

ANNA ZAMKOWSKA

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu

KULTURA SZKOŁY WŁĄCZAJĄCEJ UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI

Streszczenie: W artykule wskazano na istnienie związku między kulturą szkoły a edukacją włączającą. Przedstawiony został model kultury oparty na pracach Edwarda T. Halla i jego zastosowanie w badaniu włączającej kultury szkoły. Omówiono także proces kształtowania włączającej kultury szkoły, głównie w kontekście zmiany przyjętych przekonań i wartości oraz wynikających z tych przeobrażeń konsekwencji praktycznych. W zakończeniu wskazano wybrane trudności w realizacji tego procesu i sposoby ich przezwyciężania.

Słowa kluczowe: edukacja włączająca, kultura szkoły

WPROWADZENIE

Edukacja uczniów z niepełnosprawnościami stanowi dla szkoły ogólnodostępnej wyzwanie. Zdaniem zwolenników pełnej inkluzji szkoła musi zmienić swą kulturę, zmieniając sposób myślenia o swojej misji nie tylko jako instytucji kształcącej dzieci i młodzież, ale także jako instytucji wychowującej do życia w otwartym społeczeństwie. Najważniejszym dokumentem, w którym postuluje się kształtowanie społeczności szkolnej jako środowiska społecznego włączającego wszystkich uczniów, jest Deklaracja z Salamanki, w której stwierdzano, że szkoły ogólnodostępne są najbardziej skutecznym sposobem zwalczania dyskryminujących postaw, budowania społeczeństwa integracyjnego i zapewnienia edukacji dla wszystkich (*Deklaracja z Salamanki...* 1994, s. 7–9). Zatem szkoła włączająca uczniów z niepełnosprawnościami musi stać się „minispołeczeństwem”, w którym osoby te są równoprawnymi członkami.

Zakłada się ponadto, że inne formy kształcenia, głównie szkoły specjalne, nie są w stanie stworzyć takiego środowiska, które mogłoby temu zadaniu sprostać ze względu na segregacyjny charakter, prowadzący raczej do marginalizacji niż kształtowania kultury włączającego społeczeństwa. Teza ta wymaga weryfikacji empirycznej, zbadania, czy rzeczywiście szkoły ogólnodostępne są środowiskiem włączającym, jaka powinna być ich kultura, by takimi się stały, i jakie środki mogą pomóc w osiągnięciu tego celu.

W niniejszym artykule zwrócono uwagę na istnienie ścisłego związku między kulturą szkoły a edukacją włączającą. Następnie zaprezentowano model kultury oparty na pracach Edwarda T. Halla i jego zastosowanie w badaniu włączającej kultury szkoły. Omówiono także proces jej kształtowania, głównie w kontekście zmiany przekonań i wartości oraz wynikających z tych przeobrażeń konsekwencji praktycznych.

W artykule użyto terminu „szkoła włączająca uczniów niepełnosprawnych”. Pojęcie „szkoła włączająca” nie ma jednoznacznej definicji w polskiej literaturze i ustawodawstwie, gdzie precyzowany jest raczej termin „edukacja włączająca”. Omówienia teoretycznych założeń edukacji włączającej dokonał Grzegorz Szumski (2010), więc nie będę ich analizować w niniejszym artykule. Natomiast w dokumentach wydanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej termin „edukacja włączająca uczniów niepełnosprawnych” definiuje się w kontekście jej zadania, którym jest włączanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi „do kształcenia we wszystkich typach przedszkoli, szkół i placówek, w tym przedszkolach, szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych” (Departament Zwiększania Szans Edukacyjnych Ministerstwa Edukacji Narodowej 2014, s. 2).

KULTURA SZKOŁY A EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA

Kultura szkoły definiowana była zarówno w sposób szeroki, bardziej ogólny, jak i wąski, bardziej zoperacjonalizowany. Przykładem definicji ujmującej szeroką, ale trudną do zoperacjonalizowania, perspektywę jest definicja zaproponowana przez Andy’ego Hargreavesa (1994, za: Schoen i Teddlie 2008), zgodnie z którą kultura szkoły jest rodzajem obiektywu, przez który członkowie społeczności postrzegają siebie i świat.

Z kolei Dawid Tuohy (2002, s. 24), opierając się na koncepcji Edgara H. Scheina (1990), definiuje kulturę szkoły w sposób bardziej operacyjny, szczegółowy, opisując jej elementy składowe i wskazując na proces jej kształtowania. Założenia występujące w kulturze organizacji obejmują wiedzę, emocje, przekonania i postawy. Zestaw ten powstawał przez pewien okres „na podłożu znaczeń podzielanych przez daną grupę, ukształtowanych przez historie i cele grupy”. Dwa czynniki wpływały na

jego kształt: 1) własne wybory zadań i kierunku rozwoju dokonywane przez grupę; 2) weryfikacja i uznanie za trafne wzorów zachowań grupy stanowiących reakcje na czynniki zewnętrzne, okoliczności niezależne od grupy (np. zmiana roli nauczycieli). Wypracowany system norm i oczekiwań wywiera wpływ na sposób myślenia, uczucia i działania podejmowane przez członków społeczności szkolnej. Jest czymś, co integruje społeczność szkolną i nadaje jej wyjątkowy, szczególnie charakter (Peterson i Deal 1999, za: Schoen i Teddlie 2008, s. 133).

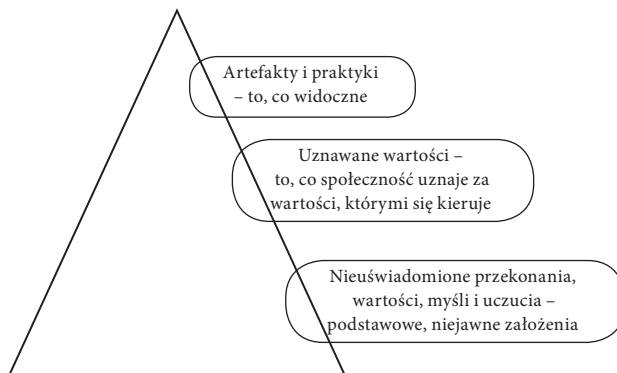
Wielu naukowców wskazuje na istnienie powiązań między edukacją włączającą a kulturą szkoły. Nancy J. Zollers i inni (1999) odkryli relację między kulturą szkoły i pomyślnym procesem inkluzji. Autorzy stwierdzili, że istnieją trzy główne cechy kultury szkoły, wykazujące związek z sukcesem szkolnego programu włączającego: lider propagujący inkluzję, szeroka wizja społeczności szkolnej oraz wspólny język i wartości. Cechy te tworzą włączającą kulturę szkoły. Zollers i inni uważają, że wspieranie kultury inkluzywnej w społeczności szkolnej może w znacznym stopniu przyczynić się do sukcesu programu inkluzji.

Także Jenny Corbett (1999) zwróciła uwagę na korelację między wartościami kultury inkluzywnej reprezentowanymi w kulturze danej szkoły i efektywnością programu społecznego włączenia. Jej zdaniem kluczowe znaczenie w tej kwestii ma kształtowanie kultury danej instytucji w taki sposób, by „zapraszała” ona i wspierała uczniów o zróżnicowanych potrzebach (Corbett 1999, s. 58). Podstawą tworzenia kultury inkluzywnej jest refleksja nad wartościami i przekonaniami preferowanymi w danej szkole. Ujmując tę kwestię z perspektywy konstrukttywizmu społecznego, należy przyznać, że nauczyciele kierują się w działaniach związanych z edukacją włączającą ukształtowanym już własnym systemem wartości i przekonań. System ten funkcjonuje w szerszym kontekście społecznym i kulturalnym szkoły, a także w lokalnej społeczności. Aby poprawić praktykę włączającą, za ważny cel wysiłków reformatorskich należy zatem uznać kształtowanie etosu i kultury szkoły z uwzględnieniem systemu istniejących wartości i przekonań.

MODEL KULTURY SZKOŁY A EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA

W identyfikacji cech włączającej kultury szkoły przydatne jest przyjęcie określonej konstrukcji teoretycznej czy modelu kultury. Propozycje modelu kultury szkoły zostały przez różnych autorów opracowane na podstawie pism antropologa Edwar-da T. Halla (1984, 1999). Aby w sposób uporządkowany przedstawić złożoność kultury, Hall (1999, za: McMaster 2015) wyróżnił jej trzy poziomy lub wymiary, począwszy od obserwowalnych aż do ukrytych (patrz rysunek 1). Chociaż ujmowanie złożonego zjawiska kultury w postaci prostego trzywarstwowego schematu

wyduje się być zbyt dużym uproszczeniem, umożliwia jednak analizę oraz interpretację kształtowania kultury wybranej placówki.



Rysunek 1. Poziomy kultury według Halla (1999, za McMaster 2015, s. 22)

W ramach prezentowanych wymiarów można wyłonić obszary, w których mają miejsce różne procesy i działania, o charakterze jawnym lub ukrytym, polegające na internalizacji wartości i przekonań, podejmowaniu zbiorowych negocjacji czy jawnym wyrażaniu kultury. Pierwszy poziom kultury wymieniony przez Halla stanowią artefakty, czyli możliwe do odebrania za pomocą zmysłów przejawy rzeczywistości fizycznej. Obejmują one zarówno obiekty fizyczne (np. budynek szkoły, jego wyposażenie, dekoracje), jak i werbalne, widoczne przejawy wzajemnej komunikacji (sposób, w jaki ludzie mówią i odnoszą się do siebie, ich język i rutynowe zachowania). Zjawiska zachodzące na tym poziomie mogą być obserwowane zarówno przez „domowników”, jak i osoby postronne.

Jawnym przejawem kultury szkoły jest też sposób, w jaki grupa strukturyzuje swoje działania począwszy od przyjętego harmonogramu dnia aż po świadczenie usług i system wsparcia. To, co można dostrzec na tym poziomie, jest przejawem i wyrazem głęboko zakorzenionych wartości, przekonań i założeń wspólnie przyjętych przez członków grupy. Trudno jednak zrozumieć sens tych artefaktów bez zrozumienia głębszych motywacji osób je kształtujących, wartości i przekonań, którymi się kierują (Hall 1999).

Środkowa warstwa modelu odnosi się do jawnie wyrażanych, widocznych wartości kultury, a w kontekście szkoły do wartości całej społeczności szkolnej. Przejawem kultury może być np. sposób komunikowania się nauczycieli w pokoju nauczycielskim, w miejscu, w którym grupa może „bezpiecznie” dzielić się wartościami i przekonaniem wśród „swoich”, „zaufanych”. Warstwa ta leży tuż „pod powierzchnią”, w miejscu, gdzie na bazie negocjacji między wieloma członkami

grupy osiągany i utrzymany jest prawdziwy konsensus dotyczący wspólnych wartości oraz przekonań i stanowiący przejaw tożsamości grupy.

Na najniższym poziomie opisywanego modelu znajdują się założenia, na których kultura się opiera. Założenia te często nie są jasno wyrażone czy artykułowane, dlatego też Hall nazywa tę warstwę wymiarem ukrytym, nie zawsze zrozumiałym dla postronnych. Założenia nieujawnione stanowią ważne źródło tożsamości kulturowej grupy, jej korzenie, które podtrzymują i scalają całą konstrukcję. Chociaż kultura instytucji jest tworzona przez wielu różnych członków, to na głębokim jej poziomie wszystkich łączą wspólne wartości podstawowe. Właśnie to dzielenie wartości tworzy kulturę kolektywu. Na poziomie indywidualnym, w najgłębszej warstwie kultury, jednostka interpretuje podstawowe wartości, przekonania i założenia w sposób indywidualny. Te indywidualne interpretacje są negocjowane i renegocjowane w trakcie wzajemnych interakcji zachodzących między jednostkami, a ich rezultaty są niekiedy widoczne na poziomie jawnym nawet dla osób postronnych. Można zatem uznać, że poziom najniższy, bazowy, niejawni łączy i definiuje wzorce wzajemnych powiązań między każdym z dwóch poprzednich wymiarów (Kugelmass 2006).

Judy W. Kugelmass (2006) zastosowała model oparty na koncepcji Halla w badaniu kultury szkół włączających uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ustaliła, że na poziomie artefaktów, mającym charakter techniczny i wizualny, efektywna i rzeczywista inkluzja wymagała zastosowania praktyk edukacyjnych zaprojektowanych w celu wsparcia i rozwoju każdego dziecka. Nauczyciele zachęceni do opisanie tych działań charakteryzowali wartości i przekonania wspierające wizualny wymiar kultury szkoły. Analiza wywiadów i danych uzyskanych dzięki obserwacji ujawniła wzory łączące możliwe do zaobserwowania cechy ze znaczeniami, które nauczyciele przypisywali swoim codziennym zachowaniom i zachowaniom uczniów.

Wzory te pozwoliły na ujawnienie drugiego wymiaru kultury szkoły, obejmującego kwestie współpracy i kolegalności. Wymiar ten był kluczowy dla kreowania i zrównoważonego rozwoju zarówno obserwowalnych strategii działania, jak i wspólnie podejmowanych przez personel zobowiązań do wspierania uczniów o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach. Nauczyciele byli ogólnie mniej świadomi trzeciego, ukrytego wymiaru kultury, który w rzeczywistości był podstawą ich przekonań, założeń i działań. Ten „ukryty wymiar” (Hall 1984) stanowił podstawowy poziom kultury, ujawniony dopiero dzięki odsłonięciu sieci powiązań między bardziej obserwowalnymi aspektami kultury. W najniższym, ukrytym wymiarze umiejscowione były takie cechy, jak: głębokie uznanie dla różnorodności przejawiającej się we wszystkich aspektach życia oraz bezwarunkowa miłość do wszystkich dzieci. Cechy te jawiły się jako fundamentalne dla podtrzymania kultury szkoły. W praktycznym, widocznym wymiarze przejawiała się to tym, że nauczyciele mieli stale na uwadze potrzeby zarówno swoich kolegów, jak i uczniów,

oraz byli gotowi do ich zaspokajania. Negatywne osądy były niezauważalne w ich wypowiedziach i działaniu. Nauczyciele doceniali i przejawiali zachowania świadczące o trosce o innych, odzwierciedlające głęboką zdolność do współczucia, czyli zdolność do wartościowania i zrozumienia cierpienia innych, a przy tym postrzegania ich kompletnego człowieczeństwa w sposób pozbawiony oczekiwań lub sądów ze strony otoczenia.

PROCES KSZTAŁTOWANIA WŁĄCZAJĄCEJ KULTURY SZKOŁY

Kształtowanie kultury inkluzywnej nie jest jednorazowym posunięciem administracyjnym, ale złożonym, długotrwałym procesem, w trakcie którego następują zamiany we wszystkich opisanych powyżej wymiarach. Kluczowe znaczenie dla tego procesu ma modyfikacja przyjętych założeń. Peter Senge (2000, za: Carrington i Robinson 2006) przestrzega jednak przed zjawiskiem pozornej zmiany. Zauważa, że często mamy do czynienia z dysonansem między deklarowaniem przez nauczycieli założeń inkluzywnych a rzeczywistą realizacją tradycyjnych, głęboko zakorzenionych osobistych przekonań, wartości i postaw wyrażanych w interakcji z uczniami, niezgodnych z ideami inkluzyj.

O podobnym zjawisku pisali też Sławomir Krzychała i Beata Zamorska (2015), nazywając go zamkniętymi zmianami kultury szkoły. Polega ono na zmianach w funkcjonowaniu szkoły, które

z perspektywy zewnętrznego obserwatora i czasem z perspektywy zaangażowanych osób zmieniają znacząco sposoby organizacji pracy dydaktycznej i wychowawczej nauczyciela, jednak w niewielkim tylko stopniu dotyczą najistotniejszych wymiarów kultury szkoły. Zmiany te zamykają się w zakorzenionych już pragmatycznych wzorach działania i orientacji danej społeczności szkolnej (Krzychała, Zamorska 2015, s. 58).

Peter Senge (2000, za: Carrington i Robinson 2006) wskazał też na zestaw założeń konceptualnych „z epoki industrialnej”, które w procesie kształtowania społeczności włączającej muszą podlegać zmianom. Do założeń „z epoki industrialnej” Senge zaliczył poniżej omówione stwierdzenia.

a) Niektóre dzieci posiadają deficyty, które szkoła powinna „naprawić”.

Wynikiem przyjęcia tego założenia jest nakierowanie w rozmowach i działaniach podejmowanych w szkole w związku z tymi uczniami na problem deficytu oraz trudności, co prowadzi w konsekwencji do ich kategoryzowania.

Należy zauważyć, że powyższe założenie jest typowe dla zwolenników pełnej inkluzji, którzy wszelkie przejawy zauważania różnic traktują jako zjawisko negatywne, źródło potencjalnej ekskluzji. Uważam, że nie sposób jednak uniknąć dostrzegania deficytów dziecka, a ich właściwa diagnoza i terapia jest działaniem dla niego korzystnym. Inną kwestią jest pejoratywne znaczenie przypisywane kategoriom deficytu, które z pewnością wymaga „naprawy”.

b) Nauka odbywa się na poziomie umysłu, a nie w sposób polisensoryczny.

Implikacje pedagogiczne tego założenia mogą polegać na postrzeganiu uczniów jako biernych odbiorców wiedzy. Podstawową formą nauczania w niektórych klasach jest praca zbiorowa, frontalna, prowadzona z dużą grupą, co powoduje, że wielu uczniów nie jest aktywnie zaangażowanych w proces uczenia się. Stosowanie różnorodnych metod uczenia się, także tych opartych na dostarczaniu wrażeń sensorycznych, pozwala na aktywne, polisensoryczne poznawania rzeczywistości, prowadzące do lepszego rozumienia otaczającego świata i zjawisk w nim zachodzących i z tego względu jest bardziej korzystne dla dzieci z deficytami intelektualnymi.

c) Każdy uczy się/powinien uczyć się w ten sam sposób.

Takie podejście do nauczania i oceniania nadal funkcjonuje w niektórych szkołach mimo bogatego dorobku badań nad dzieckiem i jego rozwojem, wiedzy na temat zróżnicowanych stylów uczenia się, inteligencji wielorakich, uczenia się we współpracy, różnych form oceniania i wielu innych nowatorskich rozwiązań dydaktycznych. Zastosowanie nowatorskich metod pozwala na lepsze dostosowanie pracy do zróżnicowanych możliwości uczniów.

d) Nauka odbywa się w klasie, nie w naturalnym środowisku.

Przyjęcie tego założenia wpływa na stosunek nauczycieli do procesu uczenia się, w tym rozwoju umiejętności nabywanych poza klasą. Miejsce nauki ma też wpływ na stopień powiązania procesu uczenia się realizowanego w klasie ze światem realnym, środowiskiem naturalnym i wcześniejszą wiedzą uczniów.

e) Niektóre dzieci są inteligentne, a inne głupie.

Stwierdzenie to, zdaniem Senge'a (2000), jest skumulowanym efektem przyjęcia powyżej opisanych założeń, zakłada bowiem, że grupa dominująca w społeczeństwie dyktuje normy kultury, którym jedni potrafią sprostać, a inni nie. Stwierdzenie

to wydaje mi się być jednak zbyt dosadne. Nie zawsze bowiem istnieje możliwość dostosowania wszystkich działań większości do potrzeb jednostki, a tam, gdzie to możliwe, jednostka może uczyć się dostosowywać także do potrzeb innych członków grupy, respektować przyjęte ogólnie normy. Bezrefleksyjne podporządkowanie grupy jednostce może prowadzić do negatywnych skutków, np. wzmacniać postawy roszczeniowe czy odrzucające, co nie sprzyja socjalizacji i społecznej integracji. Należy zatem w odpowiedni sposób zrównoważyć potrzeby wszystkich uczniów.

Kształtowanie kultury inkluzywnej wymaga nie tylko przemyślanej zmiany powyżej opisanych założeń, ale też ukształtowania przekonań przeciwnych, sprzyjających kulturze inkluzji. Na podstawie analizy kultury trzech szkół włączających uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi Judy W. Kugelmass (2006, s. 286) ustaliła, że szkoły, które osiągnęły w tej dziedzinie sukces, przyjęły i wdrożyły następujące założenia:

- Bezkompromisowe zaangażowanie i wiara w inkluzję;
- Postrzeganie różnic między uczniami i między pracownikami jako źródła możliwości;
- Oparcie działań nauczycieli i stylu interakcji między pracownikami i dziećmi na współpracy;
- Gotowość personelu do pracy nad utrzymaniem przyjętych praktyk;
- Włączenie rozumiane jako kwestia społeczna/polityczna;
- Poświęcenie ideałom inkluzji widoczne we wszystkich działaniach szkoły i w środowisku lokalnym.

W opisywanych przez Kugelmass szkołach rozwój podejścia włączającego nie był procesem realizowanym w sposób mechaniczny, wynikający z wdrożenia jakiejś specyficznej restrukturyzacji organizacyjnej lub wprowadzenia określonej praktyki prowadzącej do wzrostu aktywności uczniów. Każda szkoła rozwinęła nieco odmienne sposoby wspierania swojej filozofii inkluzji. Dało się jednakże wyłonić pewną cechą wspólną, a mianowicie nastawienie na współpracę. Pracownicy przyznali co prawda, że w trakcie kształtowania się wspólnej polityki nie dało się uniknąć konfliktów, jednakże antidotum pozwalającym na radzenie sobie z trudnymi sytuacjami była akceptacja i gotowość do walki o utrzymanie współpracy personelu, dzieci i rodziców. W każdej placówce spotkania kadry i zespołów nauczycieli były postrzegane jako możliwość podjęcia debaty i wspólnego rozwiązywania problemów. Współpraca przy podejmowaniu decyzji i przygotowywaniu programów nauczania odzwierciedlała przekonanie, że różnice między ludźmi dają okazję wzajemnego wzbogacenia. Było to szczególnie widoczne w sposobie, w jaki dorośli wchodzili w relacje wzajemne i w interakcje z uczniami. Zastosowanie podejścia opartego na wzajemnej współpracy przyczyniło się do rozwinięcia wśród nauczycieli umiejętności pracy w zespole (Kugelamss 2006, s. 286).

Z kolei Suzanne Carrington i Robyn Robinson (2006) sugerują, że szkolne społeczności ceniące i szanujące swoich członków tworzą bezpieczne środowisko edukacyjne, w którym każdy może wyrażać swoje poglądy oraz je kształtować, a także rozwijać mocne strony. Tak funkcjonujące społeczności szkolne mają większe szanse na stanie się środowiskami włączającymi uczniów o zróżnicowanych możliwościach i potrzebach. Przebieg tego procesu i jego końcowy efekt jest uzależniony przede wszystkim od postawy liderów ułatwiających nauczycielom zaangażowanie się w proces konstruktywnej i krytycznej dyskusji, uczenia się, dostosowania praktyk do nowych tendencji mających na celu zaspokojenie zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów.

Narzędziem służącym ocenie stanu społeczności szkolnej oraz kształtowaniu polityki inkluzywnej jest *Index for Inclusion* (Booth, Ainscow 2011, 2017; Wiszjecko-Wierzbicka 2012). Został on stworzony jako narzędzie realizacji procesu składającego się z trzech wymiarów: tworzenia włączającej kultury szkoły, tworzenia strategii włączania uczniów o zróżnicowanych potrzebach i wypracowywania działań ich włączających. Do każdego z tych wymiarów dopasowywano wskaźniki oraz zestawy pytań dla szkół. Przewodnik został zaprojektowany do wykorzystania przez pojedyncze szkoły. Sekwencja działań proponowanych przez autorów ma układ spiralny: przegląd aktualnego stanu, opracowanie planu, podjęcie działań oraz analiza postępów.

PODSUMOWANIE

Kultura szkoły ma kluczowe znaczenie dla przemian szkolnictwa zmierzających w kierunku edukacji włączającej. Założenia tkwiące w jej najgłębszych pokładach są sercem działań włączających. Jak dowodzą wyniki badań omówionych w artykule, kształtowanie kultury inkluzywnej wymaga dokładanych analiz dotyczących wszystkich warstw kultury szkoły. Z przyczyn obiektywnych najłatwiej jest zaobserwować warstwę najbardziej widoczną dla zewnętrznego obserwatora, ale nie stanowiącą najważniejszego elementu kultury. Jak zauważają badacze, warstwa ta może stwarzać wrażenie strukturalnej czy politycznej poprawności, podczas gdy faktyczne przekonania i poglądy nauczycieli nie zawsze są zgodne z tą rzeczywistością. Właściwy wydaje się zatem postulat kształtowania, a nie narzucania kultury szkoły jako obowiązującego, jedynie słusznego reżimu, gdyż jeśli nie spotka się on z oporem, to może zostać zaliczony do zmian zamkniętych, pozornych.

Edukacja włączająca nie jest jednoznaczna w odbiorze nauczycielskim, a jej realizacja stwarza niekiedy poważne wyzwania, zwłaszcza w odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (Zamkowska 2009), zaburzeniami zachowania czy złożonymi, głębszymi zaburzeniami. Konieczne jest zatem podjęcie dyskusji,

przebiegającej w bezpiecznej atmosferze zaufania, nad rzeczywistymi przekonaniami, dylematami i trudnościami przeżywanymi przez nauczycieli nie po to, by zaniechać działań włączających tam, gdzie miałyby szanse powodzenia, ale po to, by wspólnie je kształtować i tam, gdzie potrzeba, przekształcać. Podejmowanie współpracy jest ważnym elementem inkluzywnej kultury szkoły. Kluczową rolę w kreowaniu atmosfery otwartej współpracy pełni dyrekcja placówki. Istotne jest także wdrożenie zespołowych form pracy i stwarzanie okazji do wyrażania opinii w bezpieczny dla nauczycieli sposób, uwzględniając je, o ile to możliwe, w planowanych działaniach. Interesującą propozycją może być również zaproszenie zewnętrznego eksperta, który obiektywnie i życzliwie pomoże zdiagnozować rzeczywistość szkolną i poszukiwać nowych rozwiązań, nieleżących w zakresie dotychczas posiadanych przez nauczycieli kompetencji niezbędnych do wdrażania edukacji włączającej (zob. Carrington, Robinson 2006).

LITERATURA

- Booth T., Ainscow M., 2011, *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth T., Ainscow M., 2017, *Index for inclusion: a guide to school development led by inclusive values*. Cambridge Index for Inclusion Network.
- Carrington S., Robinson R., 2006, *Inclusive school community: why is it so complex?*. "International Journal of Inclusive Education", 10(4–5).
- Corbett J., 1999, *Inclusive education and school culture*. "International Journal of Inclusive Education", 3(1).
- Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte przez Światową Konferencję Dotyczącą Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych: Dostęp i Jakość*, 1994. UNESCO, Salamanka.
- Departament Zwiększania Szans Edukacyjnych Ministerstwa Edukacji Narodowej we współpracy z: Ośrodkiem Rozwoju Edukacji, Krajowym Ośrodkiem Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Instytutem Badań Edukacyjnych oraz Olimpiadami Specjalnymi (oprac.), 2014, *Edukacja włączająca uczniów niepełnosprawnych. Materiały adresowane do dyrektorów przedszkoli i szkół, kadry pedagogicznej, rodziców oraz organów prowadzących przedszkola i szkoły ogólnodostępne*. Warszawa.
- Hall E.T., 1984, *Poza kulturą*. Warszawa, PWN.
- Hall E.T., 1999, *Taniec życia: inny wymiar czasu*. Warszawa, Wydawnictwo Muza.
- Krzychała S., Zamorska B., 2011, *Zamknięte i otwarte zmiany kultury szkoły*. W: M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.), *Po życie sięgać nowe... Teoria a praktyka edukacyjna*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Kugelmass J.W., 2006, *Sustaining cultures of inclusion: The value and limitation of cultural analyses*. "European Journal of Psychology of Education", XXI (3).
- McMaster Ch., 2015, "Where is _____?": *Culture and the process of change*. "International Journal of Whole Schooling", 11(1).
- Schein E.H., 1990, *Career anchors*. San Diego, University Associates.
- Schoen L., Teddlie Ch., 2008, *A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity*. "School Effectiveness and School Improvement", 19(2).
- Senge P., 2012, *The industrial age system of education*. W: P. Senge, N. Cambron-McCabe, T. Lucas, A. Kleiner, J. Dutton i B. Smith (red.), *Schools that Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. New York, Nicholas Brealey.
- Szumski G., 2010, *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*. Warszawa, Wydawnictwa Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Tuohy D., 2002, *Dusza szkoły: o tym co sprzyja zmianie i rozwojowi*. Warszawa, PWN.
- Wiszejko-Wierzbicka D., 2012, *Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? Przewodnik po edukacji włączającej pomocą w rozwijaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*. „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania”, III, 4.
- Zamkowska A., 2009, *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*. Radom, Wydawnictwo Politechniki Radomskiej.
- Zollers N.J., Ramanathan A.K., Yu M., 1999, *The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education*. "International Journal of Qualitative Studies in Education", 12(2).

SCHOOL CULTURE INCLUDING STUDENTS WITH DISABILITIES

Abstract: The paper points to the existence of a link between school culture and inclusive education. The model of school culture based on the E. Hall's works and its applications to the study of inclusive school culture were presented. The process of developing inclusive school culture, especially in the context of changes in the accepted beliefs and values and the resulting practical consequences of these transformations, were discussed as well. The conclusion points at selected difficulties in this process and ways of overcoming them.

Key words: inclusive education, school culture