapewnienia odpowiednich metod jego stosowania w praktyce.
- Należy dokonywać okresowych podsumowań lokalnych projektów innowacyjnych, a następnie wiedzę o ich rezultatach upowszechnić w środowisku, aby szerzyć skuteczne rozwiązania.

-
- 
- Należy stworzyć środowisko lokalne, obejmujące wszystkie zainteresowane strony (pracodawców, przedstawicieli sektora oświaty i pomocy społecznej, oraz rodziny osób niepełnosprawnych), które służyć będzie za forum dyskusji nad polityką ogólnokrajową, i które umożliwi jej planowe wprowadzanie w życie.
 - Należy wypracować dogodne metody komunikowania potrzeb środowiska organom administracji w związku z wprowadzaniem nowych rozwiązań dotyczących osób niepełnosprawnych.

W procesie przejścia z systemu szkolnictwa do zatrudnienia aktywnie uczestniczyć powinien młody człowiek, którego wybory należy szanować.

Rekomendacje dla decydentów:

- Należy przewidzieć potrzebne szkołom środki (ramy czasowe i budżet), aby mogły prowadzić pracę z młodymi ludźmi i ich rodzinami.
- Należy zadbać o efektywne gospodarowanie przewidzianymi środkami, aby zagwarantować powodzenie takiego wspólnego przedsięwzięcia.

Rekomendacje dla pracujących z osobami niepełnosprawnymi i na ich rzecz:

- Młodemu człowiekowi i jego rodzinie należy poświęcić odpowiednio dużo czasu, aby lepiej poznać ich pragnienia i potrzeby.
- Jak najwcześniej należy opracować na piśmie plan przejścia z systemu szkolnictwa do życia zawodowego, dostępny dla młodego człowieka, jego rodziny, specjalistów zaangażowanych w ten proces na różnych jego etapach, w szkole i poza nią.
- Plan ten należy modyfikować zgodnie ze zmieniającymi się potrzebami, przy udziale młodego człowieka, którego on dotyczy.
- Młodego człowieka należy nieustannie zachęcać do poznawania swoich umiejętności i uzdolnień.
- Młodemu człowiekowi i jego rodzinie należy dostarczyć wszystkich potrzebnych informacji, albo też wskazać im, gdzie mogą je zdobyć.
- Należy zadbać o to, by indywidualne programy kształcenia i plany przejścia od nauki do zatrudnienia, przygotowane były w formacie

dostosowanym do potrzeb młodego człowieka, który np. niedowidzi.


Jednym z elementów procesu przejścia z systemu szkolnictwa do zatrudnienia powinno być opracowanie indywidualnego programu nauczania, uwzględniającego postępy w nauce i zmiany, jakich powinna dokonać szkoła.

Rekomendacje dla decydentów:

- Szkołom zapewnić trzeba odpowiednie środki, które pozwolą na opracowanie indywidualnych programów nauczania. W szczególności należy zadbać o to, by nauczyciele mieli wystarczająco dużo czasu na wykonanie postawionych przed nimi zadań, i otrzymywali odpowiednie wskazania co do sposobu ich wykonania.
- Należy wprowadzić wymóg, by każdy indywidualny program nauczania zawierał plan przejścia z systemu szkolnictwa do zatrudnienia.
- Należy wypracować standardy jakości w odniesieniu do indywidualnych programów nauczania.
- Należy zadbać o to, by zdobyte przez młodego człowieka kwalifikacje znalazły się na świadectwie, oraz aby nie dochodziło do aktów dyskryminacji.

Rekomendacje dla pracujących z osobami niepełnosprawnymi i na ich rzecz:

- Należy zadbać o to, aby to młody człowiek stanowił centrum uwagi podczas opracowywania indywidualnego programu nauczania i planu przejścia z systemu szkolnictwa do zatrudnienia.
- Należy przyjmować oferowaną pomoc potrzebną do zespołowego opracowania indywidualnego programu nauczania.
- Indywidualny program nauczania powinien podlegać okresowej ocenie ucznia, którego dotyczy, jego rodziny, oraz zaangażowanych w jego realizację specjalistów ze szkoły i spoza niej. Oceny te powinny być formułowane na piśmie.
- Od samego początku należy stworzyć „portfolio”, lub inne tego rodzaju narzędzie, w którym, obok indywidualnego programu nauczania, odnotowywane będą także wszystkie wprowadzane w nim zmiany.

-
- 
- Portfolio powinno też zawierać opis postawy młodego człowieka, jego wiedzy, doświadczeń i podstawowych umiejętności (szkolnych i praktycznych, komunikacyjnych i życiowych, wypoczynku i zabawy, oraz samookreślenia).

Przejście ze szkoły do życia zawodowego musi się opierać na bezpośrednim zaangażowaniu i współpracy wszystkich zainteresowanych stron.

Rekomendacje dla decydentów:

- Należy wprowadzić praktyczne rozwiązania umożliwiające współpracę pomiędzy różnymi służbami i instytucjami, oraz monitorować wyniki tej współpracy.
- Należy jasno zdefiniować zakres odpowiedzialności poszczególnych służb i instytucji, aby zapewnić skuteczną koordynację ich działań.
- Skuteczność zastosowanego rozdziału odpowiedzialności i koordynacja działań zaangażowanych instytucji powinna podlegać ocenie, aby w razie konieczności można było wprowadzić wymagane zmiany.
- Należy zastosować środki zachęcające pracodawców i związki zawodowe do bezpośredniego zaangażowania w sprawę osób niepełnosprawnych.
- Należy zachęcać do współpracy i koordynacji działań wszystkie zaangażowane organy na szczeblu centralnym.

Rekomendacje dla pracujących z osobami niepełnosprawnymi i na ich rzecz:

- Należy zorganizować dobrze działającą sieć wsparcia, do której wszyscy pracujący na rzecz niepełnosprawnych mogą zwrócić się o pomoc i po informacje.
- Zadania związane z koordynacją działań wymagana przez inne instytucje powinny być oficjalnie uznane, czego wyrazem będą przeznaczone na nie środki w budżecie, a przynajmniej wyznaczony na ich wykonanie czas.
- Należy uczestniczyć w szkoleniach, które pozwalają lepiej zdefiniować zadania związane z koordynacją działań i uczyć umiejętności dzielenia się odpowiedzialnością.

Przejęcie z systemu szkolnictwa do zatrudnienia wymaga ścisłej współpracy pomiędzy szkołą a rynkiem pracy.

Rekomendacje dla decydentów:

- Wszystkim młodym ludziom należy zapewnić zdobycie doświadczenia w rzeczywistym środowisku pracy.
- Wszyscy młodzi ludzie powinni mieć dostęp do odpowiedniego szkolenia zawodowego, odpowiadającego ich zróżnicowanym umiejętnościom.
- Praktyki zawodowe powinny być organizowane w sposób elastyczny, np. poprzez wprowadzenie okresu przygotowującego poprzedzającego rozpoczęcie szkolenia zawodowego.
- Należy wprowadzać formalne i nieformalne środki motywujące pracodawców do zapewnienia młodym ludziom miejsc pracy i praktyk zawodowych (np. odliczenia podatkowe, uznanie społeczne, itd.).
- Należy podkreślać wszechstronne korzyści, wypływające z szczęśliwie zakończonego procesu przejścia ze szkoły do zatrudnienia, wskazując na przykłady w tym zakresie.
- Poprzez kampanie informacyjne, organizacje pracodawców i związki zawodowe, należy zachęcać firmy do zaangażowania w podejmowane wspólnie z urzędami pracy inicjatywy.
- Trzeba uznać konieczność sformalizowanej współpracy pomiędzy oświatą a urzędami pracy.
- Należy zapewnić środki na ustawiczne kształcenie zawodowe nauczycieli.

Rekomendacje dla pracujących z osobami niepełnosprawnymi i na ich rzecz:

- Należy być otwartym na możliwości, jakie oferuje rynek pracy, i dbać o własną orientację w tej dziedzinie.
- Należy wygospodarować czas na spotkania z przedsiębiorcami i przedstawicielami innych instytucji rynku pracy. Należy zapewnić środki pozwalające na wewnątrzzakładowe szkolenia nauczycieli przedmiotów zawodowych, w celu zapewnienia im kontaktu z aktualną praktyką.
- Należy wykorzystać możliwości, jakie daje szkoła, do nawiązania kontaktów i współpracy z firmami.
- Należy zapraszać do szkoły przedstawicieli sektora zatrudnienia na spotkania z młodzieżą i gronem pedagogicznym.

-
- 
- Należy zapewnić dalszą opiekę nad młodzieżą po ukończeniu szkoły.

Przejście do życia zawodowego stanowi część długiego i złożonego procesu

Rekomendacje dla decydentów:

- Należy zapewnić działanie wszystkich niezbędnych mechanizmów gwarantujących powodzenie procesu przejścia do zatrudnienia. Pojawiające się przeszkody i trudności należy szybko identyfikować i usuwać.
- Należy unikać sztywnych procedur w systemie oświaty (np. w sposobie oceniania i kwalifikacji).
- Należy zachęcać do współpracy w ramach poszczególnych instytucji i pomiędzy nimi. Czas poświęcony na zadania związane ze współpracą i koordynacją działań powinien być wliczany do czasu pracy.
- Należy zadbać o to, by plany przejścia do życia zawodowego były opracowywane na odpowiednio wczesnym etapie kariery szkolnej ucznia, a nie na sam koniec nauki w szkolnictwie obowiązkowym.
- Należy wprowadzić zasadę, że jeden ze specjalistów pracujących z uczniem występuje w jego imieniu broniąc jego praw i udzielając rekomendacji. Rolą tej osoby byłoby udzielanie wsparcia młodemu człowiekowi w procesie przejścia ze szkoły do zatrudnienia.

Rekomendacje dla pracujących z osobami niepełnosprawnymi i na ich rzecz:

- Należy stosować środki skutecznie wspierające proces przejścia z systemu szkolnictwa do życia zawodowego (np. poprzez odpowiednie poradnictwo, koordynację działań, odpowiadającą na potrzeby chwili pomoc, itd.). Czas poświęcony tym zadaniom powinien być formalnie uznany za czas pracy.

3.4 OPRACOWANIE INDYWIDUALNEGO PLANU PRZEJŚCIA Z SYSTEMU SZKOLNICTWA DO ZATRUDNIENIA

Pojęcie Indywidualnego Planu Przejścia z systemu szkolnictwa do zatrudnienia (IPP) nie jest przyjęte we wszystkich krajach Europy. W wielu państwach używa się innych terminów, np. Indywidualny



Program Nauczania, Indywidualny Projekt Integracji, Plan Kształcenia, Osobisty Plan Interwencji, Indywidualny Plan Kariery, Profil Indywidualny, itp. Te różnice terminologiczne odzwierciedlają drobne różnice pojęciowe. Pomimo ich istnienia istnieje powszechna zgoda co do potrzeby stosowania tego rodzaju narzędzia, jak również korzyści z niego płynących. IPP stanowi swoisty *portret osoby*, przedstawiające przebieg edukacji, ale także pragnienia młodego człowieka.

IPP jest narzędziem edukacyjnym w formie dokumentu przedstawiającego przeszłość, stan obecny, i wyobrażenia dotyczące przyszłości młodego człowieka. Powinien on zawierać, oprócz dokumentów dotyczących przebiegu edukacji, także informacje na temat różnych okoliczności życiowych danego ucznia: opis sytuacji rodzinnej, historię choroby, informacje o sposobie spędzania wolnego czasu, wyznawanych wartościach, czy środowisku kulturowym, z którego uczeń pochodzi. Dzięki temu IPP może pomóc w osiągnięciu następujących celów:

- zwiększenia szans młodego człowieka na znalezienie stałej pracy;
- pogodzenia zainteresowań, pragnień, motywacji, umiejętności, nastawienia i możliwości młodego człowieka z wymaganiami, jakie stawia dany zawód, stanowisko i środowisko pracy, oraz firma;
- wzrostu samodzielności młodej osoby, jej motywacji do działania, pewności siebie i lepszego wyobrażenia o samym sobie;
- stworzenia sytuacji, w której wygrywa zarówno młoda osoba jak i jej pracodawca.

IPP wiąże się ściśle z programem nauczania, dlatego powinien zostać przygotowany możliwie wcześnie, na długo przed zakończeniem edukacji w ramach szkolnictwa obowiązkowego. Ma on na celu zbudowanie mostu pomiędzy okresem szkolnym a zatrudnieniem. IPP w założeniu ma ułatwić wejście na rynek pracy. Odzwierciedla on dynamiczny proces, na który składają się takie czynniki, jak:

- charakterystyka młodej osoby (umiejętności, sprawności, zdolności, i oczekiwania);
- zapotrzebowanie i wymagania w sektorze zatrudnienia;
- ustawiczna aktualizacja planu działania.



Należy wprowadzić rozróżnienie pomiędzy indywidualnym programem nauczania (IPN) a indywidualnym planem przejścia z systemu szkolnictwa do zatrudnienia (IPP) czy jego odpowiednikiem. W przypadku IPN, podobnie zresztą jak i IPP, różne kraje stosują różne nazwy w odniesieniu do tworzonego w danej jednostce oświatowej dokumentu określającego program nauczania konkretnej osoby. Niezależnie od używanej terminologii, dokumenty takie odpowiadają z grubsza następującej definicji: (...) *IPN bazuje na programie nauczania, jaki realizuje dziecko z problemami w uczeniu się lub niepełnosprawne, i określa strategie stosowane w celu odpowiedzi na określone potrzeby danego dziecka. (...) IPN powinien zawierać jedynie odstępstwa i modyfikacje w stosunku do zróżnicowanego programu nauczania, realizowanego przez wszystkie dzieci w szkole (...)* (Wielka Brytania, Departament Edukacji i Zatrudnienia, 1995).

Należy tu zaznaczyć, że ani IPN, ani IPP, nie zostały stworzone, by dublować istniejące już dokumenty, czy zwiększać obciążenie nauczycieli obowiązkami administracyjnymi. Prowadzenia tego rodzaju dokumentacji służyć ma na celu rejestrację:

- uwag na temat sytuacji ucznia;
- ustaleń dotyczących osiągnięcia planowanych celów;
- ustalonych strategii dotyczących kształcenia i przyszłego zatrudnienia;
- ogólny zarys postępów ucznia, dostępny dzięki temu także w przypadku zmiany szkoły i miejsca zamieszkania.

Aby planowanie przejścia z systemu szkolnictwa do zatrudnienia przyniosło spodziewane efekty, należy zastosować się do zasad odpowiadających założonym celom tego procesu, a także szanować wartości i przekonania, jakie uczeń wyniósł z rodziny. Czas trwania procesu przejścia do zatrudnienia od indywidualnych potrzeb i możliwości. Poniżej przedstawiamy listę podstawowych wskazówek dotyczących opracowywania IPP:

- Uczeń ze specjalnymi potrzebami powinien aktywnie uczestniczyć w opracowaniu własnego IPP.
- W opracowanie IPP powinni włączyć się rodzice i opiekunowie ucznia.
- Planowanie powinno odbywać się we współpracy z odpowiednimi instytucjami.



- Proces planowania nie może być ujęty w zbyt sztywne ramy, aby można go było modyfikować w przypadku zmiany przekonań ucznia czy też w odpowiedzi na jego doświadczenia.

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinni odgrywać zasadniczą rolę w opracowaniu ich IPP, ponieważ to ich przyszłości on dotyczy. Należy im zatem stworzyć odpowiednie możliwości i udzielić wsparcia w tym zakresie. IPP ma gwarantować optymalny przebieg procesu przejścia ze szkoły do zatrudnienia, zapewniając młodym ludziom wsparcie i porady potrzebne im tak przed rozpoczęciem procesu przejścia do zatrudnienia, jak w trakcie jego trwania i po jego zakończeniu. Także rodziny uczniów powinny się zaangażować w opracowanie IPP, bo to będą udzielały bezpośredniego wsparcia i pomocy przy wchodzeniu dziecka na rynek pracy. Aby to osiągnąć, należy wziąć pod uwagę sytuację rodzinną ucznia (wyznawane wartości i możliwości finansowe).

IPP wymaga szeregu działań ze strony wszystkich zainteresowanych, a więc ucznia, jego rodziny, pracowników szkoły, pracowników pomocy społecznej i pracodawców. Działania te będą przebiegać w trzech etapach:

Etap 1: Informacja, obserwacja i ustalenie kierunku działania

Na etapie przygotowania, a więc w czasie opracowywania IPP, należy wspomóc ucznia w procesie podejmowania decyzji o jego przyszłej pracy, a następnie zapewnić mu właściwe szkolenie.

Etap 2: Szkolenie i zdobycie kwalifikacji zawodowych

Na tym etapie należy skupić się na działaniach związanych z procesem szkolenia. Młoda osoba ma zdobyć wymagane umiejętności i kwalifikacje poświadczone odpowiednimi świadectwami.

Etap 3: Uprawnienia zawodowe, zatrudnienie, i dalsza opieka nad osobą niepełnosprawną

Ten etap prowadzi do osiągnięcia zakładanych celów. Młody człowiek powinien znaleźć zatrudnienie i utrzymać pracę, aby



cieszyć się lepszą jakością życia, oraz zapewnić sobie trwałość zatrudnienia.

Na wszystkich etapach należy wziąć pod uwagę następujące kwestie:

Zdobywane umiejętności. Należy dokonać wnikliwej analizy możliwości ucznia, ocenić jego zdolności, ustalić, czego uczeń chce i pragnienia te z nim omówić. Na tej podstawie należy wspólnie z młodą osobą i jej rodziną opracować konsekwentny plan działania zmierzający do wejścia na rynek pracy. Uczeń i jego rodzice powinni mieć świadomość, na czym polegać będą wybrane szkolenia zawodowe.

Zdobywane kwalifikacje. Powinny one odzwierciedlać osiągnięcia młodego człowieka, i mieć rzeczywiste znaczenie w procesie poszukiwania pracy, nawet jeśli są to „nieformalne” świadectwa wydawane przez ośrodki szkoleniowe i pracodawców.

Zaangażowanie specjalistów z różnych dziedzin w proces IPP. Potrzebne jest tu zaangażowanie wszystkich stron: odpowiednich specjalistów, rodzin, i samych uczniów (Europejska Agencja ds. Rozwoju Edukacji Specjalnej, 2002). Należy jasno ustalić role i zakres odpowiedzialności poszczególnych uczestników procesu. Jeden ze specjalistów (np. pracownik poradni zawodowej, nauczyciel, itp.) powinien odgrywać rolę osoby kontaktowej w trakcie opracowywania, wdrażania i podsumowania procesu IPP. Należy pamiętać, by wyraźnie określić kwalifikacje i zakres obowiązków takiej osoby.

Możliwości zatrudnienia i doświadczenie zawodowe. Młodą osobę należy przygotować do rzeczywistego środowiska pracy, oraz zapewnić jej opiekę po podjęciu zatrudnienia, przynajmniej w początkowym jego okresie. Zarówno młoda osoba, jak jej rodzina i wyznaczona osoba kontaktowa, powinny mieć świadomość wymagań rynku pracy.

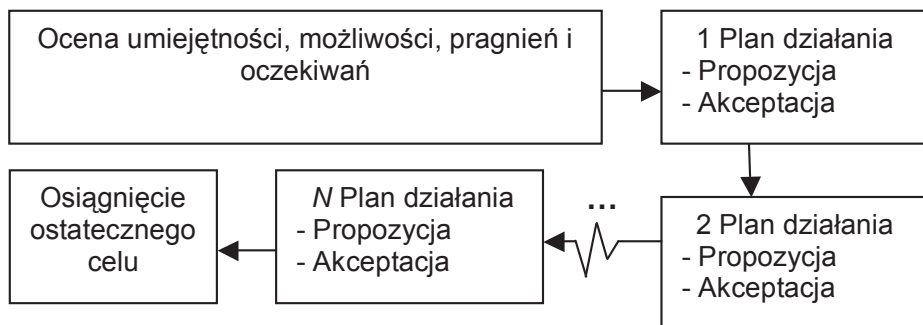
Ustalanie przebiegu procesu IPP. Wszyscy zaangażowani w IPP powinni mieć udział w ustawicznej ocenie rozwoju młodej osoby i czynionych przez nią postępów. Przyczynia się to utrzymania jakości

tego procesu i jej skutecznego monitorowania. Ocena powinna odbywać się okresowo w ramach „umowy” pomiędzy młodym człowiekiem a wyznaczoną osobą kontaktową. Ocena należy przeprowadzać na trzech poziomach, które wiążą się z treścią opisanymi wyżej etapami:

1) Ustalenia początkowe. Dotyczy ona przede wszystkim możliwości i oczekiwań ucznia. Jak twierdzą Lerner i współpracownicy (1998), ocena polega na zebraniu informacji przed podjęciem zasadniczej decyzji dotyczącej młodego człowieka, w celu określenia specjalnych środków niezbędnych w planowaniu kształcenia i szacowaniu postępów.

2) Ustalanie celów i podejmowanych działań. Wszystkie propozycje dotyczące sposobów i kierunków działania powinny podlegać ocenie, aż do chwili osiągnięcia ostatecznego celu, t.j. znalezienia satysfakcjonującej stałej pracy. Ilustruje to poniższy diagram.

Rys.1 Ustalanie celów i podejmowanych działań



3) Ocena uzyskanych rezultatów. Powinny jej dokonać wszystkie strony zaangażowane w proces IPP. Należy przy tym zwrócić uwagę na dwie sprawy:

- Młody człowiek powinien mieć zapewniony czas na zebranie informacji na temat różnych miejsc pracy i możliwości kształcenia, a następnie zdobycie doświadczenia, które umożliwi dokonanie właściwego wyboru.
- Wsparcie podczas procesu IPP powinno trwać co najmniej do chwili zdobycia pierwszej stałej pracy. Samo znalezienie zatrudnienia nie stanowi wystarczająco pewnego wyznacznika powodzenia procesu. Aby je zapewnić, należy zapewnić opiekę osoby (zazwyczaj będzie to wyznaczona osoba



kontaktowa) odpowiedzialnej za udzielanie wsparcia młodemu człowiekowi przez cały okres przejściowy pomiędzy systemem szkolnictwa z rozpoczęciem życia zawodowego.

Poniżej przedstawiamy rekomendacje dotyczące zastosowania omówionych wcześniej elementów procesu IPP w praktyce. Należy je rozumieć po prostu jako rodzaj przewodnika, punkt odniesienia dla wszystkich zaangażowanych, i materiał, który warto wziąć po uwagę przygotowując IPP w różnych kontekstach społecznych i edukacyjnych. Rekomendacje służyć też mogą jako model przy wdrażaniu IPP.

Rekomendacje opracowane zostały w formie serii pytań i odpowiedzi. Dla celów niniejszego opracowania przyjęto, że każda szkoła przygotowuje IPN (lub inny, odpowiadający mu dokument) w odpowiedzi na potrzeby uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na etapie szkolnictwa obowiązkowego.

Kiedy rozpocząć prace nad IPP?

Nie można wyznaczyć jednego momentu, wspólnego dla wszystkich dzieci we wszystkich krajach. Należy zawsze brać pod uwagę indywidualne potrzeby uczniów, a także różnice pomiędzy systemami oświaty w różnych państwach. Specjaliści zgadzają się jednak co do tego, że dokument taki najlepiej opracować na dwa – trzy lata przed spodziewanym przejściem do życia zawodowego. Pozwala to uniknąć sytuacji bez wyjścia, kiedy np. uczeń w ostatnim roku szkolnym decyduje, co dalej, albo spotyka się z odmową przyjęcia na interesujące go szkolenie, albo też pozbawiony jest informacji niezbędnych do dokonania jakiegokolwiek wyboru. Nie należy też dopuszczać do tego, by młodzi ludzie biernie postępowali wedle tego, co za właściwe uznają dorośli.

Rozpoczęcie prac nad IPP we właściwym czasie jest niezwykle ważne, choć należy przy tym zachować elastyczność. Odbywać się powinno w porozumieniu ze wszystkimi zainteresowanymi i przy ich udziale, tak aby na późniejszych etapach było wiadomo, kto za co odpowiada (spośród zaangażowanych osób i służb), jakie są źródła finansowania programu, i w jaki sposób ma być on koordynowany.

Co dalej?

W trakcie nauki w placówce szkolnictwa obowiązkowego/powszechnego, ale wcześniej, niż w ostatnim roku szkolnym, nauczyciel prowadzący, uczeń wraz z rodzicami, pracownik poradnictwa, oraz inni specjaliści zaangażowani w edukację ucznia, powinni się razem naradzić, jak zaplanować przyszłość tego młodego człowieka. Do tej pracy, której celem jest wspólne wypracowanie wizji dalszego życia ucznia, należy się sumiennie przygotować, postępując według następujących kroków:

Zorganizowanie „okrągłego stołu”: Należy zorganizować spotkanie, w którym udział wezmą wszystkie strony zaangażowane w planowanie i rozwój uczniowskiego IPP, którego celem jest stworzenie zespołu prowadzącego.

Organizacja zespołu prowadzącego: Zespół powinien zbierać się nie rzadziej niż raz lub dwa razy w roku, w zależności od wieku ucznia, powagi jego potrzeb, problemów, na jakie napotyka, i innych istotnych okoliczności.

Skład zespołu prowadzącego: Stałymi członkami zespołu będą: młoda osoba i jej rodzice, nauczyciel prowadzący, wyznaczona osoba kontaktowa, i inni specjaliści. Członkom zespołu należy wyznaczyć jasne role i zakres odpowiedzialności (a więc należy ustalić, kto za co odpowiada, w jakim czasie należy określić rzecz wykonać, zgodnie z jakimi przepisami czy punktami regulaminu szkoły, itd.).

Wybór osoby kontaktowej: Najlepiej, aby jedna osoba pełniła tę funkcję przez cały czas pracy zespołu, dzięki czemu będzie się ona dobrze orientować w sytuacji i przebiegu procesu IPP. Wybierając osobę kontaktową należy brać pod uwagę jej cechy osobiste i kompetencje zawodowe. Taka osoba powinna mieć dobry kontakt i relacje z innymi członkami zespołu. Jeśli chodzi o kompetencje zawodowe, powinna ona:

- posiadać szeroką wiedzę w zakresie edukacji i obszarów kształcenia;
- budować sieć relacji pomiędzy pracodawcami, rodzinami, pracownikami opieki społecznej;



- poszukiwać miejsc pracy albo współpracować z członkiem zespołu odpowiedzialnym za poszukiwanie zatrudnienia;
- aktywizować i motywować młodego człowieka podczas przejścia ze szkoły do życia zawodowego.

Osoba kontaktowa powinna być kimś, do kogo w razie potrzeby zwracają się inni członkowie zespołu, kto kontaktuje się i zaprasza specjalistów z zewnątrz, kiedy wymagana jest ich interwencja, kimś, kto pełni rolę moderatora na forum zespołu. Będzie się też ona kontaktować z przedstawicielem pracodawcy podczas procesu zatrudnienia młodego człowieka, a następnie zadba o opiekę w miejscu pracy.

Zapewnienie niezbędnych środków i źródeł finansowania: Należy jasno ustalić szacowany koszt procesu IPP i odpowiedzialność finansową (jakie fundusze są potrzebne, i kto za co zapłaci).

Jak zorganizować pierwsze spotkanie?

Pierwsze spotkanie powinno różnić się od pozostałych. Wszystkie strony mają wnieść wkład w jego przebieg:

- Młody człowiek przedstawi samoocenę, opisującą jego pragnienia, umiejętności, zainteresowania i potrzeby.
- Rodzice przedstawiają swoje oczekiwania i własne wyobrażenie przyszłości swojego dziecka.
- Nauczyciel prowadzący przyniesie historię kariery szkolnej ucznia – jego swoisty portret.
- Pracownik poradni i inni specjaliści (zależnie od sytuacji ucznia) wyjaśnią, jakie umiejętności są potrzebne na rynku pracy, ustosunkowując się do oczekiwań wyrażonych przez ucznia.
- Spotkanie poprowadzi osoba kontaktowa w taki sposób, aby każdy mógł wyrazić swoje opinie i odczucia. Jej zadaniem będzie też zebranie potrzebnych informacji i spisanie ustalonych zadań, które powinny zostać omówione i ocenione na następnym spotkaniu.

W zakresie umiejętności należy wyróżnić trzy obszary o równym znaczeniu:

- umiejętności szkolne i wiedza ogólna: program nauczania realizowany przez ucznia;



- umiejętności zawodowe: zdobyta wiedza i umiejętności wymagane do wykonywania określonego zawodu; wiążą się one bezpośrednio z doświadczeniem zawodowym, mogą więc być bardzo różne, w zależności od wybranego przez młodego człowieka rodzaju pracy;
- cechy osobiste i umiejętności społeczne: indywidualne osiągnięcia ucznia w sferze osobistej i społecznej; są to bardzo ważne umiejętności, bo dzięki nim można osiągnąć niezależność i uznanie; do tego obszaru zaliczyć należy umiejętności społeczne i emocjonalne (jak być niezależnym, przestrzeganie zasad, punktualność, itp.), właściwe zachowanie (umiejętność nawiązywania kontaktów, przedstawiania się, zdolność przewidywania i planowania, itp.), oraz umiejętności ruchowe (związane z umiejętnościami motorycznymi i psychomotorycznymi).

Po osiągnięciu porozumienia co do przyszłego zatrudnienia, można uznać, że cel pierwszego spotkania został osiągnięty i można przystąpić do opracowania planu działania i listy zadań, których wykonanie zostanie omówione i ocenione na następnym spotkaniu. Przy braku porozumienia potrzebne są dodatkowe informacje, czas do namysłu i dalsza dyskusja. Osoba kontaktowa będzie odpowiedzialna za organizację kolejnego spotkania, zebranie potrzebnych informacji i kontaktów potrzebnych do przygotowania odpowiedniego planu działania.

Kolejne spotkania

Także wszystkie następne spotkania powinny być sumiennie przygotowane. Ich cel musi być zrozumiały dla wszystkich stron. Należy też uwzględnić ramy czasowe – spotkania nie powinny odbywać się bez potrzeby, i nie powinny się niepotrzebnie przeciągać.

Osoba kontaktowa powinna zapisać ustalony plan działania. Wszystkie plany stanowią część IPP. Należy je modyfikować i ustawicznie oceniać podczas wykonania. Ucznia zaopatrzyć należy w prosty formularz, na którym zapisywać będą swoje postępy i samoocenę.



3.5 REKOMENDACJE KOŃCOWE

Skuteczne zastosowanie powyższych wskazań w praktyce wymaga zastosowania się decydentów do dwóch rekomendacji końcowych. Opierają się one uwagach na wymienionych wcześniej w części poświęconej kluczowym zagadnieniom *bliskiej współpracy pomiędzy szkołą a rynkiem pracy*, i je dopełniają.

Decydenci powinni mieć świadomość problemu i wypracować rozwiązania prawne, które:

- zapewnią współpracę pomiędzy placówkami oświatowymi i urzędami pracy na podstawie uzgodnionego dokumentu, takiego jak IPP;
- przyczynią się do ustalenia jasnego zakresu odpowiedzialności i zapewnienia funduszy wszystkim organizacjom zaangażowanym w proces tworzenia IPP.

3.6 WNIOSKI

Należy podkreślić, że trudności, podobne do wyrażonych w przedstawionej przez Agencję analizie, zgłosiły także kraje, które nie brały udziału w niniejszym projekcie. Znalazły się wśród nich zagadnienia takie jak:

- brak informacji;
- uprzedzenia pracodawców i ich niechętnie nastawienie;
- nadopiekuńcza postawa, jaką wobec młodzieży prezentują rodziny i pracujący z nią specjaliści;
- ograniczona liczba miejsc pracy dla osób z niskimi kwalifikacjami;
- potrzeba stworzenia skutecznych powiązań pomiędzy instytucjami i specjalistami z różnych sektorów;
- konieczność zapewnienia możliwości kształcenia i szkoleń dla uczniów, którzy jeszcze nie skończyli szkoły ponadpodstawowej.

Trzeba jednocześnie podkreślić, że w wielu krajach wprowadzono istotne zmiany na lepsze, takie jak zwiększony dostęp do różnych trybów szkolenia czy równorzędne uznanie świadectw, niezależnie od tego, czy wydały je szkoły specjalne czy powszechne.



Na podstawie przedstawionej tu analizy opracowano szereg rekomendacji, które służyć mają za wskazówki na drodze do dalszej poprawy sytuacji osób niepełnosprawnych. Wszyscy, którzy współtworzyli niniejszy projekt Agencji, zarówno osoby zawodowo związane z sektorem szkolnictwa specjalnego, jak decydenci, przedstawiciele pracodawców i związków zawodowych, są przekonani, że wprowadzenie w życie opracowanych rekomendacji usprawniłoby proces przejścia z systemu szkolnictwa do zatrudnienia i zminimalizowałoby problemy, z jakimi dziś borykają się młodzi ludzie gdy, po ukończeniu szkoły, usiłują zapewnić sobie zatrudnienie.

Mamy nadzieję, że zawarte w tym rozdziale rekomendacje okażą się pomocne w praktyce edukacyjnej i specjalistycznej, a także skłonią do zastanowienia się nad własnymi metodami działania. Oczywiście, nie dadzą one odpowiedzi na wszystkie problemy praktyczne, i dlatego powinny być stosowane zgodnie z wymogami konkretnych sytuacji.



Bibliografia

ECOTEC Research and Consulting Ltd. (2000) *Benchmarking Employment Policies for People with Disabilities*. Raport sporządzony na zlecenie Dyrektoriatu Generalnego Zatrudnienia, Stosunków Gospodarczych i Spraw Socjalnych Komisji Europejskiej EMPL/E/4

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Specjalnej / Meijer, C.J.W. (Editor) (1999) *Financing of Special Needs Education*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Specjalnej / Soriano, V. (Editor) (2002) *Transition from School to Employment. Main problems, issues and options faced by students with special educational needs in 16 European countries*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Komisja Europejska, Dyktoriat Generalny Zatrudnienia, Stosunków Gospodarczych i Spraw Socjalnych (1998) *Joint Employment Report*. Brussels: European Commission

Komisja Europejska (2000) *Labour Force Survey*. Brussels: European Commission

Eurostat (1998) *Education across the European Union - Statistics and Indicators*. Luxembourg: Eurostat

HELIOS II (1996) *Socialisation and Preparation for Independent Living. Vocational Training and Education of Disabled Adults*. Brussels: European Commission

Międzynarodowe Biuro Pracy (1998) *Education, employment and training policies and programmes for youth with disabilities in four European countries*. Geneva: International Labour Office

Lerner J.W., Lowenthal B. and Egan R. (1998) *Preschool children with Special Needs: Children at Risk, Children with Disabilities*. Allyn and Bacon



Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) (1997) *Post-compulsory Education for Disabled People*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development

Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) (2000) *Towards a Coherent Policy Mix*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development

UNESCO (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca: UNESCO

Internetowa baza danych na temat przejścia z systemu szkolnictwa do zatrudnienia www.european-agency.org/transit/

Szczegóły dotyczące przedstawicieli Agencji i ekspertów, którzy wnieśli wkład w powstanie tego rozdziału można znaleźć na krajowych stronach Agencji: www.european-agency.org i www.european-agency.org/transit/

Dane dotyczące poszczególnych krajów nadesłane przez oddziały Eurydice są dostępne w części strony internetowej Agencji poświęconej przejściu z systemu szkolnictwa do zatrudnienia: www.european-agency.org/transit/



POSŁOWIE

Nie ma prostej recepty na to, jak radzić sobie ze zróżnicowaniem wśród uczniów szkół ponadpodstawowych. Analiza i zrozumienie natury wyzwań, przed którymi stają uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wymaga rozważenia kilku czynników, między innymi złożonego sposobu organizacji szkolnictwa na poziomie ponadpodstawowym.

W sferze podwyższenia standardu edukacji oferowanej uczniom ze specjalnymi potrzebami w środowisku włączającym nastąpił niewątpliwy postęp, ale nadal wiele pozostaje do zrobienia. Bariery architektoniczne, negatywne nastawienie, uprzedzenia i stereotypy stanowią rzeczywisty problem, podobnie jak liczne wątpliwości i pytania, jakie stawiają sobie specjaliści, rodzice, i sami młodzi ludzie.

Niewątpliwie do postulatu włączenia uczniów ze specjalnymi potrzebami do wszystkich sektorów szkolnictwa powszechnego należy podchodzić z wyczuciem. W odniesieniu do edukacji włączającej musimy zawsze brać pod uwagę zróżnicowanie sytuacji w różnych państwach, posiadane środki, i historię.

Opracowanie nasze podnosi szereg ważnych kwestii związanych z trzema omawianymi zagadnieniami: jak wprowadzić, a następnie wspierać, proces włączenia na poziomie ponadpodstawowym; jak zwiększyć i utrzymać szerszy dostęp osób ze specjalnymi potrzebami do szkolnictwa wyższego; jak poprawić dostęp młodych ludzi ze specjalnymi potrzebami do zatrudnienia.

Nie mieliśmy ambicji dostarczenia definitywnych odpowiedzi na te pytania. Chcieliśmy po prostu przedstawić uwagi i refleksje, mając nadzieję, że pomogą one decydentom i osobom zaangażowanym w pracę z młodzieżą niepełnosprawną lepiej radzić sobie z napotykanymi problemami i skutecznie wspierać proces tworzenia możliwie najlepszych warunków kształcenia ponadpodstawowego dla uczniów ze specjalnymi potrzebami.

Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins



PL

Organizacja kształcenia na poziomie ponadpodstawowym stanowi podsumowanie badań Europejskiej Agencji Rozwoju Szkolnictwa Specjalnego na temat trzech obszarów specjalnych potrzeb edukacyjnych: edukacji włączającej i praktyki nauczania w szkolnictwie ponadpodstawowym, dostępności szkolnictwa wyższego dla studentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, oraz przejścia osób niepełnosprawnych z systemu szkolnictwa do zatrudnienia.

Publikacja opracowana została w ścisłej współpracy z siecią Eurydice. Dzięki temu omawiane tematy przewodnie zostały wzbogacone o wyczerpujące informacje z wielu krajów Europy.

Publikacja niniejsza porusza szereg istotnych pytań, wobec których staje dziś system oświatowy: Jak skutecznie wprowadzić edukację włączającą do szkół ponadpodstawowych? Co zrobić, by zwiększyć dostępność uczelni wyższych dla studentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? Jak zapewnić młodym ludziom ze specjalnymi potrzebami dostęp do zatrudnienia?



European Agency for Development in Special Needs Education

