

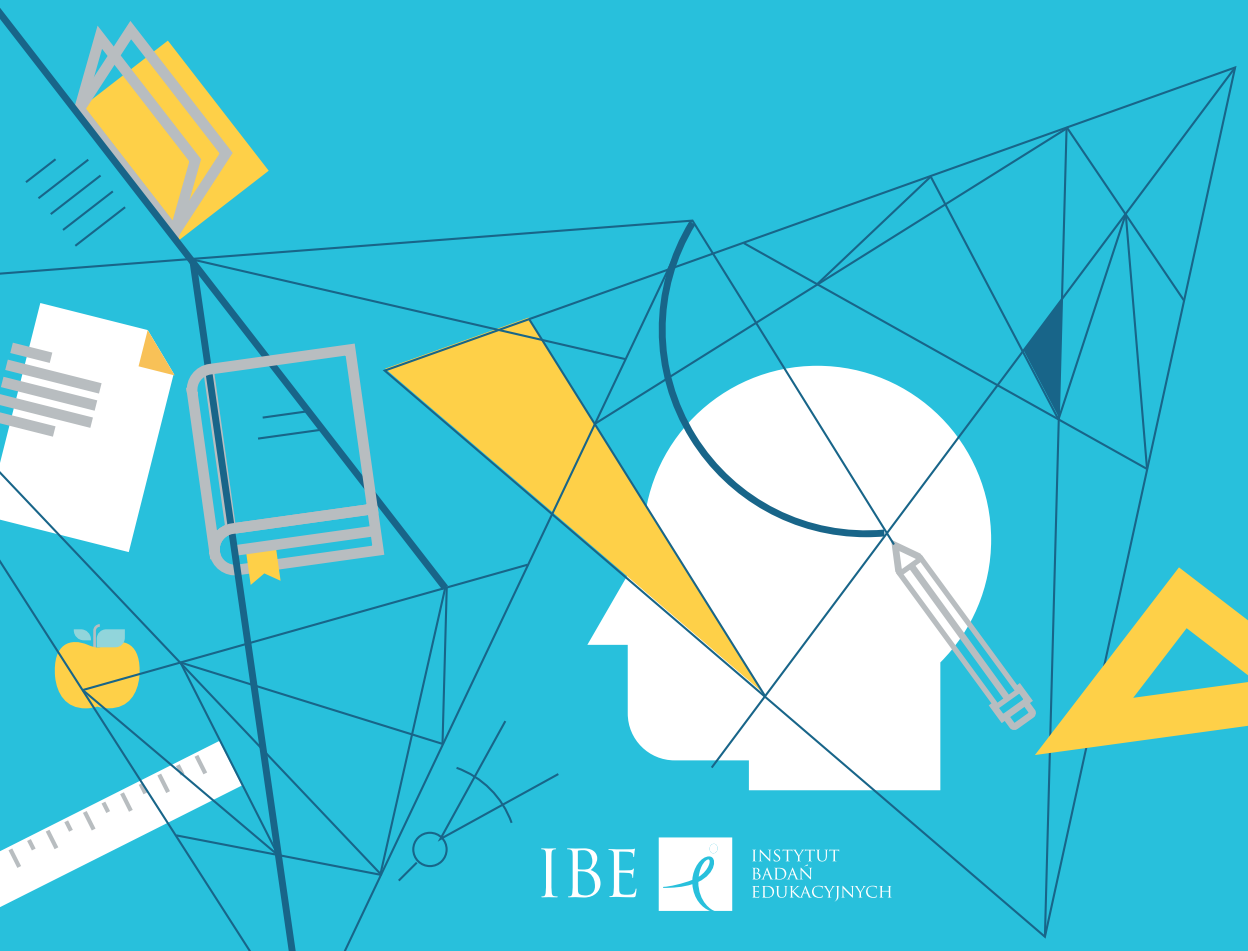
1_2021

KWARTALNIK 2021, 1(156)
ISSN 0239-6858
INDEKS 357278
cena 13,00 zł (w tym 8% VAT)

KWARTALNIK EDUKACJA

Temat numeru:

Szkoła dostępna dla wszystkich uczniów



IBE



INSTYTUT
BADAŃ
EDUKACYJNYCH

1_2021

KWARTALNIK 2021, 1(156)

KWARTALNIK NAUKOWY
EDUKACJA

Temat numeru:

Szkoła dostępna dla wszystkich uczniów

Redakcja kwartalnika

EDUKACJA

Redakcja kwartalnika
EDUKACJA

Redaktor naczelny
ARKADIUSZ JABŁOŃSKI

© INSTYTUT BADAŃ EDUKACYJNYCH Warszawa 2022
Kwartalnik EDUKACJA
ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa
e-mail: kwartalnikedukacja@ibe.edu.pl

Członkowie redakcji

JAROSŁAW CHARCHUŁA SJ

TOMASZ PECIAKOWSKI – sekretarz redakcji

IWONA SZEWCZAK

Redakcja naukowa numeru

TOMASZ KNOPIK, KATARZYNA WIEJAK

Redaktorzy tematyczni

BOGUSŁAWA DOROTA GOŁĘBNIAK (pedagogika, pedeutologia)

AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSİK (pedagogika, socjologia edukacji)

AGNIESZKA CHŁON-DOMIŃCZAK (ekonomia, statystyka)

BEATA JACHIMCZAK (pedagogika, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, systemy edukacji)

JOANNA KOBOSKO (psychologia, rehabilitacja)

JOANNA MINTA (pedagogika społeczna, poradownictwo)

DOROTA PODGÓRSKA-JACHNIK (psychologia, pedagogika, logopedia)

MICHAŁ SITEK (socjologia)

HANNA SOLARCZYK-SZWEC (pedagogika dorosłych)

BOŻENA STAWOSKA-JUNDZIŁŁ (dydaktyka)

MARTA WIECZOREK (pedagogika kultury fizycznej)

KATARZYNA WIEJAK (psychologia)

Redakcja i korekta

MAŁGORZATA STEPUCH (język polski), BARBARA PRZYBYLSKA (język angielski)

Redaktor statystyczny

JACEK HAMAN

Rada naukowa

MARIA BUJNOWSKA-FEDAK (Uniwersytet Medyczny im. Piastów Śląskich we Wrocławiu)

AMRITA CHATURVEDI (Saint Louis University, Kashi School)

DARIUSZ DOLIŃSKI (SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny)

HENRYK DOMAŃSKI (Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, IBE)

YAHYA DON (Universiti Utara Malaysia)

VLATKA DOMOVIĆ (University of Zagreb)

BARBARA KLIMEK (Arizona State University)

MAREK KONOPCZYŃSKI (Uniwersytet w Białymstoku)

BEATRICE M. LATAVIETZ (Wichita State University)

PIOTR MAGIER (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II)

ELGRID MESSNER (University College of Teacher Education Styria)

JEAN PATTERSON (Wichita State University)

MOJCA PEČEK (University of Ljubljana)

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI (Uniwersytet Łódzki)

MARIUSZ ZEMŁO (Uniwersytet w Białymstoku)

Spis treści

- 5 SŁOWO WSTĘPNE
- 7 MONIKA STASZEWICZ, DOMINIKA WALCZAK
Edukacja włączająca w świetle zapisów Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030
- 21 BEATA ROLA
Edukacja dla wszystkich – kompetencje absolwentów szkół i metody pracy nauczycieli
- 31 EWA DOMAGAŁA-ZYŚK
Mentoring w kształceniu pedagogów dla edukacji włączającej
- 42 AGNIESZKA OLECHOWSKA
Uniwersalne projektowanie dla uczenia się – możliwość czy utopia?
- 57 JAN CIECIUCH, WŁODZIMIERZ STRUS
Model i diagnoza osobowości w edukacji dla wszystkich
- 68 TOMASZ KNOPIK
Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF) w edukacji – możliwości i wyzwania
- 84 BEATA PAPUDA-DOLIŃSKA, KATARZYNA WIEJAK, TOMASZ KNOPIK
Jak przełożyć wyniki testów psychometrycznych na kody i kwalifikatory ICF? Procedura mapowania narzędzia diagnostycznego – możliwości i ograniczenia
- 97 O AUTORACH

Słowo wstępne

Szkoła dostępna dla wszystkich uczniów

Prezentowany Państwu numer tematyczny Edukacji jest pokłosiem konferencji online zorganizowanej przez MEiN i IBE w dniach 10–11 grudnia 2020 r. pn. „Szkoła dostępna dla wszystkich uczniów. Przygotowanie kadr do edukacji włączającej – wyzwania, możliwości, bariery”. Organizatorzy wydarzenia postawili sobie za cel zintegrowanie środowiska nauczycieli i specjalistów oraz kadry odpowiedzialne za wspomaganie przedszkoli, szkół i placówek z naukowcami i dydaktykami akademickimi prowadzącymi kształcenie przyszłych nauczycieli. Okazją ku temu były działania konsultacyjne MEiN związane z modelem *Edukacji dla wszystkich*, w którym kluczowym aspektem wdrażania zmian jest podniesienie jakości przygotowania kompetencyjnego kadr oświaty. Konferencja miała również w zamierzeniu zebrać opinie środowiska na temat obowiązującego od dwóch lat standardu kształcenia nauczycieli i jego roli w tworzeniu kultury włączenia polskiej szkoły.

Pierwszego dnia wygłoszono 10 wykładów oraz przeprowadzono panel dyskusyjny, natomiast drugiego dnia zrealizowano 14 warsztatów oraz zaprezentowano bank dobrych praktyk w zakresie kształcenia nauczycieli (prezentacja rozwiązań wprowadzonych przez cztery uczelnie: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Uniwersytet Śląski w Katowicach oraz Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu). W części wykładowej uczestniczyło 655 osób, zaś w warsztatowej 173 osoby. Wydarzenie cieszyło się zatem bardzo dużym zainteresowaniem, o czym świadczył również wskaźnik kontynuacji uczestnictwa w konferencji (po pierwszym zalogowaniu) utrzymujący się na średnim poziomie 76%.

Część wykładowców i osób prowadzących warsztaty przyjęła zaproszenie redakcji do przygotowania artykułów – dzięki czemu treści omawiane podczas konferencji mogą zostać udostępnione szerszej grupie odbiorców.

Monika Staszewicz i Dominika Walczak rozpoczynają ten numer artykułem, w którym przybliżają czytelnikom Zintegrowaną Strategię Umiejętności 2030 (ZSU 2030). Autorki przywołują definicję umiejętności oraz rekonstruują rozumienie edukacji w ZSU 2030, podkreślając ideę uczenia się przez całe życie. W tej idei właśnie dostrzegają istotę dostępności procesu uczenia się promowaną przez model edukacji włączającej.

Beata Rola prezentuje w swoim artykule profil kompetencyjny absolwenta edukacji włączającej oparty na czterech grupach umiejętności: kompetencje poznawcze i wiedzytwórcze, obraz siebie, kompetencje społeczne oraz innowacyjność. Autorka próbuje wskazać niezbędne kompetencje nauczycieli, którzy w procesie kształcenia i wychowania, stwarzają uczniom optymalne szanse na rozwinięcie wskazanych zasobów.

Ewa Domagała-Zyśk omawia jedną z metod efektywnej edukacji służącej opanowaniu kompetencji kluczowych przez absolwenta edukacji włączającej. Jest nią mentoring, który autorka rozpatruje w trzech aspektach: mentoringu klasycznego, mentoringu rówieśniczego oraz wspólnotowego uczenia się.

Z zagadnieniem efektywnego kształcenia wiąże się również tekst przygotowany przez Agnieszkę Olechowską poświęcony uniwersalnemu projektowaniu w edukacji (UDL). Autorka, oprócz prezentacji teoretycznych założeń UDL, omawia na przykładach konkretne strategie wdrażania tego modelu do praktyki nauczania-uczenia się.

Oprócz zagadnienia metodyki kształcenia w edukacji włączającej ważne jest trafne rozpoznanie i opisanie funkcjonowania uczniów. Jan Ciecuch i Włodzimierz Strus prezentują w swoim artykule model Objawy-Kompetencje-Cechy, który może być wykorzystany w edukacji włączającej do całościowej i kompleksowej diagnozy osobowości. W artykule zostały przedstawione wymagania, jakie przed diagnozą osobowości stawia edukacja dla wszystkich, a następnie zostały opisane konkretne rozwiązania wdrażane przez autorów podczas opracowywania narzędzi skierowanych do specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznych.

Jednym z istotnych aspektów oceny funkcjonalnej szczegółowo prezentowanej podczas sesji warsztatowej konferencji jest stosowanie Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF). Metodyce, korzyściom i potencjalnym trudnościom związanym z wdrażaniem ICF poświęcone są dwa artykuły zamieszczone w końcowej części numeru autorstwa Tomasza Knopika, Beaty Papudy-Dolińskiej oraz Katarzyny Wiejak.

Jako redaktorzy tego wydania mamy nadzieję, że zaprezentowane artykuły będą trwałym uwiecznieniem odbytej konferencji i przysłużą się do pogłębionej refleksji na temat procesu wdrażania edukacji włączającej w Polsce. Refleksji, która jak to ma w zwyczaju kwartalnik Edukacja, połączy badaczy i praktyków, stawiając na pierwszym miejscu dobro (dobrostan) ucznia.

Tomasz Knopik, Katarzyna Wiejak
redaktorzy naukowcy wydania

Edukacja włączająca w świetle zapisów Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030

MONIKA STASZEWICZ*, DOMINIKA WALCZAK**

Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, Polska

Celem artykułu jest próba zdefiniowania celów i warunków edukacji włączającej w świetle zapisów Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030 (ZSU 2030). Autorki zapoznają czytelnika z genezą, logiką i strukturą ZSU 2030. W kolejnym kroku przywołują definicję umiejętności oraz rekonstruują rozumienie edukacji w ZSU 2030, osadzając oba te terminy w idei uczenia się przez całe życie. Następnie dowodzą, że edukacja włączająca jest terminem tożsamym z edukacją całożyciową dzieci, młodzieży i dorosłych, zachodzącą w różnych kontekstach, niezależnie od charakterystyk społeczno-demograficznych osób uczących się.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja, edukacja włączająca, pedagogika, polityka publiczna, socjologia, umiejętność, Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030.

Inclusive education in the context of the Integrated Skills Strategy 2030

The aim of the article is to define the objectives and conditions for inclusive education in the context of the provisions of the Integrated Skills Strategy 2030 (ISS 2030). The authors will familiarise the reader with the origins, logic and structure of ISS 2030. In the next step, they cite the definition of skills and reconstruct the understanding of education in ISS 2030, embedding both of these terms in the concept of lifelong learning. They then show that inclusive education is a term identical to lifelong learning for children, adolescents and adults, occurring in different contexts, regardless of the socio-demographic characteristics of learners.

KEYWORDS: education, inclusive education, Integrated Skills Strategy 2030, pedagogy, public policy, skills, sociology.

Wprowadzenie

Problematyka edukacji włączającej wpisuje się bezpośrednio w „prawo każdego obywatela do edukacji włączającej (kształcenia i szkolenia) o dobrej jakości, a także do uczenia się przez całe życie w celu utrzymania i nabywania umiejętności, które pozwolą mu w pełni uczestniczyć w życiu społeczeństwa i skutecznie radzić sobie ze zmianami na rynku pracy” (Parlament Europejski, Rada Unii Europejskiej, Komisja Europejska, 2017, s. 11)“.

Problematyka edukacji włączającej jest dyskutowana od wielu lat, w bardzo różnych gronach na poziomie krajowym i międzynarodowym. Sformułowanie „edukacja włączająca” pojawia się w rozmaitych szerszych i węższych kontekstach. Bywa rozumiana z jednej strony

*E-mail: m.staszewicz@ibe.edu.pl

**E-mail: d.walczak@ibe.edu.pl

ORCID: 0000-0002-8183-2348

© Instytut Badań Edukacyjnych

jako edukacja dla wszystkich, czyli dzieci, młodzieży i dorosłych, ale także jako element równego traktowania, zmniejszania ryzyka wykluczenia społecznego, zmniejszania barier w procesie edukacji uczniów z niepełnosprawnościami lub indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi, przekształcenia kultury organizacyjnej szkoły, tak by uwzględniały one różnicowanie uczniów w danej społeczności.

Artykuł jest próbą zdefiniowania celów i warunków edukacji włączającej na podstawie zapisów – kluczowego dla polityki związanej z rozwojem umiejętności mieszkańców Polski – dokumentu, jakim jest Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030. Ranga tego dokumentu sprzyja jednolitemu, szerokiemu rozumieniu edukacji włączającej.

1. Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 jako polityka publiczna państwa

Polska przyjęła zobowiązanie do opracowania strategii na rzecz umiejętności zgodnie z zapisem rozdziału Umowy Partnerstwa Cel tematyczny 10: Inwestowanie w kształcenie, szkolenie oraz szkolenie zawodowe na rzecz zdobywania umiejętności i uczenia się przez całe życie:

W Polsce zostanie opracowana zintegrowana strategia rozwoju umiejętności obejmująca cały system edukacji i szkoleń. Strategia powinna obejmować edukację ogólną, zawodową, uczenie się przez całe życie oraz szkolnictwo wyższe. Powinna uwzględniać zarówno stronę popytową (zapotrzebowanie na określone kompetencje i kwalifikacje), jak i podaźową (dostępność kwalifikacji i kompetencji w społeczeństwie). Ponadto powinna zawierać takie elementy jak: metody przewidywania zapotrzebowania na kompetencje i kwalifikacje, ich rozwój, odpowiednie ich dostosowywanie do potrzeb rynku pracy i gospodarki, efektywne ich zastosowanie oraz system zarządzania i koordynacji. Ponadto strategia powinna uwzględniać wymogi związane z modelem społeczno-gospodarczym rozwoju kraju, wyartykułowanym w SOR¹. Realizacja strategii może mieć charakter stopniowy i w pierwszej kolejności obejmować: szkolnictwo zawodowe, uczenie się przez całe życie oraz szkolnictwo wyższe” (Ministerstwo Infrastruktury i Rozwoju, 2017, s. 149).

Uzasadnieniem dla idei opracowania strategii dotyczącej rozwoju umiejętności był wymuszony przez dynamicznie zachodzące zmiany społeczne, gospodarcze i środowiskowe nowy sposób myślenia o umiejętnościach, w tym o możliwościach ich rozwijania, umiejętnościach osób odpowiedzialnych za ich kształtowanie oraz kulturze organizacyjnej instytucji rozwijających umiejętności.

W praktyce oznaczało to rozpoczęcie prac nad Zintegrowaną Strategią Umiejętności 2030 (ZSU 2030), w które to – w ramach wsparcia eksperckiego – włączył się Instytut Badań Edukacyjnych w osobach dr. hab. Piotra Mikiewicza, dr Dominiki Walczak, dr Aleksandry Dudy, a w 2019 r. dołączyła dr Monika Staszewicz. Zadaniem ekspertów Instytutu Badań Edukacyjnych było opracowanie dokumentu Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030, w tym także przeprowadzenie niezbędnych badań i analiz, seminariów i warsztatów oraz konsultacji na temat wyzwań związanych z kształtowaniem, rozwojem i monitoringiem umiejętności w kraju przy uwzględnieniu potrzeb wszystkich resortów i głównych grup interesariuszy. Podkreślić należy, że zaplanowany od samego początku sposób prac nad ZSU 2030 zakładał dialog i ścisłą współpracę z podmiotami prowadzącymi działania na rzecz rozwoju umiejętności dzieci, młodzieży, dorosłych. Ostatecznie dokument ZSU 2030 został opracowany w wyniku szerokich konsultacji z uwzględnieniem wymogów wynikających

¹ SOR – Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030 r.).

z Umowy Partnerstwa. W efekcie prowadzonych prac 25 stycznia 2019 r. Rada Ministrów przyjęła dokument Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część ogólna), a 28 grudnia 2020 r. – Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część szczegółowa). Polityka na rzecz rozwijania umiejętności zgodnie z ideą uczenia się przez całe życie.

W ZSU 2030 określono ramy strategiczne polityki na rzecz rozwoju umiejętności, której efektem końcowym ma być wzmocnienie kapitału społecznego, włączenie społeczne, wzrost gospodarczy i osiągnięcie wysokiej jakości życia. Warunkami realizacji sformułowanych efektów są:

- podnoszenie poziomu umiejętności kluczowych u dzieci, młodzieży i osób dorosłych;
- rozwijanie i upowszechnianie kultury uczenia się nastawionej na aktywny i ciągły rozwój umiejętności;
- zwiększenie udziału pracodawców w rozwoju i lepsze wykorzystanie umiejętności;
- budowanie efektywnego systemu diagnozowania i informowania o obecnym stanie i zapotrzebowaniu na umiejętności;
- wypracowanie skutecznych i trwałych mechanizmów współpracy i koordynacji międzyresortowej oraz międzysektorowej w zakresie rozwoju umiejętności;
- wyrównywanie szans w dostępie do rozwoju i możliwości wykorzystania umiejętności (Ministerstwo Edukacji Narodowej [MEN], 2019).

ZSU 2030 stwarza ramy dla działania interesariuszy zaangażowanych w procesy na rzecz nabywania i rozwijania umiejętności oraz umożliwia:

zaprojektowanie spójnej polityki na rzecz kształtowania i rozwijania umiejętności w myśl idei uczenia się przez całe życie;

skoordynowanie działań zaangażowanych stron na rzecz umiejętności;

zwiększenie aktywności edukacyjnej i zawodowej we wszystkich grupach społecznych, zwłaszcza wśród osób o niskich umiejętnościach lub narażonych na wykluczenie społeczne;

wzmocnienie świadomości na temat znaczenia umiejętności dla osiągania korzyści indywidualnych, gospodarczych i społecznych;

zapewnienie równego dostępu do: informacji o zasobach umiejętności i zapotrzebowaniu na nie, doradztwa edukacyjnego i zawodowego oraz ofert edukacyjnych i szkoleniowych związanych z rozwojem umiejętności (MEN, 2019).

ZSU 2030 ma status polityki publicznej (Ustawa z dnia 15 lipca 2020 r. o zmianie ustawy o zasadach prowadzenia polityki rozwoju oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. 2020 poz. 1378), co oznacza, że określa podstawowe uwarunkowania, cele i kierunki rozwoju kraju w wymiarze społecznym, gospodarczym i przestrzennym w danej dziedzinie lub na danym obszarze, które wynikają bezpośrednio ze średniookresowej strategii rozwoju kraju, czyli Strategii na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju (Ministerstwo Edukacji i Nauki [MEiN], 2020).

ZSU 2030 wpisuje się w Strategię na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju, uzupełnia i rozwija horyzontalne zintegrowane strategie rozwoju, nawiązuje do rządowych programów wspierających rozwój społeczeństwa obywatelskiego, stanowi punkt odniesienia strategii rozwoju województw. Co więcej, ZSU 2030 uwzględnia dorobek międzynarodowej Unii Europejskiej i Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), w tym m.in. nawiązuje do założeń Nowego Europejskiego Programu na rzecz Umiejętności, odnosi się do ram wyznaczonych przez OECD do opracowywania skutecznych polityk w zakresie umiejętności (MEN, 2019).

Zapisy ZSU 2030 stanowią podstawę określenia planów zagospodarowania funduszy krajowych i europejskich na rzecz rozwoju umiejętności. Stanowią układ odniesienia dla

najkorzystniejszego planowania projektów i programów przez dysponentów poszczególnych części budżetu państwa, jednostki samorządu terytorialnego oraz inne podmioty publiczne i prywatne. Tym samym zapisy ZSU 2030 (część szczegółowa), należy traktować jako merytoryczny drogowskaz dla określenia i optymalizacji planów oraz alokacji funduszy krajowych i europejskich na rzecz rozwoju umiejętności na poziomie krajowym i regionalnym (MEiN, 2020).

2. Umiejętności i edukacja w kontekście Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030

Dziś coraz trudniej nie dostrzegać znaczenia umiejętności w życiu gospodarczym, społecznym i osobistym. Bez odpowiedniego rozwijania umiejętności trudno wyobrazić sobie urzeczywistnienie idei wysokiej jakości życia. Posiadanie odpowiednich umiejętności przyczynia się do zwiększenia aktywności, satysfakcji, poczucia sprawstwa i autonomii w różnych obszarach życia.

W ZSU 2030 słowo umiejętność oznacza zdolność do prawidłowego i sprawnego wykonywania określonego rodzaju czynności, zadania lub funkcji. Przez „prawidłowe wykonywanie” rozumie się wykorzystywanie w działaniu odpowiedniej wiedzy teoretycznej i praktycznej oraz stosowanie się do norm społecznych, w szczególności odnoszących się do danego rodzaju działalności. Zatem przyjęta w ZSU 2030 definicja terminu umiejętność koresponduje z definicją przyjętą w ustawie o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, jest także zbieżna z zaleceniami Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie Europejskiej Ramy Kwalifikacji (ERK) oraz jest spójna z definicją przyjętą przez OECD (MEN, 2019). Szeroka definicja umiejętności wymusza nowe spojrzenie na rolę edukacji w życiu człowieka – edukacji rozumianej jako edukacja formalna, pozaformalna i uczenie się nieformalne²; jako całozyciowy proces uczenia się dzieci, młodzieży, dorosłych zróżnicowanych pod względem społeczno-demograficznym.

W centrum tak rozumianej edukacji staje poszukiwanie efektywnych i kreatywnych sposobów rozwijania umiejętności podstawowych, przekrojowych, zawodowych³ oraz twórczego łączenia umiejętności z różnych dziedzin wiedzy. Najważniejsze wydaje się przygotowanie obywateli do ciągłego zdobywania nowych umiejętności i efektywnego wykorzystywania ich w warunkach, których jeszcze nie znamy. Stąd centralne znaczenie umiejętności wykorzystania wiedzy adekwatnie do potrzeb, możliwości i różnych kontekstów, a nie jedynie określenie konkretnego zasobu wiadomości do opanowania.

² Edukacja formalna – kształcenie realizowane przez publiczne i niepubliczne szkoły oraz inne podmioty systemu oświaty, uczelnie oraz inne podmioty systemu szkolnictwa wyższego, w ramach programów, które prowadzą do uzyskania kwalifikacji pełnych, kwalifikacji nadawanych po ukończeniu studiów podyplomowych, o których mowa w art. 160 ust. 1 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. poz. 1668 z późn. zm.) albo kwalifikacji w zawodzie, o której mowa w art. 10 ust. 3 pkt 1 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2018 r. poz. 1457, 1560 i 1669); Edukacja pozaformalna – kształcenie i szkolenie realizowane w ramach programów, które nie prowadzą do uzyskania kwalifikacji pełnych lub kwalifikacji nadawanych po ukończeniu studiów podyplomowych albo kwalifikacji w zawodzie (art. 2 pkt 3 ustawy z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji – Dz. U. z 2018 r. poz. 2153); Uczenie się nieformalne – uzyskiwanie efektów uczenia się poprzez różnego rodzaju aktywność poza edukacją formalną i edukacją pozaformalną.

³ Umiejętności podstawowe – rozumienia i tworzenia informacji; wielojęzyczności, matematyczne, w zakresie nauk przyrodniczych; technologii i inżynierii. Umiejętności przekrojowe – cyfrowe; osobiste, społeczne i w zakresie uczenia się; obywatelskie; w zakresie przedsiębiorczości; w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej; w zakresie myślenia krytycznego i kompleksowego rozwiązywania problemów; w zakresie pracy zespołowej; zdolność adaptacji do nowych warunków; przywódcze; związane z wielokulturowością; związane z kreatywnością i innowacyjnością. Umiejętności zawodowe – zdolności wykorzystania wiedzy z określonej branży/dziedziny oraz nabytych sprawności do wykonywania określonych i specyficznych dla danej profesji działań.

Efektywne wykorzystanie potencjału wszystkich obywateli wymaga funkcjonowania systemu kształtowania i wykorzystania umiejętności, który stwarza wszystkim takie same szanse na rozwój własnych potencjałów. Utrzymujące się różnicowania społeczne mogą stać się barierą dla dynamicznego rozwoju gospodarki, dlatego rozwój powinien sprzyjać włączeniu społecznemu, co wiąże się z koniecznością wsparcia rozwoju i odpowiedniego wykorzystania potencjału poszczególnych grup społecznych na rynku pracy, w życiu społecznym i osobistym. Kluczowe jest tu niwelowanie barier w dostępie do instytucji kształtowania umiejętności – zarówno w zakresie edukacji formalnej, jak i pozaformalnej i instytucji wspierających uczenie się nieformalne.

Konieczne jest zapewnienie sprzyjających warunków uczenia się wszystkim dzieciom i uczniom, niezależnie od ich różnicowania pod jakimkolwiek względem zarówno różnicowania rodzin, z których pochodzą (ekonomicznym, światopoglądowym, religijnym, wykształcenia rodziców, etnicznym itp.), jak i różnicowania osobistego: potencjału rozwojowego, indywidualnych stylów i właściwości uczenia się, sprawności zmysłów, sprawności fizycznej lub umysłowej czy stanu zdrowia. Każda szkoła powinna być szkołą, która wspiera rozwój i zapewnia kształcenie każdemu uczniowi, w sposób optymalnie dostosowany do jego indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych.

Dziś już nikogo nie trzeba przekonywać, że efektywny proces kształtowania umiejętności opierać się powinien na aktywnym i elastycznym uczestnictwie osoby uczącej się i wspierającej roli kadr edukacyjnych.

Centralne znaczenie ma tworzenie warunków rozwoju umiejętności dla aktywnego uczestnictwa w dynamicznie zmieniającym się świecie wyzwań zawodowych i społecznych powodowanych przez rozwój nowych technologii.

Oprócz tworzenia warunków do zdobywania i rozwijania umiejętności kluczowe jest także poprowadzenie procesu uczenia, aby jego efektem było silne wewnętrzne przekonanie o potrzebie ciągłego rozwoju, a także poznanie i umiejętność zastosowania zasad, metod i technik efektywnego zdobywania wiedzy dostosowanych do indywidualnych możliwości. Przy czym indywidualizacja kształcenia nie oznacza, że każdego uczy się czegoś innego i inaczej, ale że każdemu pomaga się znaleźć najlepszą dla niego drogę do zdobycia kluczowej wiedzy, umiejętności i kształtowania postaw.

Podstawą rozwoju umiejętności adekwatnych do wyzwań współczesnego świata jest zapewnienie adekwatnych rozwiązań dydaktycznych i metodycznych. Zmieniająca się rola edukacji formalnej powoduje konieczność przemodelowania funkcji szkoły i wzmocnienie współpracy ze środowiskiem społecznym i gospodarczym. Jednocześnie traktujemy proces rozwoju umiejętności z aktywnością zarówno w ramach edukacji formalnej, jak i w ramach pozaformalnej i uczenia się nieformalnego przez całe życie.

Leżące u podstaw ZSU 2030 założenia będą wdrażane w konkretnych warunkach instytucjonalnych (ustrój szkolny, mechanizmy zarządzania i finansowania edukacji, mechanizmy przygotowania zawodowego i doskonalenia kadry), strukturalnych (różnicowanie regionalne sieci szkolnej, różnicowanie kompetencyjne obywateli, różnicowanie warunków społecznych pracy poszczególnych szkół i innych instytucji edukacyjnych), kulturowych (kultura pracy kadry pedagogicznej, postawy społeczne wobec edukacji formalnej i uczenia się przez całe życie). Konieczne jest stałe obserwowanie interakcji przygotowanych rozwiązań z rzeczywistością. To, co na poziomie idei wydaje się słuszne, w zetknięciu z realiami wdrożeniowymi może przynosić nieoczekiwane skutki. Dlatego konieczne są mechanizmy stałego ewaluowania efektów zaproponowanych rozwiązań dydaktycznych,

organizacyjnych, zarządczych i wypracowanie mechanizmów wprowadzania adekwatnych modyfikacji wdrożeniowych, tak by osiągać efekt wspierania rozwoju umiejętności. Opracowanie mechanizmów monitoringu, adekwatne modyfikacje oraz ewaluacja zakładają konieczność analizy treści podstawy programowej dla wszystkich etapów edukacyjnych i typów szkół pod względem założeń edukacyjnych. Konieczne też będzie wypracowanie mechanizmów monitorowania coraz bardziej dynamicznie rozwijających form edukacji pozaformalnej oraz procesów nieformalnego uczenia się, które prowadzą do kształtowania umiejętności przydatnych w życiu zawodowym, społecznym i prywatnym.

Realizacja tego działania wymaga przeprowadzania na bieżąco monitoringu i analizy danych dotyczących warunków pracy nauczycieli. Analiza musi z jednej strony opierać się na uwarunkowaniach wynikających z przepisów prawa oświatowego, jak również z realiów funkcjonowania szkół i kultury pracy nauczycieli, o których informacje powinny być zbierane za pomocą badań edukacyjnych. Zebrane dane, płynące z nich wnioski i rekomendacje powinny być przedmiotem systematycznych konsultacji z ekspertami, w tym z przedstawicielami ośrodków doskonalenia nauczycieli.

Wiele idei i programów jest sformułowanych zgodnie z powyższymi założeniami, np. projekty rozwijające potencjał szkół realizowane ze środków Regionalnych Programów Operacyjnych (RPO), projekty edukacyjne finansowane ze środków Programu Wiedza, Edukacja, Rozwój (POWER) czy oddolne indywidualne inicjatywy nauczycielskie. Część z nich jest już wdrażana w myśl tych założeń. Potrzeba pracy nad harmonizacją współdziałania decydentów, kadr zarządzających i uczących, struktur organizacyjnych jest akceptowana przez wszystkich interesariuszy procesów edukacyjnych. W dalszym ciągu jednak wyzwaniem stanowi powszechne urzeczywistnienie procesów kształtowania umiejętności w myśl współczesnych trendów pedagogicznych, co może wynikać z faktu, że w praktyce trudno odejść od podającego i recepcyjnego modelu pracy szkoły i innych instytucji działających na rzecz rozwijania umiejętności dzieci, młodzieży i osób dorosłych. Trudności mogą być uwarunkowane m.in. modelami finansowania, procesami administracyjnymi, zarządzaniem instytucjami, metodami kształcenia i rozwoju kadr edukacyjnych, kulturą organizacyjną szkoły, a także nawykami pracy nauczycieli. Przewyciężanie tych trudności musi opierać się na powszechnie ugruntowanym przekonaniu co do kierunku zmian w kształtowaniu umiejętności.

3. Edukacja włączająca w kontekście Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030

Jeśliby chcieć przeszukać część ogólną ZSU 2030, to nie uda nam się znaleźć definicji terminu edukacja włączająca, choć pojawi się do niego kilka bezpośrednich odniesień. Po pierwsze ZSU 2030, odwołując się do dorobku organizacji międzynarodowych, wpisuje się w działania Unii Europejskiej na rzecz włączenia społecznego, stanowiąc realizację prawa do edukacji włączającej, charakteryzującej się dobrą jakością szkoleń i uczenia się przez całe życie w celu utrzymania i nabywania umiejętności, które pozwolą w pełni uczestniczyć w życiu społeczeństwa i skutecznie radzić sobie ze zmianami na rynku pracy (MEN, 2019). Po drugie w priorytecie 6: Wyrównywanie szans w dostępie do rozwoju i możliwości wykorzystania umiejętności, sformułowanym w ZSU 2030 część ogólna, podkreślono, że w dalszym ciągu wyzwaniem pozostaje jak największe upowszechnienie edukacji włączającej dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz wzmacnianie istniejących i tworzenie nowych powiązań między działaniami na rzecz osób z niepełnosprawnościami stwarzające im możliwości nabywania i wykorzystywania umiejętności dla możliwie najpełniejszego uczestnictwa

w życiu społecznym. Stąd jednym z głównych kierunków działań jest podnoszenie jakości i promocja edukacji włączającej, ze szczególnym uwzględnieniem przygotowania dzieci, młodzieży i dorosłych z niepełnosprawnościami do wejścia na rynek pracy (MEN, 2019).

W części szczegółowej ZSU 2030 termin edukacja włączająca pojawia się trzykrotnie, w:

- *Obszarze oddziaływania III*. Rozwijanie umiejętności w edukacji formalnej – kadry uczące, *Temat działania 6*. Wspieranie rozwoju umiejętności zawodowych kadr uczących w edukacji formalnej, *Kierunki działań 6.13*. rozwijanie umiejętności w zakresie edukacji włączającej, patriotycznej, prorodzinnej, międzykulturowej, międzypokoleniowej, obywatelskiej, zdrowotnej, ekologicznej i ekonomicznej; *6.20*. wzmocnienie oferty doskonalenia w kontekście potrzeb związanych z zapewnieniem wysokiej jakości edukacji włączającej, na przykład: superwizje, kursy w formule online, budowanie zasobów materiałów metodycznych;
- *Obszarze oddziaływania IV*. Rozwijanie umiejętności poza edukacją formalną, *Temat działania 12*. Wspieranie kadr zarządzających i uczących w edukacji pozaformalnej i wspierających uczenie się nieformalne, *Kierunki działań 12.5*. rozwijanie oferty doskonalenia zawodowego w zakresie edukacji włączającej, patriotycznej, prorodzinnej, międzykulturowej, międzypokoleniowej, obywatelskiej, zdrowotnej, ekologicznej i ekonomicznej.

Literalne czytanie zapisów, w których pojawia się termin edukacja włączająca niewątpliwie wskazuje na jej istotną rolę w edukacji formalnej, pozaformalnej i uczeniu się nieformalnym. A zatem po zestawieniu wyników wyszukiwań z części ogólnej i szczegółowej nie ma wątpliwości co do znaczenia edukacji włączającej osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub niepełnosprawnościami z myślą o ich wejściu na rynek pracy.

Chcąc jednak zrozumieć miejsce edukacji włączającej w ZSU 2030, nie można ograniczyć się jedynie do wyszukiwania terminu edukacja włączająca w części ogólnej i części szczegółowej. Takie ćwiczenie dałoby mylne pojęcie o rozumieniu edukacji włączającej – ograniczonej do wsparcia osób z niepełnosprawnościami lub uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Konieczne w tym kontekście jest powrót do rozumienia terminu i roli edukacji przyjętej w ZSU 2030, która definiowana jest jako edukacja dla wszystkich, a zatem jako całozyciowy proces rozwijania umiejętności podstawowych, przekrojowych i zawodowych.

Tak rozumiana edukacja włączająca obejmuje całe spektrum oddziaływań od wczesnego dzieciństwa po wejście absolwenta na rynek pracy oraz nabywanie wiedzy i umiejętności przez osoby dorosłe. Jej celem jest zapewnienie sprzyjających warunków uczenia się niezależnych od statusu społecznego i ekonomicznego oraz uwarunkowań osobistych. Edukacja polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych, edukacyjnych, zawodowych; rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych i czynników środowiskowych oraz stwarzaniu warunków do aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym między innymi poprzez tworzenie „ścieżek drugiej szansy”.

Edukacja włączająca sprzyja zatem włączeniu społecznemu – wiąże się z koniecznością wsparcia rozwoju i odpowiedniego wykorzystania potencjału poszczególnych grup społecznych na rynku pracy, w życiu społecznym i osobistym.

Efektywne wykorzystanie potencjału wszystkich obywateli wymaga funkcjonowania systemu kształtowania i wykorzystania umiejętności, który stwarza wszystkim takie same szanse na rozwój własnych potencjałów. Kluczowe jest tu niwelowanie barier w dostępie do

instytucji kształtowania umiejętności – zarówno w zakresie edukacji formalnej, jak i pozaformalnej oraz instytucji wspierających uczenie się nieformalne.

Do najważniejszych wyzwań w tym zakresie należy niwelowanie różnic w warunkach dla rozwoju umiejętności wynikających m.in. z: wykształcenia, wieku, płci, orientacji seksualnej, rasy i pochodzenia etnicznego, religii, miejsca zamieszkania, sytuacji ekonomicznej i zawodowej, szczególnych uzdolnień, indywidualnych stylów i właściwości uczenia się, niepowodzeń edukacyjnych lub zawodowych; ze specyficznych trudności w uczeniu się, niedostosowania społecznego lub jego zagrożenia, zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi, niepełnosprawności, choroby przewlekłej, sytuacji kryzysowych lub traumatycznych, zaburzeń zachowania lub emocji, deficytów kompetencji i zaburzeń sprawności językowych, trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi.

ZSU 2030 pozwala na nowo zdefiniować edukację włączającą – nadać jej dużo szersze znaczenie niż obiegowe i tym samym jej adresatami uczynić osobę uczącą się, jej otoczenie społeczne (w tym przede wszystkim rodzinę) oraz nowe grupy społeczne.

Myślenie o edukacji włączającej jako edukacji dla wszystkich pozwala nam wskazać zapisy w ZSU 2030 (część szczegółowa), które mogą stanowić bezpośrednie odniesienie dla wdrażania edukacji włączającej w instytucjach zajmujących się rozwijaniem umiejętności dzieci, młodzieży i osób dorosłych.

I tak, w *Temacie działania 1: Upowszechnianie istniejących oraz opracowanie i wdrażanie nowych rozwiązań diagnozujących predyspozycje i umiejętności dzieci, młodzieży i dorosłych* wskazano na rozwijanie umiejętności kluczowych z punktu widzenia diagnozowania predyspozycji i potrzeb osób w każdym wieku; wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci oraz psychologicznego, pedagogicznego, instytucjonalnego, organizacyjnego i prawnego wspierania rodzin.

Tabela 1

Wybrane powiązania z edukacją włączającą w ZSU 2030 (część szczegółowa)

Obszar oddziaływania I: Umiejętności podstawowe, przekrojowe i zawodowe dzieci, młodzieży i osób dorosłych

Temat działania 1. Upowszechnianie istniejących oraz opracowanie i wdrażanie nowych rozwiązań diagnozujących predyspozycje i umiejętności dzieci, młodzieży i dorosłych

Kierunek działań:

- 1.1. wypracowanie i wdrażanie rozwiązań, w tym uwzględniających ICT i AI, w zakresie diagnozowania predyspozycji i umiejętności osób w każdym wieku;
- 1.3. diagnozowanie potrzeb dotyczących wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci i wsparcia rodziny na przykład w zakresie badań przesiewowych, wsparcia psychologicznego, pedagogicznego, instytucjonalnego, organizacyjnego, prawnego oraz wdrażanie rozwiązań w tym obszarze;
- 1.4. diagnozowanie i wdrażanie rozwiązań w zakresie wspomaganie rozwoju dzieci, młodzieży i osób dorosłych ze szczególnym uwzględnieniem podmiotowości osoby uczącej się;
- 1.5. diagnozowanie i wdrażanie rozwiązań w zakresie wspomaganie rodzin, między innymi poprzez wsparcie psychologiczne, pedagogiczne, instytucjonalne, organizacyjne, prawne.

Źródło: MEiN, 2020.

W Temacie działania 2. Upowszechnianie istniejących oraz opracowanie i wdrażanie nowych rozwiązań na rzecz rozwoju umiejętności podstawowych i przekrojowych oraz zawodowych dzieci, młodzieży i osób dorosłych kluczowe jest podejmowanie działań na rzecz rozwoju umiejętności osób w każdym wieku na wszystkich etapach edukacji formalnej, pozaformalnej i uczenia się

nieformalnego. W ZSU 2030 zwraca się uwagę na tzw. „grupy wrażliwe”, czyli osoby z niskimi umiejętnościami podstawowymi; osoby biernie zawodowo lub bezrobotne (np. osoby niepracujące, nieuczące się i nieprzygotowujące się do zawodu, osoby chcące wejść lub powrócić na rynek pracy po długiej przerwie, kobiety po długim okresie wychowywania dzieci, osoby sprawujące opiekę nad osobami zależnymi); osoby z obszarów defaworyzowanych (wiejskich, małych miast, miejskich postindustrialnych, w tym z trudnym dostępem do edukacji); osoby o niskim statusie społecznym i ekonomicznym; osoby dorosłe w wieku 50+; osoby z niepełnosprawnościami; osoby z zaburzeniami psychicznymi; cudzoziemcy i obywatele polscy powracający z zagranicy, osoby zdolne; osoby z różnorodnymi trudnościami w uczeniu się oraz ograniczeniami wynikającymi ze stanu zdrowia fizycznego i psychicznego.

Tabela 2

Wybrane powiązania z edukacją włączającą w ZSU 2030 (część szczegółowa)

Obszar oddziaływania I: Umiejętności podstawowe, przekrojowe i zawodowe dzieci, młodzieży i osób dorosłych

Temat działania 2. Upowszechnianie istniejących oraz opracowanie i wdrażanie nowych rozwiązań na rzecz rozwoju umiejętności podstawowych i przekrojowych oraz zawodowych dzieci, młodzieży i osób dorosłych

Kierunek działań:

2.2. rozwój umiejętności osób w każdym wieku na wszystkich etapach edukacji formalnej, pozaformalnej i uczenia się nieformalnego, w tym:

- opracowanie i upowszechnienie działań cyfrowych, w tym kursów online, w formatach dostępnych dla osób z niepełnosprawnościami,
- wypracowanie i wdrażanie rozwiązań w zakresie indywidualizacji nauczania, między innymi poprzez wykorzystanie narzędzi cyfrowych,
- upowszechnianie dobrych praktyk w zakresie indywidualizacji nauczania,
- opracowanie i wdrażanie materiałów dydaktycznych wspierających proces samokształcenia z uwzględnieniem zróżnicowanych możliwości psychofizycznych osób uczących się,
- opracowanie i wdrażanie rozwiązań w zakresie monitorowania i zapewniania wysokiej jakości kształcenia osób o zróżnicowanych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych,
- stworzenie i rozwijanie ogólnodostępnej bazy zasobów metodycznych do pracy z osobami o zróżnicowanych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych,
- wspieranie dzieci, młodzieży i rodzin w zakresie integralnego rozwoju fizycznego, psychicznego, emocjonalnego i społecznego oraz rozwoju więzi,
- wspieranie umiejętności osób zdolnych w kierunku pełnego wykorzystania ich talentów, które nie jest możliwe w standardowych formach pracy szkolnej,
- wspieranie środowiska rodzinnego uczniów zdolnych w zakresie rozwijania ich umiejętności i talentów,
- wspieranie dzieci, młodzieży i rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym w zakresie rozwijania umiejętności, w tym wyrównywanie szans dzieci i młodzieży pochodzących z rodzin o deficytach środowiskowych i ekonomicznych,
- wspieranie umiejętności cudzoziemców i obywateli polskich powracających z zagranicy,
- wspieranie umiejętności osób narażonych na wykluczenie społeczne i zawodowe.

Źródło: MEiN, 2020.

Dla instytucji mającej na celu rozwijanie umiejętności istotne znaczenie ma *Temat działania 4. Wspieranie kadr zarządzających w edukacji formalnej w tworzeniu warunków dla rozwoju umiejętności*, który zwraca uwagę na niwelowanie barier architektonicznych, komunikacyjnych i dydaktycznych w celu zwiększenia dostępności do oferty

edukacyjnej. Co więcej, wskazuje na umiejętności kadr zarządzających w edukacji formalnej, której zadaniem jest tworzenie warunków dla rozwoju umiejętności osób uczących się i wspierania umiejętności kadr uczących. W kontekście edukacji włączającej kluczowe jest rozwijanie umiejętności przywódczych, administracyjnych, zarządzania procesami edukacyjnymi, umiejętności psychologicznych, umiejętności zarządzania rozwojem zawodowym kadry uczącej i własnym rozwojem zawodowym. Szczęólnego znaczenia nabiera:

- rozwijanie oferty doskonalenia zawodowego w zakresie zarządzania potencjałem umiejętności kadry uczącej, m.in. organizacja pracy kadry uczącej i stwarzanie optymalnych warunków do rozwoju, zarządzanie umiejętnościami kadry uczącej, zarządzanie czasem;
- rozwijanie umiejętności w zakresie stwarzania warunków dla doskonalenia zawodowego w zakresie umiejętności dydaktycznych i metodycznych kadry uczącej, w tym: wspieranie merytoryczne w zakresie nauczanego przedmiotu lub prowadzenia zajęć, wspieranie w przygotowaniu programów nauczania; wspieranie w upowszechnianiu metod nauczania sprzyjających kształtowaniu postaw kreatywności i innowacyjności, rozwijanie doradztwa metodycznego;
- rozwijanie umiejętności w zakresie wspierania kadry uczącej w wykorzystaniu ICT i AI w pracy dydaktycznej i wychowawczej
- rozwijanie umiejętności w zakresie wspierania kadry uczącej w autoewaluacji oraz korzystaniu z jej wyników dla doskonalenia własnej pracy.

Tabela 3

Wybrane powiązania z edukacją włączającą w ZSU 2030 (część szczegółowa)

<p>Obszar oddziaływania II: Rozwijanie umiejętności w edukacji formalnej – kadry zarządzające</p> <p>Temat działania 4. Wspieranie kadr zarządzających w edukacji formalnej w tworzeniu warunków dla rozwoju umiejętności</p> <p>Kierunek działania:</p> <p>4.5. modernizacja/doposażenie/wyposażenie szkół i innych jednostek systemu oświaty oraz uczelni, w tym niwelowanie barier architektonicznych, komunikacyjnych i dydaktycznych w celu zwiększenia dostępności do oferty edukacyjnej dla osób doświadczających ograniczeń w funkcjonowaniu, w szczególności uwarunkowanych niepełnosprawnością.</p>

Źródło: MEiN, 2020.

Myśląc o kadrach dla edukacji włączającej w ramach instytucji edukacji formalnej, koniecznie należy zwrócić uwagę na *Obszar oddziaływania III: Rozwijanie umiejętności w edukacji formalnej – kadry uczące*. Zapisy podkreślają konieczność rozwijania umiejętności adeptów do zawodu oraz aktywnych zawodowo kadr uczących. Z punktu widzenia realizacji założeń edukacji włączającej w codziennej pracy konieczne jest rozwijanie umiejętności diagnostycznych, z zakresu doradztwa zawodowego, wykorzystania i zarządzania wiedzą, dydaktycznych i metodycznych, psychologiczno-pedagogicznych i zarządzania własnym rozwojem zawodowym.

Tabela 4

Wybrane powiązania z edukacją włączającą w ZSU 2030 (część szczegółowa)

<p>Obszar oddziaływania III: Rozwijanie umiejętności w edukacji formalnej – kadry uczące</p> <p>Temat działania 6. Wspieranie rozwoju umiejętności zawodowych kadr uczących w edukacji formalnej</p> <p>Kierunki działań:</p> <p>6.2. rozwijanie wsparcia dydaktycznego i metodycznego, w tym:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wspieranie merytoryczne w zakresie nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć, • wspieranie w rozwijaniu umiejętności stosowania aktywizujących metod, narzędzi i form nauczania adekwatnych do realizowanych programów nauczania lub programów studiów oraz możliwości i potrzeb osób uczących się, <p>6.8. rozwijanie umiejętności podnoszenia kondycji fizycznej, psychicznej i emocjonalnej osób uczących się;</p> <p>6.11. rozwijanie umiejętności pracy/współpracy, w tym:</p> <ul style="list-style-type: none"> • z rodzicami/opiekunami uczniów i innych osób uczących się, • ze zdolnym uczniem, słuchaczem, studentem, doktorantem, uczestnikiem studiów podyplomowych, uczestnikiem pozaszkolnej formy kształcenia ustawicznego, • z uczniami, słuchaczami, studentami, doktorantami, uczestnikami studiów podyplomowych i uczestnikami pozaszkolnych form kształcenia ustawicznego z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, • z uczniami i rodzicami/opiekunami uczniów zagrożonych przedwczesnym kończeniem nauki, • z uczniami, słuchaczami, studentami, doktorantami, uczestnikami studiów podyplomowych i uczestnikami pozaszkolnych form kształcenia ustawicznego z różnorodnymi trudnościami w uczeniu się oraz ograniczeniami wynikającymi ze stanu zdrowia fizycznego i psychicznego, • z cudzoziemskimi i powracającymi z zagranicy polskimi uczniami, słuchaczami, studentami, doktorantami, uczestnikami studiów podyplomowych i uczestnikami pozaszkolnych form kształcenia ustawicznego, <p>6.13. rozwijanie umiejętności w zakresie edukacji włączającej, patriotycznej, prorodzinnej, międzykulturowej, międzypokoleniowej, obywatelskiej, zdrowotnej, ekologicznej i ekonomicznej.</p>

Źródło: MEiN, 2020.

Edukacja włączająca potrzebuje dobrze przygotowanych kadr zarządzających i uczących w edukacji pozaformalnej. Jednocześnie oprócz edukacji pozaformalnej coraz większe znaczenie dla kształtowania umiejętności ma sfera nieformalnego uczenia się. Dzieci i młodzież, a także dorośli, biorą udział w różnorodnych aktywnościach czasu wolnego, które nie są nakierowane bezpośrednio na szkolenie konkretnych umiejętności, ale przynoszą efekty rozwojowe.

Bezpośrednich wskazówek w tym zakresie szukać należy w *Obszarze oddziaływania IV: Rozwijanie umiejętności poza edukacją formalną*. Oprócz umiejętności kadr w edukacji pozaformalnej i instytucji wspierających uczenie się nieformalne, ważne jest tworzenie warunków społecznych, w których jednostki (dzieci, młodzież, dorośli) mogą realizować różnorakie aktywności przynoszące w efekcie szeroko rozumiany rozwój. W tym zakresie kluczowe jest stymulowanie rozwoju kapitału społecznego środowisk lokalnych poprzez działalność organizacji pozarządowych i osób prywatnych, które przygotowują ofertę dla jednostek związaną z aktywnościami czasu wolnego, kulturalną, sportową, turystyczną i inne. Mowa tu o pracy wolontariuszy środowiskowych, *streetworkerów*, animatorów społecznych, trenerów osiedlowych itp.

Istotne jest tworzenie warunków dla uczenia się nieformalnego poprzez programy rozwoju kapitału społecznego. Ważne jest nie tylko kształcenie i rozwój zawodowy kadr, ale również stymulowanie cech środowiska społecznego w taki sposób, by ułatwiało zdobywanie i wykorzystanie umiejętności.

W tym miejscu podkreślić należy, że zarysowany w ZSU 2030 model kadr zarządzających i uczących jest zbieżny dla edukacji formalnej i pozaformalnej oraz wspierających uczenie się nieformalne.

Tabela 5

Wybrane powiązania z edukacją włączającą w ZSU 2030 (część szczegółowa)

Obszar oddziaływania IV: Rozwijanie umiejętności poza edukacją formalną
Temat działania 12. Wspieranie kadr zarządzających i uczących w edukacji pozaformalnej i wspierających uczenie się nieformalne

Kierunki działań:

12.5. rozwijanie oferty doskonalenia zawodowego w zakresie:

- umiejętności diagnostycznych i doradczych,
- umiejętności interpersonalnych,
- umiejętności dydaktycznych i metodycznych,
- edukacji włączającej, patriotycznej, prorodzinnej, międzykulturowej, międzypokoleniowej, obywatelskiej, zdrowotnej, ekologicznej i ekonomicznej;

12.7. rozwijanie umiejętności pracy/współpracy z osobami:

- zdolnymi,
- zagrożonymi przedwczesnym kończeniem nauki,
- o niskim statusie społeczno-ekonomicznym,
- zamieszkującymi na terenach defaworyzowanych i wykluczonych przestrzennie,
- z różnorodnymi trudnościami w uczeniu się i ograniczeniami wynikającymi ze stanu zdrowia fizycznego i psychicznego,
- z imigrantami oraz z obywatelami polskimi powracającymi z zagranicy,
- ze wszystkich grup niedostosowanych społecznie i wykluczonych społecznie.

Źródło: MEiN, 2020.

W końcu, w edukacji włączającej kluczowe jest nie tylko rozwijanie umiejętności na każdym etapie życia, ale także ich sprawdzanie i potwierdzanie. Oznacza to po pierwsze możliwość rozwijania oraz zdobywania nowych umiejętności, planowania własnej ścieżki rozwoju, w tym przekwalifikowania się. Po drugie możliwość potwierdzania efektów uczenia się zdobytych poza formalnym systemem edukacji. Elastyczne podejście do uczenia umożliwia jednostkom wybór najodpowiedniejszych form i metod uczenia się, a także oferuje każdemu zainteresowanemu równe szanse na oficjalne uznanie zdobytych przezeń uprzednio umiejętności i kompetencji.

Tabela 6

Wybrane powiązania z edukacją włączającą w ZSU 2030 (część szczegółowa)

Obszar oddziaływania VIII: Planowanie uczenia się przez całe życie i potwierdzanie umiejętności**Temat działania 25. Rozwijanie doradztwa walidacyjnego oraz potwierdzania efektów wcześniejszego uczenia się (RPL – Recognition of Prior Learning) na poziomie krajowym, regionalnym i lokalnym****Kierunki działań:**

25.1. upowszechnianie założeń i celów potwierdzania efektów wcześniejszego uczenia się;

25.2. wdrażanie i upowszechnianie możliwości potwierdzania efektów uczenia się nabytych w ramach edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego;

25.5. promowanie możliwości powrotu do edukacji formalnej.

Źródło: MEiN, 2020.

Wnioski

Zaprezentowana wyżej szeroka definicja edukacji włączającej w ZSU 2030 wynika z trwającej od lat dyskusji i związanej z nią krytyki ograniczania edukacji włączającej do dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Celem edukacji włączającej jest zatem prowadzenie systemowych, wieloaspektowych i zintegrowanych działań przygotowujących dzieci i młodzież do wejścia w dorosłość i do pełnej partycypacji jednostek w życiu społecznym. O edukacji włączającej należy myśleć jako o wysokiej jakości powszechnej edukacji, skierowanej do wszystkich uczących się, dostosowanej do indywidualnych możliwości i potrzeb osób uczących się. Co oznacza, że warunkiem koniecznym myślenia o edukacji włączającej jest szacunek dla różnic indywidualnych oraz zabezpieczanie potrzeb edukacyjnych i rozwojowych każdego uczącego się. Edukacja włączająca zapewnia holistyczny rozwój i daje prawo do samodecydowania o swoim rozwoju. Edukacja włączająca dostrzega nie tylko osobę uczącą się i podkreśla jej podmiotowość, ale także jej środowisko społeczne, zwłaszcza rodzinę, w której funkcjonuje. Co pozwala instytucjom realizującym edukację włączającą kierować szerokie wsparcie dla całych rodzin.

Idea edukacji włączającej odnosi się do kultury organizacyjnej instytucji edukacyjnej, której fundamentem jest autonomia, zaufanie, wzajemny szacunek, współpraca i współodpowiedzialność – wyznacza określony model kadry zarządzającej, kadry uczącej, osób uczących się, a także określa miejsce i rolę tej instytucji w społeczności lokalnej.

W końcu pamiętać należy, że implementacja zarysowanego modelu edukacji włączającej wymaga zaangażowania szerokiego grona podmiotów, w tym środowisk edukacyjnych, samorządów terytorialnych, władz oświatowych, dyrektorów szkół, nauczycieli, specjalistów, rodziców i samych uczniów, społeczności lokalnej, a także środowisk wspierających doskonalenie jakości edukacji, w tym uczelni kształcących nauczycieli i specjalistów oraz MEN. Konieczne jest również zaangażowanie pozostałych działów administracji rządowej, w szczególności resortów odpowiadających za zapewnienie opieki zdrowotnej, pomocy rodzinie oraz pomocy społecznej.

Bibliografia

- Parlament Europejski, Rada Unii Europejskiej, Komisja Europejska (2017). Europejski filar praw socjalnych. ISBN 978-92-79-74082-4. Pobrano z https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_pl.pdf
- Ministerstwo Infrastruktury i Rozwoju (2017). Programowanie perspektywy finansowej 2014–2020 – Umowa Partnerstwa. Warszawa: Ministerstwo Infrastruktury i Rozwoju.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2019). Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część ogólna). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Ministerstwo Edukacji i Nauki (2020). Strategia Umiejętności 2030 (część szczegółowa). Polityka na rzecz rozwijania umiejętności zgodnie z ideą uczenia się przez całe życie. Warszawa: Ministerstwo Edukacji i Nauki.

Edukacja dla wszystkich – kompetencje absolwentów szkół i metody pracy nauczycieli

BEATA ROLA*

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa, Polska

Kompetencje uczniów to zagadnienie szerokie i złożone, musi więc być rozpatrywane na kilku równoległych płaszczyznach. W niniejszym rozdziale zwrócono uwagę na rolę nauczycieli w modelowaniu określonych zachowań oraz znaczenie odwagi, podmiotowości i autonomii w kształtowaniu dynamiki funkcjonowania społecznego. Wskazano również na specyficzne elementy pracy dydaktyczno-wychowawczej wraz z przykładami rozwiązań metodycznych przydatnych w projektowaniu procesu nauczania-uczenia się. Całość rozważań ma charakter krytycznej analizy, dyskursu i wymiany myśli, a omawiane treści to przede wszystkim pretekst do refleksji nad procesami zachodzącymi między nauczycielem a uczniem.

SŁOWA KLUCZOWE: autonomia, modelowanie, nauczanie kooperatywne, zaangażowanie.

Inclusive education – the competencies of school graduates and teachers' working methods

Students' competencies are a broad and complex issue, so they must be considered on several parallel levels. This chapter highlights the role of teachers in modelling specific behaviours and the importance of courage, subjectivity and autonomy in shaping the dynamics of social functioning. The specific elements of didactic and educational work are also indicated and discussed along with examples of methods useful in designing the teaching/learning process. All considerations are presented in the form of critical analyses and the exchange of ideas. The presented content is primarily intended to reflect on the processes taking place between the teacher and the student.

KEYWORDS: autonomy, commitment, cooperative learning, modelling.

Wprowadzenie

Rozważania w zakresie praktyki wychowawczej od zawsze uwypuklają fakt, iż wiele aspektów zachowania jednostki, aby się rozwinąć, wymaga współdziałania człowieka i środowiska (Schaffer, 2006). Dostrzeżenie tej zależności ma istotne znaczenie dla zrozumienia procesu wychowania, który powinien być rozpatrywany właśnie na tych dwóch poziomach: zmian dokonywanych wewnątrz osoby oraz zmian występujących w jej otoczeniu.

W pierwszym przypadku jednostka w wyniku interakcji zdobywa szczególne doświadczenia, które nazywane są umiejętnościami społecznymi, umiejętnościami interpersonalnymi lub wiedzą

*E-mail: brola@aps.edu.pl

społeczną. W drugim przypadku jednostka adaptuje się do wymagań społecznych, przejmując i pośrednicząc w przekazywaniu wytworów kultury, wartości, norm czy ról społecznych (Kowalik, 2002, s.57).

Pierwsze ujęcie dotyczy wpływu osób bardziej dojrzałych społecznie na osoby mniej dojrzałe, gdzie kluczowymi pojęciami są: wymiana informacji, modelowanie, identyfikowanie lub wchodzenie w relacje. W drugim ujęciu nacisk kładziony jest na zmiany osobowe kształtowane przez czynniki związane z wzorcami kulturowymi i normami społecznymi (Kowalik, 2002). W klasie szkolnej wszystkie te doświadczenia uczeń zdobywa w równie naturalny sposób, jak i w innych mikrośrodkach, w których wzrasta. Nauczyciel, aranżując przestrzeń edukacyjną, współtworzy podejmowane przez uczniów aktywności oraz buduje ich umiejętności w powiązaniu z regułami życia społecznego. W tym kontekście można rozumieć rolę nauczyciela jako „kreatora” środowiska edukacyjnego, w którym formułowana jest osobowość dziecka. *Edukacja dla wszystkich*, zakładając, że szkoła to miejsce, gdzie każdy uczeń ma szansę rozwijać umiejętności adaptacyjne, powinna przede wszystkim dostarczać wysokiej jakości wzorców zachowań. Stanowiąc one powinny odzwierciedlenie wrażliwości społecznej, empatii, odwagi oraz spójności psychicznej.

Rzeczywistość edukacyjna w swojej wielowymiarowości prowokuje zatem do dyskusji zawierającej się w pytaniach:

- Jak wychowywać dzieci w świecie zmian?
- Jak na nowo wytyczać cele wychowawcze i sprawnie je realizować?
- Jaki powinien być rezultat końcowy procesu wychowania?
- W jaki sposób zdefiniować rolę nauczyciela i wychowawcy?

Przygotowany artykuł w poszukiwaniu odpowiedzi na powyższe dylematy podejmuje rozważania w kilku obszarach. W zakresie regulacji prawnych i możliwości wdrożenia ich do praktyki nowoczesnej pedagogii. Wskazań dotyczących wybranych metod pracy nauczyciela sprzyjających wdrażaniu rozwiązań w *Edukacji dla wszystkich*. Niezbędnych w zawodzie kompetencji nauczyciela i występujących braków w tym zakresie oraz kompetencji uczniów w szkole przyszłości, takich jak podmiotowość i autonomia.

W ogólnym zamyśle przygotowany materiał ma na celu poszerzenie kontekstu organizacji opieki, wychowania i edukacji z perspektywy opisywanych wyżej wyzwań, ale także poddanie refleksji, w jaki sposób terażniejszość wpływa na dorosłych pełniących rolę opiekunów, wychowawców i nauczycieli i jakie niesie to konsekwencje dla funkcjonowania szkoły.

1. Reedukacje prawne

Strukturalne założenia *Edukacji dla wszystkich* odnaleźć można w dokumencie ministerialnym *Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się*, w którym możemy znaleźć oczekiwany wizerunek absolwenta. Zawiera on pewien zbiór kompetencji kluczowych, które autorzy uszeregowali w cztery grupy. Są to:

- kompetencje poznawcze i wiedzotwórcze (P),
- obraz siebie (O),
- kompetencje społeczne (S),
- innowacyjność (I).

Powyższe wskazania wpisują się we wspomnianą dwutorowość wychowania. Dotyczą nie tylko zewnętrznych wpływów, których celem jest poszerzanie uczniowskich horyzontów i aspiracji, ale i wewnętrznych czynników wynikających z doświadczania, czym jest odpowiedzialność za jakość społecznego funkcjonowania. Trudno nie zgodzić się ze zdaniem Grzegorza Szumskiego, że szkoły ogólnodostępne, otwarte na różnorodność, skuteczniej niż system segregacyjny kształtują wskazane umiejętności. Bycie w grupie o zróżnicowanych potrzebach mobilizuje do działania, zdobywania nowych doświadczeń, rywalizacji oraz podporządkowywania się i dzielenia wiedzą. Pociąga za sobą zmiany w metodach pracy na lekcji, zasadach współpracy między nauczycielami i w relacjach z rodzicami/opiekunami. Uczy także okazywania szacunku, empatii i tolerancji, co ma znaczący wpływ na proces spostrzegania i akceptowania siebie jako osoby zdolnej do funkcjonowania w różnych strukturach społecznych (Szumski, 2009).

W wielości relacji społecznych młody człowiek odnajduje także odpowiedź na pytanie, kim jest. Dzieje się tak dzięki obserwowaniu siebie, własnego wyglądu, analizowaniu własnej psychiki i zachowania. Najistotniejsze jednak dla zmian rozwojowych jest to, że w toku działania w grupie zróżnicowanej jednostka staje wobec innego rozumienia danej sytuacji niż własne. Musi weryfikować swoje pomysły oraz włączyć idee partnerów w swój system rozumowania. Aktywne zaangażowanie stron interakcji, konfrontacja i konieczność weryfikacji własnej wiedzy powoduje konflikt społeczno-poznawczy, który jednostka chce zniwelować poprzez zmianę podejścia. „Konflikt stanowi, najważniejszy mechanizm, który wyjaśnia, dlaczego interakcja z rówieśnikami prowadzi do tak znaczących, korzystnych zmian rozwojowych” (Schaffer, 2006, s. 372). Umiejętność radzenia sobie z wieloma perspektywami patrzenia na ten sam problem to kluczowa kompetencja przyszłości. W niniejszym opracowaniu zawarte zostało odniesienie do powyższego aspektu, przy wskazaniu kierunku doboru metod i form pracy wychowawczej i dydaktycznej.

2. Nauczyciel jako animator i kreator uczniowskich kompetencji

Relacja nauczyciel – uczeń jest tak mocno wpleciona w namysł nad tym, czym jest wychowanie i nauczanie, że nie jest możliwe wyobrażenie sobie edukacji bez tego aspektu. W zawodzie nauczycielskim, jak w żadnym w tej mierze, z trudem można odróżnić to, co indywidualne, co zaświadcza o nauczycielu jako człowieku, od tego, co zawodowe, a co wskazuje na nauczyciela jako przedstawiciela profesji (Kwiatkowski, 2005). Istnieje wiele odniesień i klasyfikacji nauczycielskich umiejętności. Poczynając od kompetencji bazowych (określających poziom intelektualny, moralny, społeczny i etyczny nauczyciela), poprzez kompetencje konieczne (umiejętności interpersonalne i wiedza merytoryczna w tym także umiejętności informatyczne), kończąc na kompetencjach pożądanych (zaangażowanie społeczne, umiejętności wynikające z indywidualnych pasji czy zainteresowań) (Gajdzica, 2008). Możemy również uwypuklić psychologiczny kontekst kompetencji, odnosząc się do poznawczych, emocjonalnych, społecznych umiejętności oraz zachowań, które przyczyniają się do właściwego przystosowania jednostki do środowiska społecznego (Kowalik, 2002). Tak rozumiane kompetencje utożsamiane są również z efektywnością działań, na którą składa się umiejętność realizacji celów oraz określone predyspozycje jednostki (Gaś, 1995). To, co stanowi szczególny warunek *Edukacji dla wszystkich*, wiąże się z koniecznością skutecznego współdziałania w grupie i radzeniem sobie z problemami w wielowymiarowej rzeczywistości. Dlatego spośród wielu przywołanych umiejętności, które mogą modelować

zachowania absolwenta szkoły przyszłości, warto wyeksponować zaangażowanie. Motorem zaangażowania jest bowiem działanie społeczne, a jego wyznacznikami są empatia, umiejętność rozwiązywania problemów społecznych i sposoby spostrzegania społecznej rzeczywistości (Gajdzica, 2007). Ponadto uruchomienie procesu zaangażowania wymaga zaprzestania porównań i porzucenia kryteriów oceny wyników. Wiąże się z wyłączeniem kontroli i nieprzewidywalnością charakterystyczną dla zaangażowanej pracy twórczej. Powyższa postawa pozwala na rozpoczęcie jakiegoś pomysłu i zgodę na to, aby po jakimś czasie znaleźć się w miejscu, o którym poprzednio się nawet nie śniło (Lewicka, 1993). Zaangażowanie daje zatem szansę na wytwarzanie nowych rozwiązań wynikających jedynie z działania, nie zaś z wizji ostatecznego celu. Modelowanie tego typu zachowań przez nauczycieli jest niezwykle cenne dla niekontrolowanych działań poznawczych wśród uczniów, ich otwartości oraz zaciekawienia problemem. Uczestnicy tego procesu uczą się wykorzystywać emocje, podtrzymywać zainteresowanie, poszukiwać nowych informacji czy w końcu nabierać odwagi twórczej. Ta szczególna umiejętność nauczycieli wiąże się z ich poziomem samooceny. Niska samoocena włącza mechanizmy kontrolne i prowokuje działania testujące. Natomiast umiejętność dostrzegania i akceptowania różnych niuansów danej sytuacji, a także akceptowanie i dostosowanie się do okoliczności, to warunek zaufania do siebie i do dziecka. Jeśli nauczyciel jest elastyczny, to nie uważa, że istnieje tylko jeden sposób działania czy reagowania, nie odrzuca sprzecznych sygnałów i różnych form komunikowania potrzeb. Tak manifestująca się pozytywna samoocena stanowi przykład dla mało stabilnego emocjonalnie ucznia i stwarza mu okazję do sprawdzenia się w sytuacjach nieznanach, zmiennych, wypełnionych emocjami zarówno pozytywnymi, jak i negatywnymi.

Inne cechy, takie jak asertywność, empatia i refleksyjność, to składniki zarówno inteligencji społecznej (zdolność rozumienia innych oraz zdarzeń i procesów społecznych), jak i pewnych cech osobowościowych, temperamentnych (refleksyjność, aktywność społeczna, opanowanie, uprzejmość) (Pilecka i Pilecki, 1990). Powyższy zestaw cech najbliższy jest „kompetencjom relacyjnym”. Oznaczają one nie tylko umiejętność tworzenia relacji, utrzymywania związków, ale także uzyskiwanie społecznego poparcia oraz wywieranie wpływu na innych (Jakubowska, 1996). Tak szeroko rozumiane kompetencje to coś więcej niż tylko wiedza i umiejętności. Nauczyciel posiadający powyższe cechy może stać się dla dziecka kimś na kształt promotora zdrowia psychicznego. W badaniach dotyczących wyobrażeń nauczycieli na temat natury ich pracy często pojawia się obraz nauczyciela jako terapeuty pochylającego się nad uczniem i jego rodziną. Badania prowadzone wśród kandydatów na przyszłych nauczycieli potwierdzają powyższą opinię. Wśród badanych studentów najważniejsze okazują się predyspozycje psychologiczne, takie jak: umiejętności komunikacyjne, tworzenie właściwej atmosfery dla społecznego uczenia się i wychowania poprzez uczestnictwo we wspólnocie, ale także asertywność i wysoka samoocena (Mayes, 2001). Jednak badania dotyczące realnych umiejętności w tym zakresie nie napawają optymizmem (Grabowiec, 2018). Uprawniają do stwierdzenia, że większość badanych nauczycieli ma trudności zarówno z wczuwaniem się w przeżycia innych ludzi, jak i ze spojrzeniem na daną sytuację z cudzej perspektywy, a co za tym idzie – ze zrozumieniem postępowania drugiej osoby. Szczególny niepokój może budzić to, że umiejętności obniżają się wraz z wiekiem nauczycieli, co najpewniej wynika z syndromu wypalenia zawodowego. Ponadto wraz ze wzrostem siły pobudzenia procesów nerwowych zmniejsza się podatność na emocjonalne zranienie oraz tendencja

do odrzucania uczuć innych osób (Kliś i Kossewska, 1993). Powyższe czynniki nabierają szczególnego znaczenia w sytuacji, gdy szkoła i rodzina, a nawet środowisko rówieśnicze nie spełnia już warunków bezpiecznych i stałych odniesień. Absolwent *Szkoły dla wszystkich* musi umieć odnaleźć punkt odniesienia w sobie i polegać na własnych zasobach psychicznych. W tym kontekście szczególnie ważne stają się czynniki osobowościowe nauczyciela. Tylko nauczyciel, który posiada cechy sprzyjające spójności może je przekazać swoim uczniom. Do najważniejszych zaliczyć należy te, które wzmacniają poczucie autonomii i podmiotowości, a co za tym idzie – poczucie własnej wartości i poczucie pewności siebie. To także wyznaczniki zdrowia psychicznego, o które nauczyciele muszą zadbać ze szczególną starannością, zarówno w swoim rozwoju, jaki i rozwoju swoich podopiecznych.

3. Autonomia i podmiotowość jako nowa jakość Edukacji dla wszystkich

Poszerzanie warunków swobody, autonomii, sprawstwa i poczucia podmiotowości w sposób oczywisty służy realizacji celów *Edukacji dla wszystkich*. Podstawowym wyznacznikiem doświadczania różnorodności jest bowiem działanie, wymiana, interakcja, ilość dokonywanych wyborów oraz jakość relacji z rówieśnikami oraz dorosłymi. Wśród czynników środowiskowych wpływających na poczucie autonomii i podmiotowości wymienia się te, które zależą od postępowania edukacyjnego nauczycieli. Akcentuje się między innymi: akceptację wychowawczą, autentyczność i rozumienie empatyczne (Wagner, 2000). Inni wskazują na znaczenie partnerskiej reakcji między uczniem a nauczycielem. Upodmiotowienie ucznia w tego typu relacji wyraża się zauważeniem i uaktywnieniem jego mocnych stron oraz nawiązaniem autentycznego kontaktu, który pozwala uczniowi dostrzec własną wartość (Kosakowski, 2003). Badania prowadzone przez Beatę Antoszewską i Katarzynę Ćwirynkało wskazują, iż nauczyciele rozumieją i popierają ideę podmiotowości, ale nie stwarzają warunków do jej realizacji. Wyniki wskazują na liczne ograniczanie wpływu uczniów na tok lekcji (Antoszevska i Ćwirynkało, 2006). Może to wynikać z braku psychologicznego przygotowania i świadomości nauczycieli dotyczącej tego, jakie znaczenie mają owe czynniki dla jakości życia ich podopiecznych lub też wiązać się ze skostniałym systemem nauczania. Obecnie, gdy uczeń przekracza progi szkoły, wkracza do instytucji, która jest specjalnie przygotowana, aby sterować zachowaniami, a nie wzmacniać jego autonomię. Ćwiczenia, odpowiedzi, umiejętności i zachowania powinny być wykonane w określony sposób, głównie tak, aby zyskały właściwą ocenę nauczycieli. Nadal zbyt często wielu uczniom, którzy ośmielili się wykazać oznaki samorealizacji indywidualnego rozwoju, szybko przypomina się, gdzie jest ich miejsce. Karze się ich dezaprobatą i klasyfikuje jako uczniów problemowych. W ten sposób uczy się dzieci, że jeśli tylko będą zachowywać się zgodnie z narzuconymi wymaganiami, to odniosą sukces. Takie myślenie oddala dziecko od refleksji na swój temat, rozumienia własnych emocji i radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Umocnienie powyższego przekonania jest szczególnie destrukcyjne dla poczucia autonomii i odpowiedzialności. Dlatego w *Edukacji dla wszystkich* potrzeba przemyślanych strategii wychowawczych, które będą ograniczać niesamodzielne myślenie i patrzenie na samego siebie przez pryzmat cudzych oczekiwań. Bagatelizowanie samodzielności dziecka opartej na jego zróżnicowanych cechach jest wychowaniem niepełnym i powierzchownym, a nawet zwodniczym. Nie sposób charakteryzować tego procesu bez odwołania się do

wychowania opierającego się na wartościach, głównie tych uniwersalnych i ponadczasowych, które nawiązują do wartości człowieka jako osoby. Mimo iż wartości w edukacji są obecne zarówno w podstawie programowej, jak i programach wychowawczych klasy czy programach wychowawczo-profilaktycznych szkoły, to nadal odniesienia do niezależności, autonomii i podmiotowości nie stanowią częstej praktyki pedagogicznej. W kontekście *Edukacji dla wszystkich* na szczególną uwagę zasługuje odwaga. Składowymi tej wartości są autentyczność, entuzjazm, wytrwałość i męstwo, rozumiane jako umiejętności przeciwstawiania się. Uczeń, który doświadcza powyższych stanów emocjonalnych potrafi odważnie budować bliskie kontakty interpersonalne i relacje bliskości z wieloma osobami. Nie boi się mówić o własnych potrzebach w sytuacjach ekspozycji społecznej oraz realizować własnych celów nawet za cenę bycia autsajderem. Jest refleksyjny i krytyczny wobec ogólnie przyjętych opinii. Dzięki temu systematycznie zdobywa umiejętności interpretowania rzeczywistości i przetwarzania jej. Uczy się konsekwencji bycia sobą lub przejmowania zachowań obserwowanych wśród członków interakcji. Dochodzi przy tym do skomplikowanej gry między konformizmem a indywidualizmem. Ten układ sił i zależności, mimo iż w wielu przypadkach nacechowany negatywnymi emocjami, pozwala uporządkować uczniowi relacje ze środowiskiem. Odwaga rozumiana jako działanie w interakcji może zatem stanowić istotny czynnik socjalizujący, w szczególności w zmiennej i wielowymiarowej rzeczywistości.

4. Praktyka edukacyjna w *Edukacji dla wszystkich*

Zmiany w szkołach wynikające z realizacji idei *Edukacji dla wszystkich* wymagają odpowiedzi na pytanie, czego realnie szkoły dla wszystkich potrzebują w obecnych warunkach systemu edukacyjnego. Stworzenie uczniom warunków do „bycia razem” i doświadczanie złożonych interakcji tam zachodzących wymaga weryfikacji obecnych celów i możliwości twórczego podejścia do zapisów zawartych w obowiązującej podstawie programowej. Różnorodna grupa wymusza różne cele uczenia się, które ściśle wiążą się z obranymi strategiami radzenia sobie z problemami na lekcji. W tym kontekście to cele sprawnościowe służą osiągnięciu przez daną osobę sprawności w określonej dziedzinie, uwzględniając jednocześnie różne możliwości intelektualne. Cele wykonawcze służą natomiast zdobywaniu określonej wiedzy i rozwiązywaniu zadań narzuconych i ocenianych z zewnątrz (Czerniawska, 2000). Należy pamiętać, iż uczniowie samodzielni, autonomiczni, którzy wierzą we własne możliwości, a niepowodzenia traktują jako chwilowe porażki, chętniej podejmą się realizacji celów sprawnościowych. Natomiast uczeń niepewny siebie woli bierne odtworzenie i cel wykonaniowy (Sędek, 2005). Dlatego projektując proces dydaktyczny, należy z dużą uwagą odnieść się do uniwersalnych zasad nauczania. Poza oczywistą zasadą gruntownej znajomości ucznia oraz przychodzenia mu z indywidualnym wsparciem, zasada aktywnego i świadomego udziału uczniów w procesie nauczania-uczenia się, staje się nowym wyznacznikiem tak rozumianej edukacji. Z praktycznego punktu widzenia powyższa zasada mieści się w założeniu, że aby *Edukacja dla wszystkich* mogła być skuteczna, nauczyciele muszą odejść od tablicy i zrezygnować z nauczania frontального.

Przeciwwagę powyższych zachowań, stanowią metody oparte na *collaborative learning* (kooperatywne uczenie się). Umożliwiają one uczniom czynne poszukiwanie rozwiązań problemu i uzyskania odpowiedzi w procesie swoistej wymiany informacji między rówieśniczej. Metody kooperatywnego uczenia się zakładają pracę w grupie, refleksyjność,

umiejętność słuchania innych i wyrażania siebie. Rozwijają umiejętność operowania argumentami i krytycznego myślenia. Prowokowanie tego typu doświadczeń uczy, że celem działania jest wypracowanie wspólnych ustaleń możliwych do zaakceptowania przez obie strony. Sprzyja także klarowaniu się własnych przekonań i kształtowaniu własnego poglądu na świat.

Metoda ta doskonale sprawdza się podczas realizacji zadań projektowych. Projekty w polskiej szkole są realizowane od lat. Warto jednak przywołać jeszcze jedną z podobnych metod. Jest nią *Project Based Learning* (PBL). To proces nauczania-uczenia się ściśle związany z obecnością problemu i zadania, które należy rozwiązać poprzez poszukiwanie informacji i jej przetwarzanie, krytyczną ocenę i wartościowanie. Kluczem jest tu także formułowanie zadań wykorzystujących wiedzę międzyprzedmiotową, rozwijanie zainteresowań innymi obszarami nauki oraz docenianie praktycznego wymiaru zagadnień teoretycznych realizowanych w szkole. Praca metodą PBL nastawiona jest jednak w większym stopniu na mierzenie się z konfliktami, stosowanie strategii negocjacyjnych i doświadczanie zdrowej rywalizacji w grupie.

W świecie, gdzie wiedza jest wszechobecna i w pełni dostępna, kształcenie kooperatywne powinno przyjąć formę kształcenia wyprzedzającego, którego istotą jest aktywizowanie uczniów przed lekcją poprzez proces samodzielnego zbierania informacji i odniesień do własnej dotychczasowej wiedzy. Uczniowie używają swojej wiedzy w formie doświadczeń, przypuszczeń, związków emocjonalno-poznawczych oraz wiedzy potocznej, aby zrozumieć nowy materiał i nadać mu osobistego znaczenia. Tak przygotowany uczeń samodzielnie przetwarza wiedzę i autonomicznie tworzy materiały. Indywidualnie, zgodnie z własnymi potrzebami także systematyzuje wiedzę.

W zestawie metod sprzyjających *Edukacji dla wszystkich* warto także wskazać uczenie (się) przez odkrywanie, czyli *Inquiry-Based Learning* (IBL). To również metoda o charakterze problemowym, oparta na pytaniach stawianych przez uczniów i na ich dotychczasowych doświadczeniach. IBSE (*Inquiry Based Science Education* – uczenie się przedmiotów przyrodniczych przez odkrywanie) wprowadza do dydaktyki szkolnej elementy właściwe dla badań naukowych, oparte na schemacie działania: pytanie badawcze – hipoteza – doświadczenia – wnioski. Wystarczy zdać sobie sprawę z faktu, że odkrywanie jest naturalnym sposobem poznawania świata przez dzieci i młodzież podczas jego obserwowania. To właśnie wtedy uczniowie wyciągają wnioski i samodzielnie generalizują swoje doświadczenia życiowe, zachowując naturalną ludzką ciekawość. Dotychczasowe doświadczenia w wykorzystaniu projektów edukacyjnych wskazują, że *Inquiry-Based Learning* prowadzi do głębszego zrozumienia pojęć naukowych poprzez szczegółowe analizy istoty podejmowanych problemów. Praca z wykorzystaniem IBSE rozwija kulturę opartą na stawianiu problemów/zagadnień/pytań. Sprzyja uczeniu się na błędach oraz konstruowaniu powiązań myślowo-poznawczych pomiędzy elementami wiedzy nabytej z różnych źródeł.

Kształcąc przyszłego absolwenta *Edukacji dla wszystkich*, nie można zapomnieć o rozwijaniu umiejętności szeroko rozumianej przedsiębiorczości. Jedną z metod odpowiadającą powyższemu warunkom może być *Design Thinking*. Jest to metoda, która sprzyja aktywności uczniów podczas tworzenia innowacyjnych produktów i usług w oparciu o głębokie zrozumienie problemów i potrzeb użytkowników. Praca tą metodą przygotowuje uczniów do myślenia w kategorii odbiorcy usług oraz pozwala budować doświadczenia związane z rozwojem osobistym (konsument) i zawodowym (usługi). Założeniem metody *Design Thinking* jest koncentracja na użytkowniku poprzez badanie i zrozumienie jego uświadomionych

i nieświadomionych potrzeb. To także praca w interdyscyplinarnym zespole umożliwiająca spojrzenie na problem z wielu perspektyw. Efektem pracy tą metodą są rozwiązania, które spełniają oczekiwania odbiorców oraz mają swoje ekonomiczne uzasadnienie. *Design Thinking* to także usystematyzowane podejście do procesu innowacji. Kluczem w realizacji tej metody jest zbudowanie zespołu, co w klasie szkolnej odzwierciedla zespół uczniów o różnych zainteresowaniach, pasjach i możliwościach poznawczych. Ta różnorodność pozwala spojrzeć na problem z różnych perspektyw oraz przygotowuje uczniów do przyszłej pracy w interdyscyplinarnych zespołach: inżynierowie, technolodzy, specjaliści od marketingu, projektowania, socjolodzy itp. Celem pracy zespołu jest wygenerowanie oryginalnego rozwiązania na problemy wymagające zintegrowanego podejścia oraz poddanie weryfikacji jego działania na etapie prototypowania. Doskonałym przykładem realizacji powyższej strategii może być propozycja lekcji STEAM (*Science, Technology, Engineering, Art, Maths*). Dają one uczniom przestrzeń na pracę twórczą, ekspresję artystyczną, projektowanie i realizację własnych pomysłów, dochodzenie do celu własną drogą – tym samym uczą poszukiwania nowych, niestandardowych rozwiązań. W opisywanych działaniach, zarówno uczniów, jak i nauczycieli, dodatkowym atutem jest wykorzystanie mobilnej technologii, która wyznacza nowe kierunki w edukacji. Fakt, iż ciężar aktywności edukacyjnej zostaje przeniesiony z nauczania (*teaching*) na uczenie się (*learning*), w czasie którego uczeń staje się głównym podmiotem edukacji, umożliwi większą personalizację i tworzenie indywidualnych ścieżek oraz środowisk kształcenia.

W tak rozumianej edukacji nauczyciel nie tyle naucza, co wspomaga w uczeniu, wyjaśnia i tłumaczy. Staje się bardziej opiekunem, który pomaga w podejmowaniu decyzji, pilnuje terminów, pracuje nad starannym doбором tematów zadań i stopniem ich trudności. Pełni rolę przewodnika, organizującego w początkowej fazie pracę, a następnie moderatora wspomagającego, niepodającego gotowych rozwiązań. Nauczyciel jest w tym procesie uczestnikiem, doradcą, który wyszukuje i kształtuje aktywne środowisko nauczania. Styl uczenia się jest otwarty i oparty na sieciowym powiązaniu między uczestnikami interakcji.

Kolejnym elementem *Edukacji dla wszystkich* są treści kształcenia, które pozwoliłyby nie tylko na wspólną pracę w grupie rówieśników, ale również na wykorzystanie zdobytej wiedzy poza szkołą. Dlatego też w treściach musi być zawarty praktyczny kontekst oraz muszą one odpowiadać potrzebom uczniów i wiązać się z ich doświadczeniami. Konieczne staje się także wyeksponowanie treści odnoszących się do: postaw, aspiracji, wartości czy właściwego stosunku do świata oraz rozumienia określonych ról społecznych (Gajdzica, 2008). Innymi słowy, dobór treści powinien ewaluować od indywidualnego kontekstu do postrzegania ucznia jako członka grupy.

Nie można również zapomnieć o znaczeniu ewaluacji, podczas której uczniowie oceniają swoją pracę i osiągnięcia. Zadaniem nauczyciela powinna być ocena pracy uczniów w oparciu o kryteria opracowane w porozumieniu z uczniami. Uczeń wówczas jest gotowy do kierowania swoją aktywnością i może podjąć odpowiedzialność za swoje działanie, a zadania, które ma do wykonania są w zasięgu jego możliwości. Ocenianie powinno mieć zatem charakter tzw. pedagogiki niewidzialnej, w której reguły i kontrola nie manifestują się wyraźnie. Edukacja wówczas nastawiona jest na działanie, komunikację i podmiotowość ucznia. Zwiększa to efektywność nabywania tej samej kompetencji, osiągania tego samego celu przez wszystkich użytkowników, z uwzględnieniem zasady indywidualizacji. Warto zwrócić uwagę, że nie będzie ona możliwa, gdy zastosuje się nauczanie frontalne, czyli jednocześnie stawiane są całej klasie takie same wymagania.

Wnioski

Przytoczone wskazania, mogą być realizowane w każdej szkole, na każdym poziomie i z każdą grupą uczniów. Ich poziom zaawansowania zależy od nauczyciela, warunków środowiska szkolnego i jego otoczenia oraz w istocie od uczniów, ich zdolności, potencjału, motywacji i wieku. Niezależnie jednak od doboru metod czy form nauczania celem *Edukacji dla wszystkich* powinno być stwarzanie optymalnych warunków do wspierania uczniów w organizowaniu i realizowaniu własnego uczenia się, poprzez przyjmowanie coraz większej odpowiedzialności za własną naukę. Promowanie autonomii przygotowuje absolwenta do przyjęcia otwartej, aktywnej postawy w zetknięciu z konkretnym wyzwaniem życiowym. Nie bez znaczenia dla omawianego tematu jest fakt, iż istnieje możliwość tworzenia się u uczniów negatywnych autoschematów przenoszonych na inne obszary funkcjonowania (Sędek, 2005). Innymi słowy, uczeń pozbawiony autonomicznego myślenia czy umiejętności samodzielnego działania na konkretnym przedmiocie szkolnym (np. matematyce) może przejawiać podobny brak kompetencji w sytuacjach życia codziennego, np. podczas zakupów. Stąd dość oczywisty wniosek o szczególnej roli sposobu nauczania dla funkcjonowania społecznego uczniów. Kluczową strategią pracy w *Edukacji dla wszystkich* powinno być zatem działanie, które różnicuje każdy wymiar procesu nauczania-uczenia się, szczególnie cele i związane z nimi wymagania, ale także zakres treści, stopień trudności zadań, czas na ich wykonanie oraz sposoby nabywania tej samej wiedzy (Konarzewski, 2011). Nauczyciele zaś, oddziałując swoją postawą: zaangażowania, tolerancji, odwagi i pewności siebie, wspierają spontanicznie nie tylko zachowania uczniów, ale i uczą ich zaufania do swoich możliwości. Kluczem jest podejście niedyrektywne, uwzględniające pełną podmiotowość uczestników procesu dydaktycznego. To niełatwe wyzwanie nie tylko dla nauczycieli, ale i systemu edukacyjnego.

Bibliografia

- Antoszevska, B. i Ćwirynkało, K. (2006). Podmiotowość roli ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną w teorii i praktyce edukacyjnej. W: Cz. Kosakowska, A. Krause i S. Przybyliński (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej. Pomiedzy teorią a praktyką*. Olszyn: UWM.
- Bałachowicz, J. (2009). *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Warszawa: Wydawnictwo WSP.
- Czerniawska, E. (2000). Interprzedmiotowe różnicowanie aktywności strategicznej, bezradność intelektualna i osiągnięcia w uczeniu się. *Przegląd Psychologiczny*, 4, 499–512.
- Ćwirynkało, K. (2010). *Społeczne Funkcjonowanie osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Gajdzica, A. (2008). Kompetencje nauczyciela we współczesnej szkole. W: Z. Gajdzica, J. Rottermund i A. Klinik (red.), *Uczeń niepełnosprawny i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gaś, Z. B. (1995). *Pomoc psychologiczna młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- Grabowiec, A. (2018). W trosce o empatycznego nauczyciela. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 2(24), 236–241.
- Jakubowska, U. (1996). Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne. *Przegląd Psychologiczny*, 39, 29–40.
- Kliś, M. i Kossewska, J. (1993). Zdolność do empatii u nauczycieli i studentów. *Psychologia Wychowawcza*, 2, 133–143.

- Konarzewski, K. (2011). *Perspektywy indywidualizacji kształcenia. Raport o stanie badań*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kosakowski, Cz. i Rogowski, C. (red.). (2003). *Wielowymiarowość edukacji osób z niepełnosprawnością*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Kowalik, S. (2002). Rozwój społeczny. W: B. Harwas-Napierała i J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwiatkowski, S. M. (2008). Oczekiwania społeczne wobec nauczycieli – w kierunku szlachetnej utopii. W: Muchacka B. i Szymański M. (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Lewicka, M. (1993). Mechanizmy zaangażowania i kontroli w działaniu człowieka. W: M. Kofta (red.), *Psychologia aktywności: zaangażowanie, sprawstwo, bezradność*. Poznań: Nakom.
- Mayer, C. (2001). Cultivating spiritual reflectivity in teachers. *Teacher Education*, 10(2), 5–22.
- Pilecka, W. i Pilecki, J. (1990). Model kompetencji społecznych w ujęciu S. Greenspana. W: J. Pańczyk (red.), *Roczniki Pedagogiki Specjalnej*, (t. 1). Warszawa: Wydawnictwo WSPS.
- Schaffer, H. R. (2006). *Rozwój Społeczny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Seligman, M. (2005). *Optymistyczne dziecko*. Poznań: Media Rodzina.
- Sędek, G. (2005). Bezradność intelektualna: determinanty zjawiska i formy adaptacji. W: K. Piber-Dąbrowska i A. Brzezicka-Rotkiewicz (red.), *Zawieszony umysł*. Warszawa: Academica Wydawnictwo SWPS.
- Strelau, J. (2002). *Psychologia różnic indywidualnych*. Warszawa: Scholar.
- Szumski, G. (2009). *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*. Warszawa: APS, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wagner, I. (2000). Między akceptacją a manipulacją – refleksje z badań dotyczących podmiotowości ucznia w szkole (respektowanie praw ucznia). W: J. Piekarski i B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, model badań i reformy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Mentoring w kształceniu pedagogów dla edukacji włączającej

EWA DOMAGAŁA-ZYŚK*

Instytut Pedagogiki, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Lublin, Polska

Powodzenie edukacji włączającej w dużej mierze zależy od nauczycieli, którzy cenią kulturę włączającą oraz dysponują narzędziami do wprowadzania w praktyce edukacji dobrej dla każdego ucznia. Celem niniejszego tekstu jest przedstawienie znaczenia oraz różnych form mentoringu nauczycielskiego w kontekście wykorzystania tej metody w przygotowaniu do zawodu nauczycieli, którzy będą pracować w edukacji włączającej. Szczególną uwagę zwrócono na możliwość wykorzystania w tym procesie modelu nauczycielskiego mentoringu rówieśniczego (peer-mentoring) oraz mentoringu wspólnotowego (community mentoring) jako skutecznych strategii budowania kompetencji osobowych i dydaktycznych niezbędnych w edukacji włączającej. Artykuł zilustrowany jest wypowiedziami studentów uczestniczących w zajęciach prowadzonych metodą mentoringu, które wskazują na jego wysoką skuteczność w procesie kształcenia nauczycieli.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja włączająca, kształcenie nauczycieli, mentoring, mentoring rówieśniczy, wspólnota mentoringowa.

Mentoring for teacher training in inclusive education

The success of inclusive education largely depends on teachers who value an inclusive culture and have the tools to put into practice education that is good for every student. The purpose of this text is to present the importance and various forms of teacher mentoring in the context of using this method in the preparation of teachers who will work in inclusive education. Particular attention is paid to the possibility of using the model of teacher peer mentoring and community mentoring in this process as effective strategies for building personal and didactic competencies necessary in inclusive education. The article is illustrated with statements from students participating in classes conducted using the mentoring method, which indicate its high effectiveness in the process of teacher training.

KEYWORDS: inclusive education, mentoring, mentoring community, peer mentoring, teacher training.

Wprowadzenie

Wprawdzie nie istnieje jedna definicja edukacji włączającej, jednak najczęściej podkreśla się, że jest to dobrej jakości edukacja dla każdego ucznia (por. Domagała-Zyśk, 2018). Kluczowe zdaje się być użycie w tym kontekście słowa „każdego” (*every*), zamiast powszechnie stosowanego, np. w prawodawstwie amerykańskim, „wszystkich” (*all*, np. program *Education for all*). Paradigmat *one size fits all* być może sprawdza się w branży modowej, jednak zdecydowanie nie w edukacji. Tak jak nie ma „przeciętnego ucznia” – ale

*E-mail: ewa.domagala-zysek@kul.pl

ORCID: 0000-0002-2227-7102

w każdym zespole klasowym spotykają się uczniowie o różnorodnych potrzebach i możliwościach – tak też utopią jest projektowanie „edukacji dobrej dla wszystkich”. Będzie ona edukacją dobrą – edukacją o wysokiej jakości – wtedy, kiedy każdy z jej uczestników będzie przekonany, że może uczyć się i być nauczany w sposób spersonalizowany, pozwalający na pełny, integralny rozwój.

Troska o edukację dobrą dla każdego ucznia wyrasta z głęboko humanistycznych korzeni – postrzegania każdej osoby, niezależnie od jej indywidualnych, zróżnicowanych cech, jako posiadającej pełnię godności i praw, wobec której konieczne jest zachowanie należącego szacunku i troski o jak najlepsze wspieranie jej w rozwoju. Jak mówią definicje wychowania, wspieranie to ma formę relacji (Nowak, 1999) i pozostaje pod wpływem środowiska, w którym dziecko przebywa (Kukołowicz, 1972; Opiela, 2019).

Celem niniejszego tekstu jest przedstawienie znaczenia oraz różnych form mentoringu w kontekście wykorzystania tej metody w przygotowaniu do zawodu nauczycieli, którzy będą pracować w edukacji włączającej. Postrzeganie edukacji włączającej jako zaprojektowanej i dostosowanej dla każdego, wymaga nie tylko zaproszenia do niej każdego ucznia – ale także takiego przygotowania nauczycieli, by odnaleźli się w tym wciąż nowym paradygmacie. Interesującą propozycją w tym kontekście jest mentoring nauczycielski – koncepcja wprowadzania (*induction*) młodych nauczycieli na ścieżkę zawodową przez innych nauczycieli. Może on przybierać formę mentoringu klasycznego, odbywającego się w diadzie mentor – mentorowany (*mentee*), mentoringu grupowego (*peer group mentoring*) lub mentoringu wspólnotowego (*community mentoring*).

1. Mentoring nauczycielski – przegląd koncepcji

Wydaje się, że mentoring nauczycielski funkcjonuje w środowisku nauczycielskim od zawsze, jednak dopiero w ostatnich latach doczekał się naukowego uznania i opracowania.

Może on przybierać różnorodne formy: mentoring może odbywać się w czasie praktyk zawodowych, kiedy doświadczony nauczyciel jest opiekunem studenta. Mentoring to także hospicja, hospicja koleżeńskie, coaching koleżeński, mentoring rówieśniczy (*peer group mentoring* – PGM), koła samokształceniowe i inne aktywności, w czasie których nauczyciele wzajemnie inspirują się i dzielą wiedzą i doświadczeniem. Koncepcje mentoringu nauczycielskiego zostały szczegółowo przeanalizowane w publikacji Kaplan i in. (2020) w ramach projektu *Promentors – Promoting Mentors' Work in Education*¹. Dwie koncepcje wykorzystywane i opisywane najczęściej: mentoring klasyczny i mentoring rówieśniczy (*peer mentoring*) zostaną scharakteryzowane poniżej.

1.1. Mentoring klasyczny

W swojej tradycyjnej postaci (zachowanej także najczęściej w Polsce w obecnej formie zawodowych praktyk nauczycielskich odbywanych przez studentów kierunków nauczycielskich) mentoring jest rozumiany jako proces, w którym doświadczony nauczyciel (mentor) przekazuje wiedzę i doświadczenie zawodowe innej osobie zaczynającej pracę (studentowi, ang. *mentee*, por. Bullough, 2005; Bullough, Young, Hall, Draper i Smith, 2008; Devos, 2010; Orland-Barak, 2010; Roberts, 2000; Kopp-Sixt, Holzinger i Riegler, 2019). W relacji mentorskiej zidentyfikowano trzy główne komponenty: wsparcie emocjonalne i psychologiczne,

¹ Projekt Erasmus KA2 – Cooperation for innovation and the exchange of good practices – Capacity Building in the field of Higher Education, numer 610448-EPP-1-2019-1-IL-EPPKA2-CBHE-JP. Pobrano 21.07.2021 z <https://promentors.org/>

towarzystwie w rozwoju zawodowym oraz pełnienie roli wzorca osobowego (Jacobi, 1991). Ten typ relacji często zakłada hierarchiczność (Quinn, Muldoon i Hollingworth, 2002; Thomas, Bystydziński i Desai, 2015), ale może być także organizowany w paradygmacie partycypacyjnym i konstruktywistycznym, przy założeniu, że mentor nie narzuca studentowi nowej wiedzy, ale pomaga mu ją odkryć w oparciu o doświadczenia i refleksję samego studenta (Casale, 2011; Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen i Bergen, 2011; Ginkel, Verloop i Denessen, 2016; Langelotz, 2013; Luo, 2013; Thousand, Villa i Nevin, 2006). Taki partycypacyjny model mentoringu może także przerodzić się w „odwrócony mentoring”, kiedy młody nauczyciel/student dysponujący nową wiedzą i kompetencjami dzieli się nimi z nauczycielami dłużej pracującymi, ale nie znającymi określonych strategii czy praktyk. Wiele przykładów „odwróconego mentoringu” (*reverse mentoring*) dostarczył czas pandemii, kiedy to młodzi nauczyciele służyli wsparciem tym z dłuższym stażem w opanowaniu kompetencji cyfrowych niezbędnych w nauczaniu zdalnym (por. Domagała-Zyśk, 2020; Śliż, 2020).

W realizacji tego modelu problematyczne jest zagrożenie powielania niekorzystnych praktyk nauczycielskich: nowi nauczyciele uczą się strategii dydaktycznych – nie zawsze efektywnych i sprzyjających integralnemu rozwojowi ucznia – od osób już pracujących i powielają je podświadomie lub też są zachęceni do stosowania takich strategii, które „od zawsze” stosowane są w danej placówce. Nie mają wtedy możliwości rozwijania własnej wizji nauczania, ponieważ ich pomysły są uznawane za nietrafne przez mentorów – nauczycieli z dłuższym stażem. Prowadzi to do sytuacji, w której nowa wiedza i nowatorskie kompetencje młodych nauczycieli zdobyte w czasie studiów nie mają szansy rozwinąć się i wejść w użycie w praktyce pedagogicznej. Kluczowym elementem mentoringu są zatem zasoby ludzkie – dostępność doświadczonych nauczycieli, którzy mogliby służyć jako mentorzy, zarówno w aspekcie dydaktycznym, jak i osobowym, pełniąc role wzorów osobowych (Nguyen i Hudson, 2012).

1.2. Mentoring rówieśniczy

W nauczycielskim mentoringu rówieśniczym zakłada się, że biorą w nim udział grupy nauczycieli pracujące zgodnie z zasadą wspólnego konstruowania wiedzy, dialogu i równości uczestników (Heikkinen, Jokinen i Tynjälä, 2012). Mogą to być zarówno grupy złożone wyłącznie z nauczycieli rozpoczynających pracę (Pennanen, Tynjälä, Heikkinen, Pennanen i Gijbels, 2014) lub grupy nauczycieli o różnym stażu, czasem pracujące pod kierunkiem eksperta – mentora (Geeraerts i in., 2015). Ten drugi model mentoringu rozpowszechniony jest zwłaszcza w Finlandii, gdzie w latach 2010–2017 rozwijany był w 13 uczelniach kształcących nauczycieli (Pennanen, Geeraerts, Tynjälä i Markkanen, 2014). Fiński model mentoringu grupowego – VERME osadzony jest w teorii konstruktywizmu pedagogicznego, który zakłada, że wiedza jako taka nie może być bezpośrednio przekazywana (transmitowana) od nadawcy do odbiorcy, ponieważ jest ona zawsze interpretowana przez odbiorcę, w kontekście jego własnych przekonań, doświadczeń czy refleksji. Mentoring grupowy zakłada takie wspólne tworzenie nowej wiedzy, w oparciu o doświadczenia i refleksje członków grupy (Heikkinen i in., 2012). Istotnym podłożem dla tej koncepcji są także założenia podejścia integracyjnego w nauczaniu i uczeniu się, które zakłada, że różne typy wiedzy [teoretyczna (konceptualna), praktyczna, refleksyjna i społeczno-kulturowa] są integrowane w kontekście analizy doświadczeń osób biorących udział w procesie uczenia się. Skuteczność mentoringu rówieśniczego zależy także od szerokiego zastosowania paradygmatu

biograficznego i narracyjnego, ponieważ uczestnicy spotkań mentoringowych dzielą się osobistym doświadczeniem i poddają go refleksji innych osób. W fińskim modelu mentoringu rówieśniczego ważną rolę odgrywa także autonomia zawodowa nauczycieli, ich potrzeba, ale też odpowiedzialność za podejmowane działania (Heikkinen, Pennanen, Markkanen i Tynjälä, 2020).

W mentoringu rówieśniczym znika tradycyjna hierarchia ról, wzrasta pewność siebie młodych nauczycieli, pogłębia się ich lepsze rozumienie siebie samego oraz roli zawodowej (Kroll, 2016). Zamiast podziału na tego, który naucza i tych, którzy się uczą – tworzy się grupa osób uczących się i uczących innych (*many-to-many-mentoring*, Huizinga, 2012), nazywana też czasem kręgiem mentoringu rówieśniczego (*peer mentoring circle*, Darwin i Palmer, 2009).

Badania przebiegu nauczycielskiego mentoringu grupowego przeprowadzone przez Skaniakos i Piirainen (2019) pozwoliły na wyodrębnienie trzech najważniejszych elementów tego procesu: 1. Grupa pełni istotną rolę wspierającą rozwój autorefleksji, motywuje do jej podejmowania, pomaga uświadomić sobie zarówno własne mocne, jak i słabe strony; 2. Grupa wspiera rozwój zawodowy, stwarza okazje do ćwiczenia własnych kompetencji dydaktycznych (np. w formie tzw. mikro-nauczania), daje wsparcie profesjonalne, np. poprzez wskazówki o charakterze dydaktycznym; 3. Grupa staje się wspólnotą dzielenia się (*sharing community*), której członkowie wymieniają się przydatnymi materiałami czy także informacjami o źródłach wiedzy. Zatem główne cele spotkań mentoringowych – spotkań nauczycieli moderowanych przez eksperta (często pracownika wyższej uczelni lub doświadczonego nauczyciela o wysokim autorytecie) obejmują dzielenie się doświadczeniem i refleksję nad nimi, dyskusje na temat wyzwań i problemów napotykanych w pracy zawodowej, słuchanie o doświadczeniach innych, udzielanie sobie wsparcia – a nade wszystko uczenie się od siebie wzajemnie (Heikkinen i in., 2012). Grupy mentoringowe stają się także przestrzenią budowania kompetencji społecznych, które są niezmiernie istotne w pracy nauczycielskiej, są więc nie tylko miejscem rozwoju zawodowego, ale także rozwoju osobowego (Tynjälä, Virtanen, Klemola, Kostianen i Rasku-Puttonen, 2016).

1.3. Wspólnotowy model mentoringu nauczycielskiego

Jak wspomniano powyżej w charakterystyce mentoringu rówieśniczego, jedna z jego form nazywana jest kręgiem mentoringu – wspólnotą dzielenia się, której członkowie dzielą się zarówno swoim osobistym doświadczeniem zawodowym, jak i analizują sytuacje dydaktyczne i wychowawcze. W oparciu o model mentoringu rówieśniczego w ramach projektu *Promentors - Promoting Mentors' Work in Education*² zespół pod kierunkiem Ewy Domagały-Zyśk (Domagała-Zyśk i in., 2020a, 2020b) opracował model mentoringu nazwany „Wspólnotowy model mentoringu nauczycielskiego” (*Model of Community Teacher Mentoring, CTM*). Model ten oparty jest na antropologicznej koncepcji personalizmu, w której zakłada się, że każdej osobie ludzkiej przysługuje pełnia praw do rozwijania się i aktualizowania swoich możliwości, a prawdziwy rozwój osoby może dokonać się jedynie we wspólnocie innych osób, w relacji z innymi. Mentoring rozumiany jest zatem jako specyficzna forma relacji międzyludzkiej, charakteryzująca się wzajemnym szacunkiem, akceptacją, przebiegająca

² Projekt Erasmus KA2 – Cooperation for innovation and the exchange of good practices – Capacity Building in the field of Higher Education, numer 610448-EPP-1-2019-1-IL-EPPKA2-CBHE-JP. Pobrano 21.07.2021 z <https://promentors.org/>

w atmosferze bezpieczeństwa psychologicznego oraz twórczego uczestnictwa (Kornas-Biela, 2021). Wspólnotowy mentoring nauczycielski opiera się na doświadczeniach mentoringu rówieśniczego, jednak zakłada współdziałanie wszystkich podmiotów edukacji – a więc nie tylko nauczycieli o różnym stażu zawodowym, ale także uczniów i rodziców oraz innych profesjonalistów współpracujących z nauczycielami (terapeutów, psychologów, przedstawicieli organizacji pozarządowych). Współpraca tych podmiotów opiera się nie na strukturze hierarchicznej, ale wspólnotowej, która zakłada, że każdy z członków zespołu jest jednocześnie kimś, kto jest mentorem – i mentorowanym, naucza – i uczy się od innych. Zakłada się także, że przekonania i działania nauczycieli podlegają zmianie i udoskonaleniu, kiedy są wyrażane, poddane dyskusji i zaakceptowane przez zespół (por. Rachamim i Orland-Barak, 2018).

Wspólnotowy model mentoringu nauczycielskiego ma szczególne znaczenie dla edukacji włączającej. Przykładem takich działań mentoringu wspólnotowego mogą być zespoły przygotowujące Indywidualne Plany Edukacyjno-Terapeutyczne czy plany rozwojowe dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE), które gromadzą nauczycieli, specjalistów pracujących z uczniem oraz rodziców, a także uczniów. Informacje zwrotne uzyskane od innych nauczycieli, ale również rodziców i uczniów mogą w znaczący sposób wesprzeć nauczyciela (zwłaszcza rozpoczynającego pracę) w doskonaleniu jego kompetencji, zarówno dydaktycznych, jak też osobowych. Szczególnie istotne są doświadczenia rodziców i specjalistów pracujących z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami – jeśli nauczyciel ma możliwość rozmowy z nimi (jako swego rodzaju mentorami – ekspertami) i poznania specyfiki funkcjonowania ucznia ze SPE, w znaczący sposób może to wpłynąć na jego działania dydaktyczne i wychowawcze. Także uczniowie ze SPE mogą być mentorami nauczyciela, np. uczeń z dysfunkcją słuchu może być dla nauczyciela ekspertem w zakresie efektywnych sposobów komunikowania się czy wykorzystywania środków technologicznych w komunikacji i edukacji (por. też Lewandowska, 2020).

2. Mentoring wspólnotowy – analiza doświadczeń praktycznych

2.1. Założenia

Model wspólnotowego mentoringu nauczycielskiego jest obecnie przedmiotem szerokich badań (por. Świdrak i Badora, 2021; Borowicz i Pietruszka, w druku). W niniejszym tekście przedstawiona zostanie analiza doświadczeń związanych z wdrażaniem tego modelu do programu kształcenia nauczycieli-pedagogów specjalnych do edukacji włączającej.

Wspólnotowy mentoring nauczycielski prowadzono w latach 2019/2020 i 2020/2021 w dwóch grupach studentów na kierunku pedagogika specjalna. Grupy liczyły łącznie 30 osób, w tym 28 kobiet i 2 mężczyzn. Zajęcia miały charakter badań w działaniu – autorka niniejszego tekstu pełniła zarówno rolę badacza, jak i mentora, odpowiedzialnego za niektóre zajęcia dydaktyczne dla tych grup oraz przebieg praktyk zawodowych studentów. W spotkaniach brali także udział rodzice wychowujący dzieci z niepełnosprawnościami. Dla części studentów studia były kolejnymi, zatem w grupach byli także nauczyciele różnych specjalności oraz nauczyciele-specjaliści (logopedzi, psycholodzy). Z każdą grupą zrealizowano co najmniej 30 spotkań o charakterze mentoringowym. Odbywały się one częściowo w formie stacjonarnej, a częściowo – w związku z obostrzeniami pandemicznymi – w formie zdalnej.

Postawiono następujące pytania badawcze:

1. Jakie działania ze strony mentora skutecznie wspierają powstawanie nauczycielskiej wspólnoty mentoringowej?
2. Jakie są opinie uczestników projektu dotyczące znaczenia wspólnoty mentoringowej w ich rozwoju osobistym i zawodowym?
3. W projekcie zastosowano metodę obserwacji uczestniczącej oraz analizę dokumentów – notatek tworzonych przez mentora podczas spotkań z grupą i bezpośrednio po spotkaniach oraz opinii uczestników projektu dotyczących znaczenia wspólnoty mentoringowej w ich rozwoju osobistym i zawodowym.

2.2. Mentoring wspólnotowy – analiza przebiegu i efektów zajęć

W pracy z grupami zastosowano szereg technik mentoringu grupowego, analizując także ich przydatność w procesie kształcenia nauczycieli. Poniżej zaprezentowana zostanie analiza zasadności i trafności dobrania kilku metod mentoringowych.

Szczególnie przydatna w procesie okazała się technika mikro-nauczania. Jest to technika opracowana przez Dawida W. Allena na Uniwersytecie Stanforda, a jej celem jest przygotowanie studentów kierunków nauczycielskich do nauczania w realnym otoczeniu poprzez przygotowywanie krótkich fragmentów zajęć (ok. 5–10 minut), przeprowadzanie tych zajęć z grupą, a następnie wspólne analizowanie ich przebiegu. Zajęcia mogą być nagrywane (grupa ogląda je wtedy powtórnie i dopiero wtedy przeprowadza analizę) lub też nie – wtedy analiza następuje bezpośrednio po przeprowadzonym fragmencie zajęć. Stosowanie tej metody umożliwi każdemu studentowi bycie mentorem i podjęcie się nauczania grupy nowego elementu. Tego typu zajęcia zawsze połączone są z przygotowaniem ich scenariusza, określeniem celów ogólnych i operacyjnych, metod i form pracy itp., który następnie także poddawany jest wspólnej analizie. W tym wymiarze technika mikro-nauczania przypomina stosowaną w mentoringu metodę *lesson study* (Kopp-Sixt, Holzinger i Riegler, 2019), jednak w niej analiza opiera się na udziale w realnie prowadzonych lekcjach z udziałem uczniów, które następnie są analizowane. Okres pandemii uniemożliwił lub znacząco ograniczył możliwość udziału studentów w lekcjach w szkołach, paradoksalnie jednak, zdalna forma zajęć znakomicie ułatwiła zastosowanie metody mikro-nauczania, ponieważ wszyscy uczestnicy zajęć mieli dostęp do plików w formie elektronicznej, bez konieczności wykonywania kserokopii. Przygotowane scenariusze stawały się także „własnością” całej grupy i budowały indywidualne portfolio zawodowe uczestników zajęć, co w znaczący sposób poszerzało zakres wiedzy i kompetencji uczestników zajęć.

W dużym zakresie w czasie omawianego procesu wykorzystywano także strategię „odwróconej lekcji” (*flipped learning*), polegającej na odwróceniu tradycyjnego transmisyjnego sposobu prowadzenia zajęć, w którym nadawca – wykładowca przekazuje swoją wiedzę i kompetencje słuchaczom – odbiorcom (LaFee, 2013). Rolą mentora było nie tyle bezpośrednie przekazywanie wiedzy czy udzielenie odpowiedzi na pojawiające się pytania/problemy, ile moderowanie przebiegu procesu szukania odpowiedzi, poprzez wskazanie źródeł, analizę stopnia ich wiarygodności, pogłębienie zgłaszanych przez studentów rozwiązań. Prowadzone w ten sposób dyskusje pobudzały studentów do wyjątkowej aktywności, a wymiana myśli dokonywała się nie tylko w diadzie mentor – student zgłaszający problem (*problem owner*), ale we wspólnocie mentoringowej – także pomiędzy studentami. Okazało się to tym bardziej skuteczne, że wśród studentów kilkanaście osób już pracowało w instytucjach opiekuńczych i edukacyjnych, co sprawiało, że mogli dzielić się aktualnymi doświadczeniami z innymi uczestnikami zajęć.

Biorąc pod uwagę zaangażowanie zawodowe studentów w pracy z różnymi grupami uczniów, zastosowano także metodę uczenia się z doświadczenia (*experiential learning*), która zakłada, że wszelkie uczenie się jest procesem, w czasie którego nowa wiedza rodzi się z przepracowania własnego doświadczenia (Kolb, 1984). W cyklu uczenia się Davida Kolba, który może być zastosowany do dowolnej sytuacji edukacyjnej, uczenie rozpoczyna się od konkretnego doświadczenia, które następnie jest poddane refleksyjnej obserwacji i konceptualizacji po to, by efekty tego procesu mogły być przez osobę uczącą się zaaplikowane w praktyce i sprawdzone w działaniu. Koncepcja Kolba pozwala na strukturyzowanie sesji mentoringowych: nowe doświadczenia nauczycieli uczestniczących w spotkaniach poddawane są refleksyjnej analizie przez grupę, następnie konceptualizowane, nazywane i przetwarzane po to, by uzyskać lepszy wgląd we własne doświadczenia, ale też wypracować nowe sposoby radzenia sobie w podobnych sytuacjach w przyszłości. Owoce konkretnego spotkania mentoringowego są następnie weryfikowane w praktyce (w przedszkolu czy szkole), czasem poddawanej kolejnej analizie na następnym spotkaniu. Warto zauważyć, że w procesie mentoringu wspólnotowego nowa wiedza i kompetencje nabywane są nie tylko przez osobę, której doświadczenia są analizowane, ale także przez inne osoby w grupie.

Kontynuując odpowiedź na pierwsze pytanie badawcze, należy dodać, że kluczowe w działaniu mentora wydaje się być stworzenie atmosfery zaufania i bezpieczeństwa emocjonalnego, tak aby członkowie grupy chcieli w sposób pogłębiony analizować własne doświadczenia i z otwartością przyjmowali informacje zwrotne od innych osób. Tworzenie atmosfery bezpiecznej oznaczało oczywiście także zapewnianie przestrzeni do artykułowania problemów i opisywania sytuacji trudnych, tak aby zajęcia mentoringowe były też okazją do obniżenia poziomu stresu. Jednocześnie zachowywano zasadę, że mentoring nie jest terapią – jeśli sygnalizowane problemy wymagały interwencji terapeutycznej, wskazywano także taką możliwość.

Mentor (wykładowca) nieuchronnie jest także postrzegany jako wzorzec i uczestnicy grupy analizują (świadomie i podświadomie) jego styl nauczania, rodzaj interakcji z grupą, stosowane strategie dydaktyczne. Pomaga w tym doświadczenie dydaktyczne/nauczycielskie mentora, zarówno to zdobyte w placówkach szkolnych, jak też w praktyce dydaktyki akademickiej. Szczególnie istotne wydaje się to być w kontekście praktykowania w dydaktyce zasad projektowania uniwersalnego.

Jednocześnie mentor w tym modelu jest w pewnym sensie członkiem grupy, osobą uczącą się od innych uczestników. Nierozłączność uczenia się i nauczania pokazał szczególnie czas pandemii i korzystania z rozmaitych technologii nauczania zdalnego. W atmosferze zaufania i wzajemnego dzielenia się studenci przyjęli strategię uczenia się od siebie nawzajem kompetencji potrzebnych do pracy zdalnej (jak nagrać film, odtworzyć nagranie z wysoką jakością dźwięku, zaangażować ucznia ze specjalnymi potrzebami w czasie zajęć online itp.).

Obydwie grupy wypracowały w czasie zajęć swoistą kulturę dzielenia się, przekazywania sobie wzajemnie źródeł literaturowych, adresów stron internetowych z wartościowymi pomysłami dydaktycznymi, nowych pomysłów na prace praktyczne i sposobów wypracowania u ucznia danej umiejętności (np. posługiwania się zegarem, uczenia się liter, wykonywania prostych operacji matematycznych). Jak wskazują Tony Booth i Mel Ainscow (2002), włączająca kultura instytucji edukacyjnej, w której nie tylko określona grupa (np. uczniowie z niepełnosprawnościami) czuje się dobrze, ale każdy z uczestników procesu (nauczyciel, uczeń, rodzic, pracownik niepedagogiczny szkoły) ma przekonanie

o byciu akceptowanym i poczucie przynależności – jest kluczowym czynnikiem budowania pełnego włączenia i wysokiej jakości edukacji.

W efekcie zaobserwowano zmiany w stosowanych metodach nauczania, wyższą motywację do autorefleksji, większą umiejętność przekazywania konstruktywnych informacji zwrotnych (np. zamiast ogólnego „było OK”, studenci przekazywali informacje dotyczące tempa mówienia, gestykulacji, oświetlenia twarzy, czasu przeznaczanego na wykonanie zadania, klarowności przekazu instrukcji, dostosowania lub nie danego zadania do możliwości uczniów w danym wieku/ z określonym poziomem trudności itp.). Studenci czuli się także pewniej w roli nauczyciela i reagowali z większą elastycznością na napotkane trudności, umieli podać rozwiązania alternatywne, a także przedstawić instrukcję w innej wersji, jeśli wybrana przez nich określona została jako zbyt trudna. Zdecydowanie poprawiła się także umiejętność zarządzania czasem i szacowania czasu potrzebnego na wykonanie danego zadania.

Studentów poproszono o opinie dotyczące znaczenia, jakie przypisują zajęciom mentoringowym. Ich odpowiedzi przekazywały przede wszystkim zadowolenie z zakresu nabytych kompetencji praktycznych: oceny przydatności danego materiału do potrzeb ucznia, zwracanie uwagi na szczegóły, życzliwe sugestie wprowadzania zmian.

Studenci wskazywali także, że potrafią obecnie być bardziej elastyczni w swoich działaniach dydaktycznych, łatwiej jest im zaproponować uczniom alternatywne zadania, lepiej rozumieją trudności i motywacje rodziców. Jednocześnie analiza własnych i cudzych doświadczeń dydaktycznych ukazała im potrzebę korzystania z planów i scenariuszy zajęć: *przekonałam się, że scenariusz to wartościowe narzędzie pracy* (B8)³. Wskazywali także na większą zawodową pewność siebie, co przekłada się na kompetencje w zakresie budowania bardziej wspierających relacji z uczniami i ich rodzicami, łatwiejsze zdobywanie ich zaufania.

Kluczowe zdaniem studentów jest także doświadczenie w otrzymywaniu informacji zwrotnych, które nie są krytykanctwem, ale służą ulepszeniu danego działania; jak powiedziała jedna ze studentek: *przestałam się bać, że muszę coś poprawić* (B6). Otrzymywanie informacji zwrotnych – ale także ich dawanie innym osobom w grupie jest sztuką, uczestnicy zajęć dostrzegli zatem potrzebę dalszego ćwiczenia tych kompetencji: *Ćwiczyć pewność siebie i podejmować różne działania wychodzenia ze strefy komfortu* (B11).

Cennym aspektem refleksji studentów były także plany kontynuowania samorozwoju zawodowego. Większość z nich dotyczyła potrzeby lepszego zrozumienia rodziców ucznia z niepełnosprawnością, co wskazuje na słuszność proponowanego modelu mentoringu wspólnotowego, prowadzonego z udziałem rodziców⁴. W odniesieniu do przygotowania do edukacji inkluzyjnej, studenci chcieliby móc częściej rozmawiać z rodzicami dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: *Doświadczać udziału w edukacji poprzez praktykę w rozmowach z rodzicami dzieci z niepełnosprawnością* (B6). *Nabyć umiejętności wskazania rodzicowi konkretnych potrzeb dziecka* (B7).

Ogólnie spotkania uzyskały wysoką ocenę, mimo iż część z nich odbywała się online. Jedna ze studentek (B1) wyraziła to tak:

³ Wypowiedzi studentów zakodowano w następujący sposób: litera oznacza grupę (A lub B), numer – kolejną osobę w grupie.

⁴ Nie jest to zadaniem niniejszego tekstu, ale warto zauważyć, że w okresie pandemii rodzice, przysłuchując się lekcjom, w których brały udział ich dzieci, lepiej poznali pracę nauczycieli. Warto ten potencjał wykorzystać i podjąć wspólne konstruktywne rozmowy, w których rodzice podzielą się swoimi refleksjami dotyczącymi strategii nauczania i uczenia się ich dzieci.

Bardzo dziękuję za ten cudowny czas nabywania wiedzy i umiejętności. Dużo rzeczy poznaliśmy, nauczyliśmy się, jesteście bogatsi o nowe doświadczenia, mamy też inną refleksję na temat niepełnosprawności. Jest we mnie dużo wdzięczności za ten czas. Ogromnie przeżywałam każde zajęcia, ucząc się, ale też i dużo konfrontując z wiedzą, którą mam, z lękami, które miałam (jako rodzic dziecka z niepełnosprawnością) z oczekiwaniami, które też były. Przeżyłam ogromnie dużo cennych lekcji, pozytywnych doświadczeń. Miałam w życiu różne „dydaktyki”, ale te zajęcia to było coś niezwykłego i niesamowitego.

Wnioski

Celem niniejszego tekstu było przedstawienie różnych form mentoringu nauczycielskiego oraz szczegółowe przeanalizowanie możliwości wykorzystania mentoringu wspólnotowego w procesie kształcenia nauczycieli – pedagogów specjalnych do edukacji włączającej. Doświadczenia wielu środowisk, w tym doświadczenia własne autorki tekstu wskazują, że mentoring, zarówno w wersji klasycznej, rówieśniczej, jak i jako mentoring wspólnotowy mogą być skutecznym narzędziem podnoszenia kompetencji zawodowych studentów i nauczycieli przygotowujących się do pracy w edukacji włączającej. Szczególną rolę zdaje się pełnić w tym procesie jednak mentoring wspólnotowy, ponieważ w edukacji włączającej pedagog specjalny nie może pracować inaczej, niż wspólnie z nauczycielami innych przedmiotów oraz rodzicami ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (por. model *Edukacja dla wszystkich*, Ministerstwo Edukacji i Nauki [MEIN], 2020). To od niego zależy, na ile współpraca ta będzie miała charakter aktywnego udziału, akomodacji (przystosowania), inercji czy wręcz opozycji (Kawula, 2006). Zaproponowane w tym artykule techniki pracy mentoringu nauczycielskiego stosowane w programie kształcenia pedagogów specjalnych, którzy przygotowują się do pracy w edukacji włączającej, mogą stanowić istotny element przygotowania zawodowego: uczą wzajemnego dzielenia się, szacunku dla różnorodności doświadczeń, motywują do podejmowania refleksji nad własnym warsztatem pedagogicznym, uczą komunikowania się z różnymi osobami (szczególnie w aspekcie udzielania konstruktywnych informacji zwrotnych). Dodatkową zaletą przedstawianej propozycji jest możliwość zastosowania jej zarówno w edukacji stacjonarnej, jak też w kształceniu zdalnym.

Zagadnienie mentoringu nauczycielskiego, a szczególnie mentoringu wspólnotowego wymaga dalszych analiz i badań. Konieczne jest poszukiwanie nowych form pracy mentoringowej, które będą służyły tworzeniu się coraz bardziej znaczących wspólnot uczenia się.

Bibliografia

- Booth, T. i Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bullough, R. V. (2005). Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 143–155.
- Bullough, R. V., Young, J. R., Hall, K. M., Draper, R. J. i Smith, L. K. (2008). Cognitive complexity, the first year of teaching, and mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1846–1858.
- Darwin, A. i Palmer, E. (2009). Mentoring circles in higher education. *Higher Education Research and Development*, 28(2), 125–136.
- Devos, A. (2010). New teachers, mentoring and the discursive formation of professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1219–1223.

- Domagała-Zyśk, E. (2004). *Autonomia czy odłączenie? O roli osób znaczących w życiu młodzieży z trudnościami w nauce*. Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL.
- Domagała-Zyśk, E (red.) (2020). *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii COVID-19*. Lublin: Episteme.
- Domagała-Zyśk, E., Badora, A., Borowicz, A., Buk-Cegiełka, M., Kornas-Biela, D., Linca-Ćwikła, A., Martynowska, K., Opozda, D., Pietruszka, I., Szewczak, I., Świdrak, E. i Szudra-Barszcz, A. (2020a). Report on mentoring at John Paul II Catholic University of Lublin and in Poland. Pobrano z <https://promentors.org/wp-content/uploads/2021/01/PM-Report-Polish-7-May-%D7%A4%D7%95%D7%9C%D7%99%D7%9F-3.pdf>
- Domagała-Zyśk, E., Badora, A., Borowicz, A., Buk-Cegiełka, M., Kornas-Biela, D., Linca-Ćwikła, A., Martynowska, K., Pietruszka, I., Szewczak, I., Świdrak, E. i Szudra-Barszcz, A. (2020b). *Community Model of Teacher Mentoring, CMTM*. Manuskrypt. Lublin, KUL, Katedra Pedagogiki Specjalnej.
- Domagała-Zyśk, E. (2006). The Significance of Adolescents' Relationships with Significant Others and School Failure. *School Psychology International*, 27(2), 232–247.
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L., Markkanen, I., Pennanen, M. i Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 358–377.
- Heikkinen, H. L. T. (2002). Whatever is narrative research? W: R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen i L. Syrjälä (red.), *Narrative research. Voices of teachers and philosophers* (s. 13–28). Jyväskylä: SoPhi.
- Heikkinen, H., Jokinen, H. i Tynjälä, P. (2008). Reconceptualising mentoring as a dialogue. W: G. Fransson i C. Gustafsson (red.), *Newly Qualified Teachers in Northern Europe. Comparative Perspectives on Promoting Professional Development* (s. 107–124). Gävle: Högskolan i Gävle.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H. i Tynjälä, P. (red.). (2012). *Peer-group mentoring for teacher development*. London: Routledge.
- Huizing, R. L. (2012). Mentoring together: A literature review of group mentoring. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 27–55.
- Kapachtsi, V. i Papavasiliou-Alexiou, I. (2018). A Peer Group Mentoring Model: Implementation at a Greek Secondary School Unit. *American International Journal of Contemporary Research*, 8(3), 13–18. [DOI:10.30845/aijcr.v8n3p2]
- Kaplan, H., Israel, V., Fisher, S., Alhuashla, H., Kessler, A., Iftimescu, S., Stingu, M. i Marin, E. (2020). *Elaboration of comparative report and recommendations for mentor training based on peer group mentoring and other models*. Pobrano z <https://promentors.org/wp-content/uploads/2021/01/D1.1-PromentorsPDF-2.pdf>
- Kawula, S. (red.) (2006). *Pedagogika społeczna: dokonania, aktualność, perspektywy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (t. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kopp-Sixt, S., Holzinger, A. i Riegler, B. (2019). Supporting the teaching development of newly qualified teachers through lesson studies during their induction phase and mentoring programme. *Edukacja*, 2(149), 5–21.
- Kornas-Biela, D. (2021). Mentoring in the process of education: the need for personalistic approach. W: M. Scharpf i A. Frey (red.), *Vom Individuum her denken. Berufs- und Bildungsberatung in Wissenschaft und Praxis* (s. 107–122). Bielefeld: WBV Publikation.
- Kroll, J. (2016). What Is Meant By The Term Group Mentoring? *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 24(1), 44–58. [DOI: 10.1080/13611267.2016.1165488]
- Kukołowicz, T. (1972). Dobro wspólne w sytuacjach uspołeczniających dziecko w rodzinie. *Roczniki Filozoficzne*, 20(2), 185–204.
- LaFee, S. (2013). The Education Digest. *Flipped Learning*, 79(3), 13–18.
- Langelotz, L. (2013). Teachers' peer group mentoring – Nine steps to heaven? *Education Inquiry*, 4(2), 375–394.
- Ministerstwo Edukacji i Nauki (2020). *Edukacja dla wszystkich*. Pobrano z <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/model-edukacji-dla-wszystkich>

- Nguyen, T. M. H. i Hudson, P. (2012). Critical peer collaboration for EFL preservice teachers. W: A. Honigsfeld i M. Dove (red.), *Co-teaching and other collaborative practices in the EFL/ESL Classroom: Rationale, research, reflections, and recommendations* (s. 231–240). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Nowak, M. (1999). Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej. Lublin: RW KUL.
- Opiela, M. (2019). Osoba i rodzina wobec wyzwań cywilizacyjnych. Pedagogia integralnego rozwoju i edukacji w koncepcji ochrony Edmunda Bojanowskiego. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Pennanen, M., Heikkinen, H.L.T. i Tynjälä, P. (2018). Virtues of Mentors and Mentees in the Finnish Model of Teachers' Peer-group Mentoring. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), 355–371. [DOI: 10.1080/00313831.2018.1554601]
- Pennanen, M., Bristol, L., Wilkinson, J. i Heikkinen, H. L. T. (2016). What is 'good' mentoring? Understanding mentoring practices of teacher induction through case studies of Finland and Australia. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(1), 27–53.
- Pennanen, M., Geeraerts, K., Tynjälä, P. i Markkanen, I. (2014). *The Finnish Peer-Group Mentoring Model*. Finnish Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, Finland. Pobrano z <http://www.osaavaverme.fi/en/dissemination>
- Pennanen, M. i Heikkinen, H. L. (2020). *Detailed description of the Finnish Model of Peer-Group Mentoring*. Pobrano z <https://promentors.org/wp-content/uploads/2021/02/Pennanen-Heikkinen-mentoring-system-description-peer-group-mentoring.docx.pdf>
- Quinn, F., Muldoon, R. i Hollingworth, A. (2002). Formal academic mentoring: a pilot scheme for first-year science students at a regional university. *Mentoring and Tutoring*, 10(1), 21–33. [DOI: 10.1080/13611260220133126]
- Rachamim, M. i Orland-Barak, L. (2018). When style meets pattern in mentoring talk: implications for student teacher community learning environments in practice teaching. *Cambridge Journal of Education*, 48(5), 657–675.
- Roberts, A. (2000). Mentoring revisited: A phenomenological reading of the literature. *Mentoring and Tutoring*, 8(2), 145–170.
- Skaniakos, T. i Piirainen, A. (2019). The meaning of peer group mentoring in the university context. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring* 17(1), 19–33. [DOI: 10.24384/EKNZ-S730]
- Świdrak, E. i Badora, A. (2021). Expected and implemented skills, knowledge and attitudes of mentors in the light of Stefan Kunowski's theory of integral development in the opinion of education students. *Fides et Ratio*, 48(4), 459–483.
- Thomas, N., Bystydzienski, J. i Desai, A. (2015). Changing institutional culture through peer mentoring of women STEM faculty. *Innovative Higher Education*, 40(2), 143–157. [DOI: 10.1007/s10755-014-9300-9]

Uniwersalne projektowanie dla uczenia się – możliwość czy utopia?

AGNIESZKA OLECHOWSKA*

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa, Polska

Współczesny świat, tempo i fundamentalny charakter zmian, jakie w nim zachodzą wymuszają prze-wartościowanie, przeorganizowanie, a często redefinicję instytucji edukacyjnych. Jednym z obszarów zmian jest projektowanie procesu wychowania i kształcenia w taki sposób, aby możliwie jak najwięcej osób, bez względu na różnego rodzaju utrudnienia rozwojowe czy trudności w uczeniu się, mogło brać w nim udział. Nie wdając się w polemikę na temat słuszności tego typu inspiracji, przyjmuje się w naszym systemie oświaty liczne rozwiązania zaczerpnięte z innych krajów, jak np. system Marii Montessori czy podejście Reggio-Emilia z Włoch, pedagogikę daltońską Elen Parkhurst – ze Stanów Zjednoczonych, przedszkola leśne jako formę outdoor education – z krajów skandynawskich itd. Niniejszy tekst przybliża ideę podejścia zwanego uniwersalnym projektowaniem dla uczenia się (UDL), zaczerpniętym z angloamerykańskiej kultury edukacji i korespondującym z przyjętym już w wielu krajach rozwiniętych dążeniem do otwarcia systemów edukacji dla wszystkich, pełnej inkluzji i wzajemnej adaptacji społecznej. Autorka skupiła się w nim na najważniejszych cechach tego podejścia, jednocześnie starając się nie stracić z oczu naszego lokalnego kontekstu, w którym funkcjonują nauczyciele i uczniowie w tych polskich szkołach, w których dominuje tradycyjny model edukacji. Do wspomnianego kontekstu odnosi się szczególnie końcowa część rozdziału, w której autorka dzieli się subiektywnymi spostrzeżeniami dotyczącymi determinantów powodzenia we wprowadzaniu do codziennej praktyki pedagogicznej podejścia zgodnego z zasadami UDL.

SŁOWA KLUCZOWE: indywidualizacja kształcenia, metodyka kształcenia, uniwersalne projektowanie dla uczenia się, zmiany społeczne i edukacyjne.

The Universal Design for Learning – possibility or utopia?

The contemporary world, with the pace and fundamental nature of the changes taking place in it, force a re-evaluation, reorganisation, and often a redefinition of educational institutions. One of the areas of change is designing the process of upbringing and education in a way that enables as many people as possible, regardless of various developmental challenges or learning difficulties, to take part in it. Without entering into a polemic about the validity of adopting such inspirations, many solutions from other countries are adopted in our educational system, such as Maria Montessori's system or the Reggio-Emilia approach from Italy, Helen Parkhurst's Daltonian pedagogy from the United States, forest kindergartens as a form of outdoor education from Scandinavian countries, etc. This text introduces the idea of an approach called Universal Design for Learning (UDL), taken from the Anglo-American culture of education and corresponding with the aspiration already adopted in many developed countries to open education systems to all, full inclusion and mutual social adaptation. In this text, I focused on the

*E-mail: aolech@aps.edu.pl

ORCID: 0000-0002-9023-5588

most important features of this approach, at the same time trying not to lose sight of our local context, in which teachers and students function in those Polish schools where the traditional model of education dominates. This context is addressed in particular in the final section of the article, where I draw an impassable line between the conditions that give the UDL approach a chance for widespread implementation, and the characteristics of school culture that unequivocally relegate the proposed changes to remain for a long time in the realm of pedagogical utopia.

KEYWORDS: individualisation of education, methods of education, social and educational changes, Universal Design for Learning.

1. Uniwersalne projektowanie – projektowanie dla wszystkich

Podstawą dla powstania koncepcji uniwersalnego projektowania dla uczenia się stały się sformułowane wcześniej założenia dotyczące uniwersalnego projektowania w architekturze i urbanistyce¹. Zakłada się w nich takie planowanie przestrzeni, przedmiotów użytkowych itp., które każdemu człowiekowi umożliwi jak najpełniejszy udział we wszystkich sferach życia, bez względu na przyczynę, rodzaj, stopień głębokości czy czas trwania ewentualnych utrudnień wynikających z jego indywidualnej kondycji bio-psycho-społecznej.

Zalecenia dotyczące wprowadzenia zasad uniwersalnego projektowania (*universal design* – UD) do stosowania w przestrzeni publicznej prawie od 30 lat są obecne w wielu dokumentach i działaniach międzynarodowych oraz (co może wydać się dość zaskakujące) od tego samego czasu także w polskich regulacjach prawnych.

Wśród dokumentów obowiązujących w Polsce należy wskazać jako pierwszą Ustawę Prawo budowlane z 7 lipca 1994 r. (Dz. U. 1994 nr 89 poz. 414), w której zawarto przepis nakładający obowiązek zapewnienia niezbędnych warunków do korzystania z obiektów użyteczności publicznej i mieszkaniowego budownictwa wielorodzinnego przez osoby z niepełnosprawnościami, zwłaszcza poruszające się na wózkach rehabilitacyjnych (art. 5 pkt 4 ustawy). Najnowszym zaś aktem prawnym jest Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnieniu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami (Dz. U. 2019 poz. 1696).

Pierwsze przepisy dotyczące uniwersalnego projektowania wprowadzili w 1990 r. Amerykanie, wydając dokument o antydyskryminacyjnym znaczeniu pn. Disability Act. Za wzór dobrych rozwiązań z tego zakresu uznaje się także np. prawodawstwo Australii (Disability Standards Access to Premises, 2005).

Aktem międzynarodowym zobowiązującym Polskę, jako jedno z Państw-Stron, do wprowadzania zasad uniwersalnego projektowania w strefach dostępu do środowiska fizycznego, środków transportu, informacji czy komunikacji jest Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych Organizacji Narodów Zjednoczonych (ONZ) z 2006 r.² Według zamieszczonej tam definicji uniwersalne projektowanie oznacza projektowanie produktów, środowiska, programów i usług w taki sposób, by były użyteczne dla wszystkich, w możliwie największym stopniu, bez potrzeby adaptacji lub specjalistycznego projektowania tam, gdzie jest to potrzebne (ONZ, 2006, artykuł 2 Konwencji). Według Konwencji Państwa-Strony zobowiązują się do „popierania badań i rozwoju oraz dostępności i korzystania z towarów, usług, wyposażenia i urządzeń uniwersalnie zaprojektowanych [...] a także do

¹ Pojęcie uniwersalnego projektowania stworzył Ronald Mace, wieloletni kierownik Centrum Uniwersalnego Projektowania (Centre of Universal Design) w Uniwersytecie Stanu Północna Karolina – niepełnosprawny ruchowo po przebyciu polio, korzystający z wózka rehabilitacyjnego architekta.

² Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych została podpisana przez Polskę w 2007 r., a ratyfikowana w 2012 r.

popierania zasady uniwersalnego projektowania przy tworzeniu norm i wytycznych” (ONZ, 2006, artykuł 4 Konwencji).

W Deklaracji Sztokholmskiej Europejskiego Instytutu Projektowania i Niepełnosprawności (EIDD) podkreśla się, że w uniwersalnym projektowaniu bierze się pod uwagę różnorodność ludzkich potrzeb i równouprawnienie osób w życiu społecznym. Jego celem jest „stworzenie wszystkim ludziom równych szans udziału we wszystkich dziedzinach życia” (EIDD). Zakłada się, że architektura, przedmioty codziennego użytku, usługi, kultura i informacja, wszystko, co jest wyprodukowane przez ludzi i dla ludzi – musi być dostępne dla każdej osoby, z uwzględnieniem zmian, jakie z czasem następują u każdego człowieka.

Zapisy dotyczące uniwersalnego projektowania znajdują się także m.in. w Rezolucji Komitetu Ministrów Rady Europy ResAP (2001)1 z 15 lutego 2001 r. (wprowadzenie zasady uniwersalnego projektowania do programów nauczania wszystkich zawodów związanych z tworzeniem środowiska budowlanego), w Zaleceniu Komitetu Ministrów Rady Europy CM/Rec (2009)8 dla państw członkowskich w sprawie osiągnięcia pełnego uczestnictwa poprzez uniwersalne projektowanie z dnia 21 października 2010 r. – uznanie i uwzględnianie zasady uniwersalnego projektowania (UD) w politykach, legislacji i praktyce państw członkowskich.

Dzisiaj żyjemy w świecie, w którym zasady uniwersalnego projektowania (zwanego też projektowaniem dla wszystkich – *design for all* – DFA), w opinii autorki artykułu, są już dość często stosowane, a korzysta z nich także wiele osób sprawnych. Przykładami takich ogólnie wykorzystywanych elementów architektonicznych czy urbanistycznych, które powstały z uwzględnieniem zasad projektowania dla wszystkich są m.in. wypukłe pasy bezpieczeństwa, które zostały wybudowane z myślą o osobach słabowidzących lub niewidomych, a które dzięki żółtej barwie są lepiej widoczne, np. po zmierzchu, także dla osób niemających żadnych zaburzeń wzroku; podjazdy dla wózków rehabilitacyjnych są ułatwieniem także dla osób prowadzących inne wózki czy pojazdy na kółkach lub kołach (wózki dziecięce, z zakupami, z dostawą ciężkich przedmiotów, rowery); automatycznie otwierające się drzwi są zbawienne dla osoby niosącej dziecko na rękach, ciężką walizkę czy liczne zakupy. Wśród uniwersalnie zaprojektowanych przedmiotów użytkowych znajdują się m.in. talerze ułatwiające prowadzenie sztućców w czasie jedzenia spaghetti (zestawy Pasta Passion marki Villeroy & Bosh), mobilne meble łazienkowe umożliwiające umieszczenie każdego z nich na dowolnej wysokości (np. Meble Flex marki Burgbad), klamki do drzwi umożliwiające ich naciśnięcie różnymi częściami rąk (pięścią, przedramieniem), panele frontowe niektórych typów pralek wybranych producentów, urządzenia do suszenia rąk z wykorzystaniem plazmy (urządzenie P4 zaprojektowane na uczelni HAWK w niemieckim Hildesheim) itd.

Co ważne, uniwersalne projektowanie postrzega się zarówno jako działanie antydyskryminacyjne, a także jako sposób realizacji praw człowieka. Podkreśla się jego znaczenie w realizacji praw osób z niepełnosprawnościami obecnie, ale także praw ludzi w przyszłości, także np. przyszłych osób starszych, które dzisiaj są jeszcze młodymi, sprawnymi członkami społeczności, a za kilkadziesiąt lat większość z nich będzie musiała korzystać z pomocy innych osób, często nawet w podstawowych czynnościach życia codziennego.

Celem specjalistów pracujących w oparciu o zasady uniwersalnego projektowania jest zatem takie przygotowanie planów budynków, przedmiotów, urządzeń czy technologii, żeby ewentualne bariery dostępności przełamać już na etapie projektu. Dzięki temu w przyszłości, powstałe produkty nie będą wymagać specjalnego przystosowania i przekształcania.

Zgodnie z zasadami uniwersalnego projektowania (Connel i in., 1997), na etapie planowania przestrzeni i produktów należy zatem zapewnić możliwość:

- wykorzystywania ich przez osoby o różnych umiejętnościach (sprawiedliwe wykorzystanie),
- wyboru sposobu wykorzystania, np. odsłuchanie lub obejrzenie (elastyczność użycia),
- łatwej obsługi (prostota i intuicyjność obsługi), korzystania z nich niezależnie od panujących na zewnątrz warunków (czytelność informacji),
- zabezpieczenia przed nieuprawnionym (dziecko) lub przypadkowym użyciem (tolerancja błędu),
- łatwego użycia przez osoby słabsze, starsze (mały wysiłek fizyczny),
- swobodnego manipulowania (odpowiedni rozmiar lub przestrzeń użytkowania) (Burgstahler, 2005).

Podsumowując krótkie nawiązanie do uniwersalnego projektowania jako „torującego drogę” koncepcji uniwersalnego projektowania dla uczenia się, warto podkreślić, iż możliwe jest ono w wyniku zmiany wcześniejszego sposobu myślenia o przestrzeni i przedmiotach użytkowych. Kluczem do zrozumienia i zaakceptowania słuszności koncepcji uniwersalnego projektowania jest przekonanie, iż przestrzeń publiczna musi być dostępna dla wszystkich ludzi na tych samych zasadach, a wiedzę o tym podejściu, zdaniem pionierki uniwersalnego projektowania w Polsce prof. dr hab. Ewy Kuryłowicz z Politechniki Warszawskiej, należy jak najszerzej upowszechniać (Biuro Pełnomocnika Rządu do Spraw Osób Niepełnosprawnych, 2015).

2. Uniwersalne projektowanie dla uczenia się – podstawowe założenia

Uniwersalne projektowanie dla uczenia się (*universal design for learning*) to naukowo uzasadnione ramy projektowania praktyki edukacyjnej, które zapewniają elastyczność w sposobach prezentowania informacji, demonstrowania wiedzy i angażowania uczniów oraz przyczyniają się do zmniejszania barier w nauczaniu poprzez zapewnienie odpowiedniego wsparcia w zdobywaniu wysokich osiągnięć przez wszystkich uczniów (por. Assistive Technology Act of 1998, 1998). Jest ono inspirowane odkryciami neuronauki poznawczej, która „ma na celu poprawę i optymalizację nauczania i uczenia się wszystkich ludzi w oparciu o naukowe spostrzeżenia na temat tego, jak ludzie się uczą” (Center for Applied Special Technology [CAST], 2018):-

Celem uniwersalnego projektowania dla uczenia się jest zatem usunięcie możliwie jak największej ilości barier i zapewnienie jak największej dostępności procesu edukacyjnego wszystkim osobom, które powinny wziąć w nim udział. Chodzi tutaj zarówno o możliwość kształcenia w ogóle, możliwość kształcenia na różnych etapach edukacyjnych ze studiami wyższymi włącznie, jak też o możliwość zindywidualizowanego udziału w procesie edukacyjnym na każdym z tych etapów.

W uniwersalnym projektowaniu dla uczenia się próbuje się niejako przewidzieć, wyprzedzić możliwe potrzeby osób, które będą brały udział w tym procesie zanim on sam się jeszcze rozpocznie, to zawsze projekcja możliwych sposobów przebiegu przyszłych działań uczniów i nauczycieli na podstawie wyobrażenia sobie ich możliwej różnorodności. Nie chodzi tu zatem o DOSTOSOWANIE aktualnie istniejących przestrzeni szkoły, pomocy dydaktycznych, programów kształcenia czy podręczników do potrzeb poszczególnych grup uczniów. Uniwersalne projektowanie zakłada planowanie przebiegu procesu wychowania i kształcenia OD POCZĄTKU jako uniwersalnego, BEZ konieczności późniejszego

dostosowywania czegokolwiek. Nie chodzi zatem także o to, aby „wpassen” ideę uniwersalnego projektowania dla uczenia się w ramy istniejącego, utrwalonego, klasycznego, tradycjonalistycznego systemu kształcenia i wychowania („nalewanie młodego wina do starych bukłaków”), ale o to, aby najpierw stworzyć NOWY system na podstawie zasad uniwersalnego projektowania dla uczenia się, a następnie koncentrować uwagę już na samym procesie uczenia się-nauczania, a nie na jego modyfikowaniu pod kątem określonego rodzaju potrzeb czy możliwości konkretnych uczniów. Zasady uniwersalnego projektowania dla uczenia się powinno się zatem uwzględniać już podczas projektowania i planowania tego procesu. Może i powinno poprzedzać je, zgodne z zasadami uniwersalnego projektowania nauczania (*universal design of instruction* UDI), zaprojektowanie:

- etapów edukacji i rodzajów szkół i placówek edukacyjnych, w tym dotyczących kształcenia zawodowego,
- burs, internatów i akademików,
- budynku szkoły,
- sal dydaktycznych, pracowni przedmiotowych, laboratoriów naukowych, bibliotek, świetlic,
- sprzętu i oprogramowania komputerowego,
- instrukcji, regulaminów, statutu,
- podręczników i innych środków edukacyjnych,
- zdalnej rejestracji, zdalnego kształcenia,
- stron internetowych,
- innych usług, z których mogą korzystać uczniowie lub studenci (Burgstahler, 2005).

W podejściu UDL wymienia się liczne wskazówki dotyczące organizacji i przebiegu procesu edukacyjnego. Wynikają one z chęci przełożenia teoretycznej wiedzy, dotyczącej sposobu, w jaki funkcjonuje ludzki mózg w czasie czynności uczenia się, na praktykę. Wiedzę tę gromadzono od wielu dziesięcioleci, a wraz z doskonaleniem w ostatnich latach metod i technik badania mózgu (neuroobrazowanie), stopniowo doprowadzono do chwili, gdy odkrycia, takie jak m.in. opisanie wielkiej złożoności mózgu i funkcjonalnej specjalizacji (Roger Wolcott Sperry – Nagroda Nobla 1981), przekazywania informacji w układzie wzrokowym (David Hubel i Torsten Wiesel – Nagroda Nobla 1981), uwarunkowania koncentracji wzroku na obiektach (David R. Roskos-Ewoldsen i Russel H. Fazio 1992), plastyczności mózgu (Jerzy Konorski 1948, Mark Rosenzweig, Edward Bennet i Marian Diamond 1972, Eric Kandel – Nagroda Nobla 2000), istnienia komórek mózgowych odpowiadających za system orientacji w przestrzeni (John O’Keefe, May-Britt Moser i Edvard Moser – Nagroda Nobla 2014), istnienie komórek lustrzanych (Giacomo Rizzolatti 1996) i wiele innych z obszaru neurobiologii i neuropsychologii, zaczęto uznawać za podstawę wiedzy o procesie uczenia się. W rezultacie, w podejściu UDL, specjaliści jednej z wiodących organizacji Center for Applied Special Technology – CAST, od 1984 r. popularyzującej i prowadzącej badania w obszarze UDL, opracowali zestaw zasad, które są pomocne w projektowaniu procesu edukacyjnego dostępnego dla wszystkich. Zasady opracowane przez CAST są ułożone kaskadowo, najpierw poznajemy trzy obszary, do których są przypisane określone „punkty kontrolne” (cele ogólne), a każdy z nich jeszcze jest uszczegóławiany na kolejnych poziomach według modelu *up-down*³ (drugi poziom – cele szczegółowe, trzeci poziom – przykładowe sposoby osiągnięcia założonych celów).

³ Ze względu na ograniczenie wynikające ze specyfiki artykułu naukowego opisane zostaną pierwsze dwa poziomy szczegółowości zasad UDL. Z kompletem szczegółowych wskazówek z zakresu UDL można zapoznać się m.in. na podstawie materiałów zamieszczonych na wielu stronach anglojęzycznych, np. udlguidelines.cast.org, understood.org, inclusive.tki.org.nz. O uniwersalnym projektowaniu dla uczenia się można także wiele dowiedzieć się ze stron polskojęzycznych, m.in. epale.ec.europa.edu, power.gov.pl, frse.org.pl, niepełnosprawni.gov.pl.

W każdym z obszarów projektowania procesu edukacyjnego przede wszystkim zwraca się uwagę na fakt, iż przebieg wyższych procesów psychicznych u różnych uczniów może być odmienny m.in. z powodu ich różnorodnych uwarunkowań neurobiologicznych, kulturowych, subiektywnego odbioru (np. przez pryzmat wcześniejszych doświadczeń), zasobu dotychczasowej wiedzy itd. Dlatego optymalny proces edukacyjny powinien odzwierciedlać ważne między- i wewnątrzindywidualne różnice pośród osób uczących się (CAST, 2018)

Dla każdego z obszarów (celów ogólnych) projektowania uczenia się wybrano jedno słowo-klucz: „Dlaczego?“, „Czego?“ i „Jak?“. Dotyczą one odpowiednio:

- I. Motywowania i zaangażowania w proces uczenia się i w relacje społeczne („Dlaczego?“).
- II. Prezentowania treści przez nauczyciela („Czego?“).
- III. Ekspresji wiedzy i umiejętności uczniów („Jak?“) (Tobin i Behling, 2018).

Pierwszy obszar, „Dlaczego?“, zwany też „sieciami afektywnymi“, odnosi się do wiedzy dotyczącej afektywnych uwarunkowań uczenia się, zaangażowania i współpracy⁴. Wynika ona z badań mózgu osób uczących się prowadzonych zwykle z wykorzystaniem technik neuroobrazowych stosowanych w czasie wykonywania rozmaitych zadań eksperymentalnych przez osoby badane. Badania te dotyczą szczególnie aktywności takich struktur mózgu jak: ciało migdałowe, kora przedczołowa, kora skroniowa, gałka biała oraz wyspa i koncentrują się na wpływie emocji na przebieg i rezultaty uczenia się.

Do celów ogólnych działań w tym obszarze zalicza się:

- I.1. Budowanie zainteresowania,
- I.2. Podtrzymywanie wysiłku i wytrwałości,
- I.3. Kształtowanie umiejętności samoregulacji.

Celami szczegółowymi prowadzącymi do osiągnięcia celów ogólnych są natomiast;

- odnośnie do budowania zainteresowania:
 - I.1.1. Dawanie uczniom możliwości indywidualnego wyboru i autonomii, przez przejście kontroli nad własną nauką,
 - I.1.2. Optymalizowanie trafności, wartości i autentyczności treści; łączenie nauki z doświadczeniami, które są znaczące i wartościowe dla uczniów,
 - I.1.3. Minimalizowanie dekoncentracji i rozproszeń;
- odnośnie do podtrzymywania wysiłku i wytrwałości:
 - I.2.1. Zwiększanie istotności celów i zadań,
 - I.2.2. Różnicowanie wymagań i zasobów,
 - I.2.3. Wspieranie współpracy i grupy,
 - I.2.4. Udzielanie informacji zwrotnej zorientowanej na mistrzostwo;
- natomiast w celu kształtowania umiejętności samoregulacji:
 - I.3.1. Wyrażanie przekonań wzmacniających motywację,
 - I.3.2. Wzmacnianie osobistych umiejętności i strategii,,
 - I.3.3. Rozwijanie samooceny i refleksyjności.

Drugi obszar, dotyczący tego, „Czego?“ uczymy, to wiedza płynąca przede wszystkim z badań nad przebiegiem tzw. „sieci poznawczych“ – procesów percepcyjnych i realizacyjnych, rozpoznawania, umieszczania poznawanych treści w sensownych kategoriach. Ten

⁴ Zawarte na stronach 8–11 przykłady kolejnych, hierarchicznie ustrukturyzowanych obszarów UDL oraz przypisane poszczególnym obszarom zbiory rekomendacji dla nauczycieli przytaczam ze strony internetowej CAST (CAST 2018, *The UDL Guidelines*, tłumaczenie własne).

rodzaj aktywności poznawczej angażuje przede wszystkim tylną część obydwu półkul, w tym płat potyliczny, płaty skroniowe, strumień brzuszny drogi wzrokowej, hipokamp. Procesy przebiegające w pierwszo-, drugo- i trzeciorzędowej korze zmysłowej: wzrokowej, słuchowej, ruchowej itd. odpowiadają za możliwość odbioru i przetwarzania bodźców, m.in. za widzenie, słyszenie, odczuwanie smaków, zapachów, dotyku czy ruchu, ale także za złożoną analizę bodźców czuciowych, kojarzenie pobudzeń kinestetycznych i wzrokowych z czynnościami ruchowymi, umiejętność pisania, czytania itd.

Wśród celów ogólnych w drugim obszarze zasad UDL znajdują się założenia dotyczące:

- II.1. Kształtowania spostrzegania,
- II.2. Wykorzystywania języka/mowy i symboli,
- II.3. Rozwijania rozumienia.

Uszczegółowienie wyżej wymienionych celów obejmuje natomiast:

- odnośnie do spostrzegania:
 - II.1.1. Zaplanowanie różnych sposobów (dróg, kanałów) przekazywania informacji,
 - II.1.2. Proponowanie alternatywnych sposobów przekazywania informacji słuchowych,
 - II.1.3. Proponowanie alternatywnych sposobów przekazywania informacji wzrokowych;
- odnośnie do wykorzystywania języka/mowy i symboli:
 - II.2.1. Wyjaśnianie znaczenia słów i symboli,
 - II.2.2. Wyjaśnianie składni i struktury wypowiedzenia,
 - II.2.3. Wspieranie procesu dekodowania tekstu, zapisu matematycznego i symboli,
 - II.2.4. Wspieranie rozumienia w różnych językach (różnojęzyczności),
 - II.2.5. Multimedialne ilustrowanie treści;
- odnośnie do rozumienia:
 - II.3.1. Przywoływanie lub przedstawianie podstawowej wiedzy,
 - II.3.2. Podkreślanie wzorców, najważniejszych cech, wielkich idei, relacji,
 - II.3.3. Kierowanie wyobraźnią i procesami przetwarzania informacji,
 - II.3.4. Wzmacnianie transferu i generalizacji wiedzy.

Trzeci obszar – „Jak?” – to tzw. sieci strategiczne. Są one kojarzone z funkcjonowaniem przedniej części płatów mózgu, w której zwykle wyróżnia się subregiony: grzbietowo-boczne, grzbietowo-przyśrodkowe, brzuszno-boczne, brzuszno-przyśrodkowe i przedczołowe. We wspomnianych okolicach szczególnie wysoką aktywność obserwuje się w czasie, gdy uczniowie organizują i planują swoją pracę, wyrażają zdobytą wiedzę, prezentują umiejętności.

Wśród celów ogólnych projektowania procesu edukacyjnego pod tym względem znajduje się zaplanowanie różnorodnych sposobów:

- III.1. Działania,
- III.2. Ekspresji i komunikacji,
- III.3. Kształtowania funkcji wykonawczych.

Podobnie jak w dwóch poprzednich przykładach, w podejściu UDL przedstawia się uszczegółowienie wyżej wymienionych celów, które obejmuje:

- odnośnie do planowania różnorodnych możliwości działania:
 - III.1.1. Elastyczny wybór metod udzielania odpowiedzi i działania,
 - III.1.2. Optymalizowanie dostępu i korzystania z pomocy edukacyjnych i technologii, w tym technologii asystujących;
- odnośnie do ekspresji i komunikacji:
 - III.2.1. Wykorzystywanie różnorodnych mediów w celu komunikowania się,

III.2.2. Używanie wielu narzędzi, w tym różnych urządzeń cyfrowych, aplikacji komputerowych,

III.2.3. Wspieranie osiągania biegłości uczniów w różnych obszarach i rodzajach aktywności;

- odnośnie do kształtowania funkcji wykonawczych:

III.3.1. Kierowanie wyznaczaniem właściwych celów,

III.3.2. Wspieranie w planowaniu i opracowywaniu strategii,

III.3.3. Ułatwianie zarządzania informacjami i zasobami,

III.3.4. Wzmacnianie umiejętności monitorowania postępów (CAST, 2018).

Jeśli chodzi o najwyższy stopień uszczegółowienia zasad UDL, mamy tu do czynienia z konkretnymi pomysłami/wskazówkami pomagającymi przenieść teoretyczne cele na praktykę edukacyjną. Ze względu na dużą ich liczbę przedstawienie wszystkich szczegółowych przykładów takich sposobów nie jest w niniejszym tekście możliwe. Warto jednakże wskazać choć jeden przykład rozwinięcia celu szczegółowego, do niniejszego artykułu wybrano pierwszy z nich: I.1.1. Dawanie uczniom możliwości indywidualnego wyboru i autonomii, przez przejęcie kontroli nad własną nauką. W modelu UDL promowanym przez CAST jako uszczegółowienie tego celu wymienia się:

- dawanie uczniom możliwości wyboru w takich kwestiach jak np.: poziom trudności zadania, rodzaj dostępnych sposobów oceniania, kontekstu lub treści wykonywanej pracy, wykorzystywanych narzędzi służących zgromadzeniu informacji potrzebnych do wykonania zadania, koloru, grafiki czy układu projektu itd.,
- zgoda na współdziałanie uczniów w projektowaniu zajęć,
- angażowanie uczniów w ustalanie ich osobistych celów uczenia się i relacji.

W podobny sposób, choć zwykle znacznie bardziej rozbudowany, rozwija się w podejściu UDL kolejne cele szczegółowe. W ten sposób powstaje bardzo bogaty katalog szczegółowych rozwiązań stosowanych w celu budowania zaangażowania i motywacji, przedstawiania treści i prezentacji wiedzy.

3. Uniwersalne projektowanie dla uczenia się w praktyce edukacyjnej

Uniwersalne projektowanie dla uczenia się to podejście pozwalające na kreowanie procesu edukacyjnego w sposób maksymalnie uwzględniający indywidualne cechy osób uczących się bez potrzeby późniejszego dostosowania tego podejścia już w trakcie jego trwania. W praktyce pedagogicznej oznacza to znaczącą elastyczność w formułowaniu założeń i przygotowywaniu zajęć w związku z dość zasadniczą zmianą sposobu postrzegania roli ucznia i nauczyciela oraz sposobu organizowania procesu i środowiska uczenia się. W ogólny sposób przedstawia to Tabela 1, w której umieszczono przykładowe założenia trzech różnych podejść do nauczania/uczenia się: tradycyjnego, dostosowanego do potrzeb i możliwości indywidualnych uczniów) oraz podejścia zgodnego z zasadami uniwersalnego projektowania dla edukacji⁵. Dość dobrze uwidacznia ono, jak zmienia się leżąca u podstaw każdego z nich wiedza dotycząca procesu uczenia się i jego skuteczności. Chodzi przy tym o wiedzę interdyscyplinarną, pozwalającą na zdecydowane odejście od tradycyjnych koncepcji nauczania w kierunku edukacji transformacyjnej, która przyczynia

⁵ Wzorem opracowania tabeli była Skala edukacji tradycyjnej, zróżnicowanej i UDL, zapożyczona pierwotnie przez Katie Novak (2016) od *Bartholomew Consolidated School Corporation* (2012), a następnie przekształcona na potrzeby niniejszego tekstu.

się do „rozbudzania odwagi intelektualnej, krytycyzmu, potrzeby ciągłego uczenia się, otwarcia na nowości i innowacyjność” (Bałachowicz i in., 2017, s. 7), a także otwarcia na różnorodność, na obecnego i partycypującego w tym procesie „Innego”. Chodzi zatem o taką wiedzę, której rezultatem będzie tworzenie środowiska uczenia się pozwalającego każdemu uczniowi rozwijać się w optymalny sposób, aby w jak największym stopniu mógł uczestniczyć w kulturze i cywilizacji. Warunkiem koniecznym do tego jest nie tylko zmiana samej szkoły, ale całego „kontynentu kulturowego” (Bruner, 2006), którego szkoła jest tylko częścią⁶.

Tabela 1

Zestawienie tradycyjnego, zróżnicowanego i uniwersalnego podejścia do projektowania procesu kształcenia

EDUKACJA TRADYCYJNA	EDUKACJA DOSTOSOWANA	UDL
statyczna	reaktywna	proaktywna
ewaluacji podlega program	osobno ewaluacji podlega program realizowany dla uczniów tzw. „przeciętnych”, osobno program dla uczniów, którzy korzystają z różnych dostosowań	ewaluacji podlega otoczenie i kultura uczenia się/szkoły (program jest elastyczny, z góry uwzględnia wiele opcji do wyboru zanim jeszcze rozpocznie się proces kształcenia)
podąża się zgodnie ze scenariuszem zajęć/lekcji	dla uczniów, którzy nie mieszczą się w kategorii „przeciętnych” dostosowuje się scenariusz zajęć/lekcji, gdy nie jest możliwy do zrealizowania bez zmian	celowo projektuje się scenariusz zajęć/lekcji w sposób elastyczny
istnieje obowiązek zrealizowania całości podstawy programowej	zmienia się podstawę programową (na podstawie programową kształcenia specjalnego) lub tworzy się indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny dla konkretnego ucznia, który z różnych powodów nie jest w stanie realizować podstawy kształcenia ogólnego	uprzednio do przybycia uczniów projektuje się program z wbudowanymi opcjami do wyboru
podstawę programową, programy, podręczniki i inne środki edukacyjne projektuje się pod kątem tzw. „przeciętnego” ucznia	podstawę programową, programy, podręczniki i inne środki edukacyjne dostosowuje się (adaptuje) pod kątem cech, potrzeb i możliwości określonych grup uczniów (np. słabosłyszących, słabowidzących, z autyzmem itd.)	podstawę programową, programy, podręczniki i inne środki edukacyjne projektuje się pod kątem uczniów w ich pełnym spektrum zróżnicowania

⁶ Między innymi dlatego wprowadzenie nowego podejścia do samej szkoły, bez zmiany kontekstu kulturowego, w tym systemu wartości, postaw społecznych, sposobu komunikowania się itd., nigdy nie zostanie zwieńczone sukcesem. Przeciwnie, wydatnie przyczyni się do wzmocnienia frustracji, wypalenia edukacyjnego wielu nauczycieli i uczniów, nasili negatywne postawy części rodziców wobec szkoły.

EDUKACJA TRADYCYJNA	EDUKACJA DOSTOSOWANA	UDL
statyczna	reaktywna	proaktywna
projektowanie edukacji dla „przeciętnego” ucznia (uczniowie niespełniający warunków „przeciętnych” mają trudności w optymalnej realizacji procesu kształcenia)	projektowanie edukacji osobno dla „przeciętnych” uczniów i dla uczniów niespełniających warunków bycia „przeciętnymi”	projektowanie edukacji dla wszystkich uczniów (<i>education for all</i>)
ignorowanie barier	skupienie się na barierach	brak barier

Źródło: opracowanie własne z wykorzystaniem Novak, K. (2016). *UDL Now! A teacher's guide to Applying Universal Design for Learning in Today's Classrooms*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, s. 32–33.

Różnice, zwłaszcza pomiędzy podejściem tradycyjnym a zgodnym z podejściem UDL, są ulokowane na wielu poziomach i przecinają wiele płaszczyzn funkcjonowania szkoły. Od architektury szkoły do gramatyki samej edukacji⁷. Dla bardziej wyraźnego ich zarysowania na polu praktyki edukacyjnej warto jest na koniec przedstawić choć jeden bardziej konkretny przykład, krótki, ale pozwalający na dostrzeżenie swoistych cech UDL. W Tabeli 2 przedstawiono zatem zestawienie czynności i sposobów zaprogramowania jednej jednostki zajęć dydaktycznych w sposób tradycyjny i według zasad uniwersalnego projektowania dla uczenia się⁸.

Tabela 2

Różnice w sposobie zaprojektowania 50-minutowego zadania edukacyjnego w podejściu tradycyjnym i zgodnym z założeniami UDL

ZAJĘCIA W PODEJŚCIU TRADYCYJNYM	ZAJĘCIA W PODEJŚCIU UDL
Temat: Odkrycia archeologiczne na terenach starożytnego Egiptu	Temat: Odkrycia archeologiczne na terenach starożytnego Egiptu
Materiały edukacyjne: podręcznik, materiał wideo, karta pracy	Materiały edukacyjne: podręcznik (w wersji wydrukowanej i elektronicznej), cyfrowe ilustracje artefaktów z audiodeskrypcją, konspekt zajęć (w wersji wydrukowanej i elektronicznej), z podkreślonymi słowami kluczowymi, film wideo z napisami, zestaw do wykopalisk

⁷ Do metafory „gramatyki edukacji” (przyjętej za Davidem Tyackiem i Williamem Tobinem sięga w swoich tekstach Maria Zofia Czerepaniak-Walczak, wykorzystując ją jako „ramę koncepcyjną analizy stałości i dynamiki struktur i funkcjonowania edukacji szkolnej oraz zwrócenie uwagi na znaczenie relacji i interpretacji tego, co przeszłe, teraźniejsze i możliwe w formalnej, powszechnej edukacji” (Czerepaniak-Walczak, 2020).

⁸ Dla lepszego uwidocznienia różnic zrezygnowano z przetransponowania wykorzystanego przykładu na najczęściej występującą w polskim szkolnictwie formę scenariusza zajęć/lekcji i zdecydowano się podać informacje w formie tabelarycznej, w podobny sposób, w jaki przykłady te zostały zamieszczone w materiale źródłowym na stronie organizacji Iris Center.

<p>Przebieg zajęć: 9.00–9.20, forma zbiorowa; nauczyciel podsumowuje informacje z poprzedniej sekcji podręcznika na temat wykopalisk archeologicznych 9.20–9.40, forma zbiorowa; uczniowie oglądają 20-minutowy film wideo, po którym nauczyciel zadaje pojedynczym, wybranym uczniom pytania dotyczące celu prowadzenia wykopalisk, ich zasadności, wpływu na życie ewentualnych mieszkańców danego obszaru, prawa do odnalezionych artefaktów, możliwych sposobów ich przechowywania, ponoszenia kosztów ich restaurowania itd. 9.40–9.50, forma indywidualna; uczniowie uzupełniają kartę pracy dotyczącą odkryć archeologicznych (mumii, piramid itd.)</p>	<p>Przebieg zajęć: 9.00–9.15, forma zbiorowa: uczniowie wspólnie podsumowują informacje z poprzedniej sekcji podręcznika na temat wykopalisk archeologicznych, podając przykłady grobów pogrzebowych, życia pozagrobowego, odnoszą się do własnej wiedzy lub doświadczeń w odkrywaniu pamiątek, np. rodzinnych, odtwarzaniu wspomnień, zapisują na tablicy kluczowe słowa i ważniejsze pojęcia 9.15–9.35, forma zbiorowa: uczniowie oglądają 20-minutowy film na temat wykopalisk archeologicznych, po którym podzieleni na zespoły dyskutują na wylosowane tematy (m.in. celu prowadzenia wykopalisk, ich zasadności, wpływu na życie ewentualnych mieszkańców danego obszaru, prawa do odnalezionych artefaktów, możliwych sposobów ich przechowywania, ponoszenia kosztów ich restaurowania itd.) 9.35–9.50, forma grupowa lub indywidualna Grupa 1: nauczyciel pracuje z małą grupą, dyskutując i demonstrując proces prowadzący do odkryć archeologicznych z wykorzystaniem zestawu do wykopalisk Grupa 2: uczniowie mają do wyboru a) pracę w trzy-, czteroosobowych grupach badających trójwymiarowe modele piramid, b) pracę w parach przy komputerze, oglądając wirtualne modele piramid Grupa 3: uczniowie indywidualnie tworzą ilustrację, opowiadanie lub model w celu zdemontowania tego, co ich zdaniem mogłoby zostać znalezione na szkolnym podwórku, gdyby w tym miejscu zaczęto prowadzić wykopaliska archeologiczne</p>
<p>Ocena: ocena formalna pracy indywidualnej ucznia</p>	<p>Ocena: ocena nieformalna pracy uczniów w postaci informacji zwrotnych udzielanych w czasie całych zajęć oraz samooceny dokonywanej przez uczniów</p>

Źródło: opracowanie własne inspirowane przykładami zamieszczonymi na stronie organizacji Iris Center zaadaptowanymi z Council for Exceptional Children (2005). Universal Design for Learning: A Guide for Teachers and Educational Professionals

Pomimo faktu, iż przedstawione powyżej zestawienie wydaje się być dość ogólne i niezbyt obszerne, to wystarczająco dobitnie i dokładnie ilustruje fundamentalne różnice występujące pomiędzy podejściem tradycyjnym i zgodnym z UDL w odniesieniu do większości najważniejszych podmiotów i cech procesu edukacyjnego: nauczyciela, uczniów, metod, środków dydaktycznych, sposobów oceniania, środowiska uczenia się. W podejściu tradycyjnym nauczyciel przeważnie jest transmitterem gotowej wiedzy (podsumowuje wiedzę z poprzedniej lekcji, zadaje pytania, sprawdza karty pracy, wystawia oceny), w podejściu

zgodnym z UDL jest aktywnym partnerem w procesie uczenia się, facylitatorem procesów zachodzących w relacjach między nim a uczniami, między uczniami, a także między uczniami a treściami kształcenia. Uczeń w modelu tradycyjnym jest przez przeważającą część czasu zajęć głównie odbiorcą i odtwórcą wiedzy przekazywanej przez nauczyciela (słucha podsumowania, odpowiada na pytania nauczyciela), w modelu UDL jest odwrotnie, przez większość czasu uczeń jest aktywnym uczestnikiem procesu kształcenia (podsumowuje, odnosi się do własnej, uprzednio zdobytej wiedzy, podaje przykłady z własnego doświadczenia, zapisuje, dyskutuje z innymi na wylosowany temat). W podejściu tradycyjnym dominują metody podające, w uniwersalnym: problemowe, eksponujące i praktyczne. Jeśli chodzi o formy aktywności, jest podobnie – w tradycyjnym podejściu są one przez większość czasu jednolite (najpierw wszyscy słuchają, potem wszyscy oglądają, na koniec wszyscy w tym samym czasie wypełniają karty pracy), w podejściu zgodnym z zasadami uniwersalnego projektowania dla uczenia się formy aktywności uczniów są w znacznym stopniu zróżnicowane (nie każdy wykorzysta zestaw do wykopalisk, nie każdy obejrzy trójwymiarowe modele lub cyfrowe wizualizacje, za to każdy ma wybór i szansę na dokonanie tego wyboru według własnych preferencji, możliwości i zainteresowań). Bez trudności zauważymy również znacznie mniejsze zróżnicowanie środków dydaktycznych w procesie tradycyjnym: podręcznik i karty pracy w przeważającej liczbie przypadków będą dostępne wyłącznie w formie papierowej (druk), film wideo zwykle nie będzie posiadał audiodeskrypcji, napisów⁹, zwykle też nie towarzyszą filmowi dodatkowe materiały, np. kartoniki z ilustracjami, kluczowymi słowami itd.; a już właściwie nigdy uczniowie nie otrzymują na początku lekcji konspektu/planu, który jest wyznacznikiem ogólnej ramy zajęć. Ocena w modelu tradycyjnym ma zwykle charakter jednokierunkowy – od nauczyciela do ucznia – i „jednoautorski” – autorem oceny jest nauczyciel. W podejściu uniwersalnym ocena przeważnie ma charakter informacji zwrotnej, ukierunkowującej działanie, odnoszącej aktualny poziom umiejętności danego ucznia do umiejętności jego samego sprzed chwili, tygodnia, miesiąca itp. Bardzo często także ocena formułowana jest przez samego ucznia w rozmowie z nauczycielem, innymi uczniami, w procesie samooceny. Podejście tradycyjne natomiast to ocena wystawiana przede wszystkim przez nauczyciela, rzadko uwzględniająca opinię samego ucznia, a przede wszystkim polegająca na porównywaniu wiedzy uczniów między sobą i w związku z tym silnie ich antagonizująca. Na koniec porównane zostanie środowisko uczenia się w modelu tradycyjnym i UDL. Podstawową różnicą jest większa elastyczność organizacji przestrzeni, np. ustawienia ławek, umieszczenia w sali innych mebli (np. puf do siedzenia, foteli, sof itd.), określonych urządzeń (np. komputerów, tabletów, rzutnika i ekranu, urządzeń laboratoryjnych, przyrządów pomiarowych, stacji meteorologicznej itd.), ilości i dostępności różnorodnych pomocy edukacyjnych, w tym tradycyjnych podręczników, ale także albumów, filmów, e-booków i audiobooków, rozmaitych artefaktów, modeli, elementów środowiska naturalnego, fotografii, płyt z muzyką, gier, liczmanów itd. Co istotne, wiele metod, form, sposobów oceniania pracy uczniów itd. wymienianych w opisach podejścia zgodnego z UDL jest stosowanych w praktyce przez niektórych nauczycieli od wielu lat. Jednak zwykle są one elementem tradycyjnego systemu, zakładającego jednolitość podejścia pedagogicznego wobec wszystkich uczniów. Do dzisiaj, np. sprawdziany w dostosowanej formie mogą pisać wyłącznie uczniowie posiadający określone uprawnienia wynikające

⁹ Mowa w tym przypadku o takim filmie, w którym język narracji jest tym samym językiem, którym posługują się wszyscy lub znacząca większość uczniów w klasie/grupie.

m.in. z pewnych rodzajów niepełnosprawności. Tymczasem założeniem UDL jest dostępność i elastyczność wykorzystywania wszystkich, różnorodnych metod, form czy środków edukacyjnych, podyktowana cechami i potrzebami wszystkich uczniów niezależnie np. od posiadanego orzeczenia o niepełnosprawności, z uwzględnieniem szerokiego kontekstu aktualnych uwarunkowań (osobowych i środowiskowych), w jakich zachodzi proces edukacyjny. Dzięki stosowaniu podejścia UDL, zdaniem wielu autorów, zwiększa się skuteczność procesu uczenia się wszystkich uczniów i następuje rozwój edukacji włączającej (Rao i in., 2020, Capp, 2017, Al-Azawei, Serenelli i Lunqvist, 2016).

Wnioski

Celem wprowadzenia uniwersalnego projektowania w architekturze i urbanistyce było umożliwienie szerszego dostępu do miejsc, instytucji, technologii itd. osobom, które z powodu ograniczeń wynikających przede wszystkim z niepełnosprawności miały ten dostęp i możliwości niekiedy bardzo ograniczone. Idea uniwersalnego projektowania nie upowszechniłaby się jednak, gdyby nie liczne działania w kierunku głębokich przemian społeczno-kulturowych, ekonomicznych, politycznych, „torujących drogę” osobom z różnie uwarunkowanymi ograniczeniami do jak najpełniejszego udziału w tzw. głównym nurcie życia. Co ciekawe, początkiem zmian były oddolne ruchy społeczne i aktywność samych osób z niepełnosprawnościami, które często stwarzały się, aby wzmocnić swoją siłę przełamywania barier utrudniających, a często uniemożliwiających swobodny dostęp do rozmaitych dóbr, miejsc, aktywności, zarówno edukacyjnych, zawodowych, jak i związanych ze spędzaniem czasu wolnego, rozwijaniem zainteresowań czy udziałem w kulturze. Równocześnie z oddolnymi ruchami społecznymi zachodziły jednak zmiany, zarówno na poziomie międzynarodowym, jak i w poszczególnych krajach, które miały zapewniać stopniowe osłabianie segregacji, dyskryminacji i wykluczania, a jednocześnie w większym niż dotychczas stopniu, umożliwiać osobom z niepełnosprawnościami kształcenie się, wchodzenie na rynek pracy, udział w życiu społecznym itd. W rezultacie do dzisiaj przyjęto liczne akty prawne, zabezpieczające interesy osób z niepełnosprawnościami, osób należących do mniejszości narodowych, etnicznych, innych grup defaworyzowanych¹⁰. Dopiero tak szeroko zreformowany ogólny kontekst umożliwił zaimplementowanie zasad uniwersalnego projektowania i rzeczywiste wprowadzenie ich do procesów planowania przestrzeni, projektowania przedmiotów użytkowych itp.

Nic w tym zatem dziwnego, że pojęcie uniwersalnego projektowania dla uczenia się nie jest jeszcze w naszym systemie edukacyjnym powszechne, podobnie jak nie jest powszechny (choć znany) model konstruktywistycznego nauczania czy refleksyjnej

¹⁰ W przypadku aktów prawa międzynarodowego należy z pewnością wymienić Powszechną Deklarację Praw Człowieka (Universal Declaration of Human Rights – ONZ), Międzynarodowe Pakty Praw Człowieka (The International Covenants on Human Rights – ONZ), Europejską Konwencję o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wartości (The European Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms), Deklarację Praw Osób z Upośledzeniem Umysłowym (Declaration on the Rights of Mentally Retarded Person – ONZ 1971), Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych (The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities – 1993 ONZ) i wiele innych. Wśród ważniejszych tego rodzaju dokumentów obowiązujących w Polsce można wskazać m.in. Konwencję Praw Osób Niepełnosprawnych, Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (Dz. U.97.123.776 z późn. zm.), Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej z dnia 15 kwietnia 2004 r. (Dz. U.04.64.593) i wiele innych.

postawy wobec własnej praktyki. Uniwersalne projektowanie dla uczenia się nie jest bowiem tylko zmianą, którą wystarczy wdrożyć do przeważnie jeszcze tradycjonalistycznej szkoły, w której proces kształcenia i wychowania przebiega według zasad odpowiadających modelowi bankowemu (Freire, 1972, s. 45–46). Aby w przyszłości proces edukacyjny przebiegał w oparciu o zasady uniwersalnego projektowania dla uczenia się i w przygotowanym według nich środowisku, nie wystarczy tylko popularyzowanie samej idei i upowszechnienie towarzyszącego mu pojęcia. Wprowadzenie uniwersalnego projektowania dla uczenia się jako powszechnie stosowanego podejścia wymaga bowiem wcześniej głębokiego przeobrażenia wielu innych obszarów edukacji, np. organizacji pracy szkoły, kształcenia nauczycieli, finansowania, zaspokajania indywidualnych potrzeb uczniów itd. Tylko w odpowiednim kontekście aksjologicznym i organizacyjno-dydaktycznym idea uniwersalnego projektowania dla uczenia się stanie się możliwa. To prawda, bywa, że idea ta jest już współcześnie realizowana w niektórych szkołach publicznych. Dzieje się to głównie dzięki odpowiednim zasobom i zapleczu (zależnemu m.in. od sprawności i zasobności samorządu), sprzyjającej kulturze szkoły oraz, co najważniejsze, dzięki wysiłkowi nauczycieli, rodziców i samych uczniów. Niestety w innych szkołach, w których wciąż za najważniejsze dla procesu kształcenia uznaje się wykorzystanie całego podręcznika i kart pracy, uzyskanie przez uczniów określonej liczby ocen w semestrze, wykonanie co najmniej danej liczby sprawdzianów, kartkówek, wejściówek, udzielenie licznych odpowiedzi przy tablicy, co najmniej 50% obecności na zajęciach itd., gdzie najlepsza szkoła w powiecie może liczyć na profity, a naj słabszą zobowiązuje się do znaczącego podwyższenia osiągnięć uczniów w olimpiadach czy na maturze, uniwersalne projektowanie dla uczenia się niestety jeszcze długo będzie postrzegane jako utopia.

Bibliografia

- Al-Azawei, A., Serenelli, F. i Lundqvist, K. (2016). Universal Design for Learning (UDL): A content analysis of peer reviewed journals from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 39–56. Pobrano z <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/josotl/article/view/19295>
- Assistive Technology Act of 1998 (1998). Pobrano z <https://www.congress.gov/bill/105th-congress/senate-bill/2432/text>
- Bałachowicz, J., Korwin-Szymanowska, A., Lewandowska, E. i Witkowska-Tomaszewska, A. (2017). *Zrozumieć Uczenie Się. Zmienić Wczesną Edukację*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Biuro Pełnomocnika Rządu do Spraw Osób Niepełnosprawnych (2015). *Projektowanie uniwersalne. Dostępność i uczestnictwo dla wszystkich*. Pobrano z <https://niepelnosprawni.gov.pl/art,67,projektowanie-uniwersalne-dostepnosc-i-uczestnictwo-dla-wszystkich>
- Bruner, J. (2006). *Kultura Edukacji*. Kraków: Universitas.
- Burgstahler, S. (2005). *Universal Design in Education: Principles and Applications. An Approach to Ensure That Educational Programs Serve All Students*. Washington, DC: University of Washington.
- Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: a meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791–807. Pobrano z <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2017.1325074>
- CAST (2018). *The UDL Guidelines*. Pobrano z: <https://udlguidelines.cast.org/>
- Connel, B. R., Jones, M., Mace, R., Mueller, J., Mullick, A., Ostroff, E., Sanford, J., Steinfeld, E., Story, M. i Vanderheiden, G. (1997). *Principles of universal design*. North Carolina State University, Center for Universal Design. Pobrano z https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciplestext.htm
- Council for Exceptional Children (2005). *Universal Design for Learning: A Guide for Teachers and Educational Professionals*. Pobrano z <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/udl/cresource/q1/p01/>

- Czerepaniak-Walczak, M. Z. (2020). Jak zmienia się „gramatyka edukacji”? O przejawach i konsekwencjach (wymuszonej) *iedukacji*. *Forum Oświatowe*, 32(1), 13–23.
- Deklaracja Sztokholmska EIDD (bdw.). Pobrano 7 września 2022 z https://dfaeurope.eu/wordpress/wp-content/uploads/2014/05/stockholm-declaration_polish.pdf
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin Books.
- Iris Center (bdw.). *Virtual resources for College instructors*. Pobrano 7 września 2022 z <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/>
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych Organizacji Narodów Zjednoczonych (2006). Pobrano z <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20120001169>
- Novak, K. (2016). *UDL Now! A teacher's guide to Applying Universal Design for Learning in Today's Classrooms*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Rao, K., Ok, M. W., Smith, S. J., Evmenova, A. S. i Edyburn, D. (2020). Validation of the UDL reporting criteria with extant UDL research. *Remedial and Special Education*, 41(4), 219–230. Pobrano z <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0741932519847755>
- Rezolucja ResAP(2001)1 dotycząca wprowadzania zasad uniwersalnego projektowania do programów nauczania wszystkich zawodów związanych z tworzeniem środowiska budowlanego* (2001). Pobrano z: <https://rm.coe.int/0900001680739e3c>
- The Americans with Disabilities Act (1990). Pobrano z <https://www.ada.gov>
- The Disability Standards Access to Premises (2005). Pobrano z <https://www.legislation.gov.au/Details/F2005L00767>
- Tobin, T. J. i Behling, K. T. (2018). *Reach Everyone, Teach Everyone. Universal Design for Learning in Higher Education*. Morgantown: West Virginia University Press.
- Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami (Dz. U. 2019 poz. 1696).
- Ustawa z dnia 7 lipca 1994 r. Prawo budowlane (Dz. U. 1994 nr 89 poz. 414).
- Zalecenie nr Rec(2009)8 Komitetu Ministrów Rady Europy dla państw członkowskich o osiągnięciu pełnej integracji przez zastosowanie zasad projektowania uniwersalnego (przyjęta przez Komitet Rady Ministrów dnia 21 października 2009 r. na 1068 posiedzeniu Przedstawicieli Ministrów)* (2009). Pobrano z [https://niepelno-sprawni.gov.pl/container/publikacje/projektowanie-uniwersalne/Zalecenie%20nr%20Rec\(2009\)8.pdf](https://niepelno-sprawni.gov.pl/container/publikacje/projektowanie-uniwersalne/Zalecenie%20nr%20Rec(2009)8.pdf)

Model i diagnoza osobowości w edukacji dla wszystkich

JAN CIECIUCH*, WŁODZIMIERZ STRUS**

Instytut Psychologii, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa, Polska

Artykuł prezentuje model Objawy-Kompetencje-Cechy, który może być wykorzystany w edukacji włączającej do całościowej i kompleksowej diagnozy osobowości. W artykule zostały przedstawione wymagania, jakie przed diagnozą osobowości stawia edukacja dla wszystkich, a następnie zostało wykazane, w jaki sposób te wymagania spełnia kompleksowy model Objawy-Kompetencje-Cechy. Kolejne człony nazwy modelu odnoszą się do warstw osobowości wyróżnionych jako istotne z perspektywy psychologii wychowania i edukacji dla wszystkich. Są to zatem (1) objawy zdrowia psychicznego (dobrostanu osobistego i społecznego) lub problemów (eksternalizacyjnych, internalizacyjnych oraz psychastenicznych); (2) kompetencje osobowościowe, które są kształtowane w procesie wychowania i edukacji i prowadzą do dobrostanu oraz (3) cechy temperamentalne, które ułatwiają lub utrudniają nabywanie tych kompetencji. Model Objawy-Kompetencje-Cechy powstał na fundamencie Kołowego Modelu Meta-cech Osobowości.

SŁOWA KLUCZOWE: diagnoza, edukacja dla wszystkich, edukacja włączająca, model Objawy-Kompetencje-Cechy, osobowość.

The model and assessment of personality in inclusive education

The paper presents the Symptoms-Competencies-Traits Model that can be used in inclusive education to develop a comprehensive personality assessment. We discuss the requirements placed before personality assessment by inclusive education and then show how the comprehensive Symptoms-Competencies-Traits Model meets these requirements. The successive parts of the model's name refer to subsequent layers of personality distinguished as crucial in educational psychology and inclusive education. They include (1) symptoms of mental health (personal and social well-being) or problems (externalization, internalization, and psychasthenia); (2) personality competencies that are shaped in the process of education and lead to well-being, and (3) temperamental traits that facilitate or hinder the acquisition of these competencies. The Symptoms-Competencies-Traits Model is based on the Circumplex of Personality Metatraits.

KEYWORDS: assessment, inclusive education, personality, Symptoms-Competencies-Traits Model.

Wprowadzenie

Edukacja włączająca, nazywana też coraz częściej edukacją dla wszystkich, bywa przeciwstawiana edukacji segregacyjnej (Szumski, 2019) i jako taka – jest z jednej strony przedmiotem raczej konsensusu w literaturze pedagogicznej, a z drugiej strony – wzbudza

*E-mail: j.cieciuch@uksw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-2291-8301

**ORCID: 0000-0002-5044-5660

© Instytut Badań Edukacyjnych

kontrowersje w dyskursie publicznym. Takie rozbieżności mogą być pochodną nieco inaczej rozłożonych akcentów w sposobie rozumienia edukacji włączającej (np. koncentracja na celu, czyli dostępności edukacji dla wszystkich, bez względu na wyjściowe ograniczenia lub koncentracja na konkretnym kształcie i składzie klas szkolnych). W niniejszym artykule (1) krótko zostaną przedstawione sposoby rozumienia edukacji włączającej/ edukacji dla wszystkich, wraz ze źródłem kontrowersji, a następnie (2) zostaną zidentyfikowane wymagania, jakie dla modelu i diagnozy osobowości wynikają z edukacji dla wszystkich oraz (3) zaprezentowany zostanie kompleksowy model osobowości Objawy-Kompetencje-Cechy, zbudowany na fundamencie Kołowego Modelu Metacech Osobowości (Strus, Ciecuch i Rowiński, 2014; Strus i Ciecuch, 2017), jako odpowiedź na te wymagania. Model Objawy-Kompetencje-Cechy powstał w ramach realizacji projektów *Opracowanie i upowszechnianie narzędzi diagnostycznych wspierających pomoc psychologiczno-pedagogiczną – obszar osobowościowy* (POWR.02.10.00-00-9003/17) oraz *Opracowanie i upowszechnianie narzędzi diagnostycznych wspierających pomoc psychologiczno-pedagogiczną – obszar emocjonalno-społeczny* (POWR.02.10.00-00-9004/17), realizowanych przez Instytut Psychologii Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie w latach 2018–2022, i jest podstawą narzędzi diagnostycznych, tworzonych w ramach tych projektów.

1. Edukacja włączająca – różne sposoby rozumienia i źródła kontrowersji

Edukacja włączająca bywa w literaturze różnie rozumiana i definiowana. W przeglądzie wielu definicji Kerstin Göransson i Claes Nilholm (2014) wyróżnili cztery następujące sposoby rozumienia edukacji włączającej:

- (1) umieszczenie uczniów z niepełnosprawnościami lub specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w klasach z uczniami bez niepełnosprawności lub specjalnych potrzeb edukacyjnych;
- (2) spełnienie edukacyjnych i społecznych potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami lub specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- (3) spełnienie edukacyjnych i społecznych potrzeb wszystkich uczniów;
- (4) stworzenie szczególnego rodzaju wspólnoty ceniącej takie wartości jak równość, a zarazem zróżnicowanie; sprawiedliwość, a zarazem troskę; eksperckość, a zarazem wspólnotowość. Wspólnota ta tworzona jest w szkole, ale owa szkolna wspólnota jest swego rodzaju przygotowaniem do uczestniczenia w społeczeństwie opartym na tych wartościach, nazywanym czasem społeczeństwem inkluzywnym.

Göransson i Nilholm (2014) stwierdzają, że każde kolejne rozumienie edukacji włączającej z powyższego zestawienia, poszerza rozbudowuje poprzednie, zatem kolejne sposoby rozumienia to w zasadzie kolejne piętra, budowane na poprzednich i zakładające te poprzednie rozumienia. Można by się zatem spodziewać, że ewentualne spory o zasadność edukacji włączającej mogą się nasilać w miarę poszerzania jej znaczenia, czyli przechodzenia od pierwszego przez kolejne, aż do czwartego sposobu jej rozumienia według wyżej wymienionych definicji. Jest jednak zupełnie inaczej, bo postawy wobec edukacji włączającej są bardziej skomplikowane niż relacje między tymi rodzajami definicji. Zarazem jednak to uszeregowanie definicji oferuje pewien klucz do zrozumienia wątpliwości, jakie w polskiej przestrzeni publicznej pojawiają się wobec idei i praktyki edukacji włączającej. Wątpliwości te zresztą wyrażane są raczej nie w literaturze naukowej (tu panuje zgoda co do zasadności edukacji włączającej), ale w publicystyce i dyskusjach w mediach drukowanych

i – zwłaszcza – elektronicznych. Oto zatem czwarty z wymienionych sposobów rozumienia (wspólnota wartości inkluzywnego społeczeństwa) w zasadzie nie wzbudza kontrowersji wśród różnych stron sporów i dyskusji, w przeciwieństwie do pierwszego (łączenie w klasach uczniów), który już różnicuje stanowiska. Co ciekawe i warte podkreślenia, pierwszy sposób rozumienia bywa płaszczyzną sporu, dlatego że według jego przeciwników może on właśnie uniemożliwić realizację edukacji włączającej rozumianej na sposób trzeci (realizacja potrzeb wszystkich uczniów), a także utrudnić edukację włączającą rozumianą na sposób drugi (realizacja potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami lub specjalnymi potrzebami edukacyjnymi) oraz czwarty (inkluzywne społeczeństwo). Można zatem powiedzieć, że wątpliwości i kontrowersje dotyczą raczej środków niż celu edukacji włączającej.

Warto zauważyć, że w oficjalnych dokumentach i stanowiskach zwykle akcentuje się to, co wątpliwości nie wzbudza, zatem raczej kolejne sposoby rozumienia edukacji włączającej z zestawu Göransson i Nilholma (2014). Oto np. na stronie internetowej polskiego Ministerstwa Edukacji i Nauki (MEiN) można znaleźć definicję, która wprost odwołuje się do trzeciego i czwartego sposobu rozumienia z powyższego zestawienia:

Edukacja włączająca rozumiana jest jako podejście w procesie kształcenia i wychowania, którego celem jest zwiększanie szans edukacyjnych wszystkich osób uczących się [trzęcie rozumienie – potrzeby wszystkich uczniów – J.C., W.S.] poprzez zapewnianie im warunków do rozwijania indywidualnego potencjału, tak by w przyszłości umożliwić im pełnię rozwoju osobistego na miarę swoich możliwości oraz pełne włączenie w życie społeczne. Edukacja ta stawia za cel wyposażenie uczniów w kompetencje niezbędne do stworzenia w przyszłości włączającego społeczeństwa, czyli społeczeństwa, w którym osoby niezależnie od różnic m.in. w stanie zdrowia, sprawności, pochodzeniu, wyznaniu są pełnoprawnymi członkami społeczności, a ich różnorodność postrzegana jest jako cenny zasób rozwoju społecznego i cywilizacyjnego [czwarte rozumienie – inkluzywne społeczeństwo] (MEiN, bdw).

2. Kim są wszyscy w edukacji włączającej?

Warto zauważyć, że akcentowanie konieczności spełnienia potrzeb *wszystkich* uczniów może mieć dość odmienne znaczenie w zależności od kontekstu, w jakim jest używane. W szczególności określenie *wszyscy* uczniowie może być rozwinięte do dwóch postaci: (a) *nie tylko bez specjalnych potrzeb, ale i ze specjalnymi potrzebami* lub (b) *nie tylko ze specjalnymi potrzebami, ale i bez specjalnych potrzeb*. Jest to o tyle istotne, że owe rozszerzenia odzwierciedlają dyskusje i niepokoje rodziców i nauczycieli związane z edukacją włączającą, rozumianą na pierwszy sposób według przytoczonego powyżej zestawienia Göransson i Nilholma (2014), do którego w przekazie medialnym edukacja włączająca bywa redukowana, a który w odbiorze rodziców może być zagrażający dla uczniów bez specjalnych potrzeb. Jeśli jednak określenie *wszyscy* potraktować literalnie i poważnie, bez ograniczających przedzałożeń, czyli w zgodzie z trzecim sposobem rozumienia zaproponowanym przez Göransson i Nilholma (2014), edukacja włączająca staje się po prostu edukacją dla wszystkich.

3. Potrzeba osobowościowego układu odniesienia w edukacji dla *wszystkich*

Realizacja idei edukacji dla wszystkich w taki sposób, aby rzeczywiście była efektywna dla wszystkich, wymaga wielu zsynchronizowanych działań na bardzo różnych poziomach –

prawnym, finansowym, architektonicznym, medycznym, pedagogicznym i wielu innych. Jednym z tych obszarów jest również psychologiczny układ odniesienia nabywania przez dzieci tych właściwości, które są uznawane za cele edukacji. Jest to o tyle ważne, że idea edukacji włączającej jest nierozdzielnie powiązana z tezą, że celem edukacji jest nie tylko transmisja wiedzy, ale kształtowanie całego człowieka, swego rodzaju *paideia*, by posłużyć się klasyczną kategorią grecką (Jaeger, 2001). Połączenie to jest widoczne nie tylko w literaturze pedagogicznej. Oto nawet w oficjalnym, przywołanym powyżej rozumieniu edukacji włączającej jej cel został sformułowany jako umożliwienie uczniom „pełni rozwoju osobistego na miarę swoich możliwości oraz pełne włączenie w życie społeczne” (MEiN, bdw). Oznacza to w gruncie rzeczy, że za dalekosiężny cel edukacji zostało uznane to, co w klasycznej filozofii nazywane było *eudajmonią* (Arystoteles, IV w. p.n.e./1996), a co we współczesnym języku psychologicznym można określić jako szeroko rozumiany *dobrostan* człowieka. Pojawiają się zatem pytania, jak ten dobrostan rozumieć, od czego on zależy, jakie oddziaływania edukacyjne mogą osiągnięcie tego celu ułatwić, a jakie czynniki go utrudniają. Innymi słowy – potrzebny jest model teoretyczny, który oferowałby opis drogi do tak zdefiniowanego celu, przy czym – co ważne – jeśli edukacja włączająca ma być dla wszystkich, to model powinien umożliwiać opis drogi dochodzenia do dobrostanu wszystkich, niezależnie od zróżnicowanych warunków wyjściowych, nazywanych niepełnosprawnościami lub specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

4. Kategorialność specjalnych potrzeb edukacyjnych

Pojęcie *specjalnych potrzeb edukacyjnych* pełni w dyskursie o edukacji włączającej/ edukacji dla wszystkich ważną rolę i warto się nad nim zatrzymać. Otóż zarówno w literaturze, jak i oficjalnych dokumentach prawnych, są różne katalogi owych specjalnych potrzeb, przy czym kryterium włączania zwykle nie jest precyzyjnie określone. Np. w Rozporządzeniu MEN z dn. 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach są wymieniane tak różne kategorie jak: niepełnosprawność, szczególne uzdolnienia, zaburzenia zachowania czy choroba przewlekła (by wymienić tylko kilka przykładów). Katalog, który zawiera tak bardzo różne kategorie, który może być i bywa poszerzany o kolejne, w zasadzie sprawia, że edukacja inna niż włączająca przestaje być możliwa. Dzieje się tak dlatego, że przestaje być możliwy podział populacji uczniów na tych ze specjalnymi potrzebami oraz tych bez specjalnych potrzeb (ze względu na brak jasnego kryterium wpisania danej kategorii na listę specjalnych potrzeb). Co więcej, nawet gdyby taki podział zarysować, zróżnicowanie między wyróżnionymi specjalnymi potrzebami byłoby dużo większe niż różnice między niektórymi specjalnymi potrzebami a ich brakiem. W zasadzie można by powiedzieć, że określenie *specjalne* w nazwie *specjalne potrzeby edukacyjne* przestaje oznaczać *szczególne, rzadkie, odbiegające od normy*, a zaczyna znaczyć tylko i aż *specyficzne*, dodać by można *specyficzne dla danego ucznia*. W ten oto sposób można skonkludować, że każdy uczeń ma specyficzne dla siebie potrzeby edukacyjne, a wydzielanie jednych specjalnych potrzeb od innych w wielu przypadkach staje się trudne i sztuczne.

Z perspektywy nauczyciela lub rodzica można byłoby jednak wyrazić krytykę powyższego rozumowania za jego zbyt dużą abstrakcyjność. Krytyk, posługując się analogią zdrowotną, mógłby wszak stwierdzić, że z tego, iż trudno podzielić ludzi na zdrowych i chorych, nie wynika przecież wniosek, że należy zlikwidować szpitale lub że chorych na choroby

zakaźne należy leczyć na jednym oddziale z np. chorymi onkologicznie. Warto zastanowić się nad tą analogią. Otóż zarówno w niej, jak i w edukacji włączającej, głównym problemem jest opis heterogeniczności populacji (uczniów lub w przywołanej analogii – chorych) i dostosowanie oddziaływań (wychowawczych lub w przywołanej analogii – medycznych) do wyodrębnionych grup. Warto zauważyć, że obecnie w różnych naukach, a nawet całych obszarach życia, idea kategoryalności wykorzystywana do opisu heterogeniczności jest wypierana przez ideę dymensjonalności. Przesunięcie to jest bardzo widoczne w obszarze właśnie zdrowia, w szczególności zdrowia psychicznego i rozumienia zaburzeń psychicznych, w tym zwłaszcza zaburzeń osobowości. W tym wypadku zmiana paradygmatu z kategoryalnego na dymensjonalny była w literaturze dyskutowana już od dawna, a w ostatniej dekadzie została urzędowo usankcjonowana w oficjalnych klasyfikacjach medycznych.

5. Dymensjonalność zamiast kategoryalności – przykład zaburzeń osobowości

Standardowo diagnoza zaburzeń psychicznych odbywa się przy użyciu jednej z dwóch klasyfikacji. Jedna została stworzona przez Światową Organizację Zdrowia (World Health Organization, WHO) – ICD (*International Classification of Diseases*), a druga przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne (APA) – DSM (*Diagnostic and statistical manual of mental disorders*). Zaburzenia osobowości do niedawna były diagnozowane jako jednostki nozologiczne, podobnie jak inne choroby, w kategoriach zero-jedynkowych, czyli w diagnozie stwierdzano, że u danego pacjenta dane zaburzenie występuje lub nie występuje. Jednak dekady stosowania obu klasyfikacji wykazały wiele problemów z takim podejściem. Do najważniejszych należą: zarówno (1) brak rozłączności kryteriów i nadmierne współwystępowanie różnych zaburzeń, jak i (2) heterogeniczność w obrębie tej samej kategorii diagnostycznej, a dodatkowo (3) częste diagnozowanie tzw. nieokreślonych zaburzeń osobowości spoza przyjętego katalogu; (4) arbitralność progów diagnostycznych oraz (5) w przypadku zaburzeń osobowości – brak połączenia z empirycznie zweryfikowanymi całościowymi modelami struktury osobowości (por. omówienie w Strus i in., 2017).

W takiej sytuacji coraz większe poparcie zyskiwało podejście dymensjonalne, zgodnie z którym zaburzenia osobowości są opisywane nie jako odrębne kategorie, ale ulokowanie osoby badanej w górnych rejestrach pewnych podstawowych wymiarów, rozciągniętych od zdrowia do choroby. W tym ujęciu zdrowie i choroba to nie dwa światy, oddzielone wyraźną granicą, ale kontinuum, na którym można wskazać różniące się od siebie skrajności, ale nie można wskazać granicy jakościowo oddzielającej jedno od drugiego. Oczywiście jednym z kluczowych problemów w tym ujęciu jest identyfikacja takich podstawowych wymiarów, na których można byłoby opisać zarówno zdrowe, jak i zaburzone funkcjonowanie osobowości człowieka. Ostatnie wydania DSM oraz ICD, czyli DSM-5 (APA, 2013) oraz ICD-11 (WHO, 2020) dokonały przełomu i zaburzenia osobowości są opisywane jako wysokie nasilenie pewnych patologicznych wymiarów, a nie przynależność do oddzielnych patologicznych kategorii. Obie klasyfikacje odwołały się w tym celu do modelu Wielkiej Piątki cech osobowości (por. Ciecuch, Łakuta, Strus, Oltmanns i Widiger, 2021; Strus i in., 2017), definiując skrajne patologiczne nasilenie każdego z wyróżnionych wymiarów. Strus, Łakuta i Ciecuch (2021) wykazali, w jaki sposób obie, różniące się nieco klasyfikacje pięciu patologicznych cech osobowości (DSM-5 oraz ICD-11), łączą się ze sobą oraz sytuują w bardziej całościowym modelu, opisującym na sposób dymensjonalny osobowość zarówno zdrową, jak i zaburzoną. Model, który wykorzystali, to Kołowy Model Metacech Osobowości (Strus i Ciecuch,

2017; Strus, Ciecuch i Rowiński, 2014). Model ten okazał się być również dobrym punktem wyjścia dla konstrukcji modelu osobowości użytecznego w edukacji dla wszystkich. Poniżej najpierw zostanie krótko opisany Kołowy Model Metacech Osobowości, a następnie skonstruowany na jego podstawie model Objawy-Kompetencje-Cechy.

6. Kołowy Model Metacech Osobowości jako podstawa modelu osobowości w edukacji dla wszystkich

Kołowy Model Metacech Osobowości można traktować jako ogólny model osobowości, syntetyzujący wiele modeli szczegółowych. Model został przedstawiony szczegółowo gdzie indziej (zob. Ciecuch i Strus, 2020; Strus, Ciecuch i Rowiński, 2014; Strus i Ciecuch, 2017). Z perspektywy edukacji dla wszystkich ważne jest, aby model osobowości był integracyjny i jak najbardziej całościowy, aby mógł objąć zróżnicowanie – właśnie owych wszystkich. Dotychczasowe badania empiryczne świadczą o tym, że Kołowy Model Metacech Osobowości spełnia te warunki. Między innymi okazało się, że model ten (1) pozwala na integrację w jednej płaszczyźnie modeli temperamentu, emocji, motywacji, wartości, dobrostanu i problemów ze zdrowiem psychicznym (Strus i Ciecuch, 2017); (2) w tym zaburzeń osobowości (Strus, Łakuta i Ciecuch, 2021; Zawadzki, 2016, 2017); (3) integruje Wielką Piątkę i model HEXACO (Strus i Ciecuch, 2021); (4) pokazuje subtelne różnice między Wielkimi Dwójkami wywiedzionymi z tradycji psycholeksykalnej i kwestionariuszowej (Strus i Ciecuch, 2019); (5) pozwala rozwiązać problemy z liczbą i treścią typów osobowości (Strus, Cybis, Ciecuch i Rowiński, 2021a, 2021b). Kołowy Model Metacech Osobowości jest też wykorzystywany do tworzenia nowych modeli: na jego podstawie (6) Rogoza i in. (2022) skonstruowali model narcyzmu wrażliwego; (8) Rymarczyk i in. (2020) zaproponowali rekonceptualizację typu C osobowości, a (9) Kwiatkowska i Strus (2021) opracowali model zahamowania społecznego. Po wzięciu powyższego pod uwagę, Kołowy Model Metacech Osobowości wydał się dobrym kandydatem, aby wykorzystać go do stworzenia modelu osobowości, który będzie mógł być podstawą diagnozy i optymalizacji oddziaływań edukacyjnych w edukacji dla wszystkich. Ponieważ model był szeroko zakrojony i z teoretycznych powodów jego ambicją był opis pełnego spektrum funkcjonowania w zakresie szeroko rozumianej osobowości, włączając w to różne formy problemów z funkcjonowaniem, w naturalny sposób odpowiadał on na wyzwania edukacji dla wszystkich.

Istotą Kołowego Modelu Metacech Osobowości wykorzystaną w opisywanym poniżej modelu Objawy-Kompetencje-Cechy jest wyróżnienie dwóch podstawowych wymiarów do opisu różnych warstw osobowości i funkcjonowania emocjonalno-społecznego (zob. Ciecuch i Strus, 2017). Owe dwa wymiary, jak wykazano w literaturze na temat Kołowego Modelu Metacech Osobowości przywołanej powyżej, (1) mogą nabierać różnego znaczenia w różnych sferach osobowości, ale (2) w teoretycznie uzasadniony sposób korespondują ze sobą, a zarazem (3) integrują różne istniejące już w literaturze modele opisujące daną sferę.

7. Model osobowości Objawy-Kompetencje-Cechy

Ciecuch i Strus (2020) po analizie warunków, jakie w psychologii wychowania powinien spełniać model osobowości, wyróżniają trzy zbiory zmiennych osobowościowych, jakie powinny być w takim modelu precyzyjnie uwzględnione, a zarazem rozróżnione. Są to zmienne opisujące (1) *cel* oddziaływań wychowawczych, (2) *przedmiot*, czyli te właściwości,

które podlegają zmianie i są kształtowane w procesie oddziaływań wychowawczych oraz (3) *kontekst*, jak nazywają te zmienne, które warunkują nabywanie pożądanych właściwości, choć same raczej modyfikacji nie podlegają.

Podział ten został przyjęty w modelu teoretycznym wypracowanym w projektach *Opracowanie i upowszechnianie narzędzi diagnostycznych wspierających pomoc psychologiczno-pedagogiczną – obszar osobowościowy* (POWR.02.10.00-00-9003/17) oraz *Opracowanie i upowszechnianie narzędzi diagnostycznych wspierających pomoc psychologiczno-pedagogiczną – obszar emocjonalno-społeczny* (POWR.02.10.00-00-9004/17), realizowanych przez Instytut Psychologii Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie w latach 2018–2022 jako podstawa narzędzi do diagnozy dzieci i młodzieży.

Za nadrzędny cel oddziaływań edukacyjnych/wychowawczych przyjęto szeroko rozumiany dobrostan osobisty i społeczny. Stopień realizacji celu przejawia się w *objawach* dobrostanu albo przeciwnie – *objawach* różnego rodzaju problemów psychologicznych. Przedmiotem oddziaływania są *kompetencje* osobowościowe, które są kształtowane w procesie edukacji, a które prowadzą do dobrostanu. Z kolei kontekstem są *cechy* temperamentu, zasadniczo niezmiennalne w toku edukacji, ale w odpowiedniej konfiguracji utrudniające lub ułatwiające kształtowanie kompetencji osobowościowych. Każda z trzech wyróżnionych warstw (objawy, kompetencje, cechy) jest zakorzeniona w Kołowym Modelu Metacech Osobowości, tworząc jeden spójny, kompleksowy model osobowości możliwy do wykorzystania w edukacji dla wszystkich.

7.1. Objawy (dobrostanu lub problemów)

Pełny dobrostan w ujęciu opisywanego modelu jest wysokim nasileniem dwóch podstawowych wymiarów: dobrostanu osobistego oraz dobrostanu społecznego. Dobrostan osobisty polega na pozytywnym stosunku do siebie i efektów własnych działań oraz samo-realizacji, zaangażowaniu i fascynacji podejmowanymi działaniami. Z kolei dobrostan społeczny polega na satysfakcjonujących relacjach interpersonalnych, dobrym przystosowaniu społecznym oraz harmonii z otoczeniem. Pełny dobrostan jest zatem takim stanem, w którym człowiek realizuje siebie, rozwija swoje ja, ale w harmonii z otoczeniem i w dobrych relacjach z innymi. Zaburzenia dobrostanu, rozumianego jako wysokie nasilenie obu tych wymiarów, mogą być trojakiego rodzaju: (1) niskie nasilenie osobistego aspektu dobrostanu, (2) niskie nasilenie społecznego aspektu dobrostanu lub (3) niskie nasilenie obu aspektów. W pierwszym przypadku występują objawy psychasteniczne, będące tak dużym dostosowaniem się do wymogów otoczenia, że aż są szkodliwe dla ja i własnego rozwoju, powiązane z deficytami i zahamowaniami motywacyjnymi oraz sztywnością schematów myślenia i działania. W drugim przypadku występują objawy eksternalizacyjne, czyli różnego rodzaju zachowania antyspołeczne, agresywne, niekontrolowane lub ryzykowne. W trzecim przypadku występują objawy internalizacyjne polegające na długotrwałym odczuwaniu szerokiego spektrum emocji negatywnych związanych zarówno ze sobą, jak i innymi. W każdej z tych trzech grup objawów wyróżniono dodatkowo trzy podkategorie. Warto podkreślić, że model ten został przyjęty jako część modelu diagnozy psychologicznej w Rozporządzeniu Ministra Zdrowia z dnia 16 września 2020 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie świadczeń gwarantowanych z zakresu opieki psychiatrycznej i leczenia uzależnień. W konsekwencji Narodowy Fundusz Zdrowia (2021) opracował techniczny moduł do jej sprawozdawania, w którym uwzględnione zostały kategorie opracowane w opisywanym

modelu, możliwe do zdiagnozowania za pomocą wypracowywanych w projektach narzędzi diagnostycznych.

7.2. Kompetencje osobowościowe (prowadzące do dobrostanu i kształtowane w edukacji)

Warstwa kompetencji osobowościowych w modelu Objawy-Kompetencje-Cechy została już częściowo opisana w literaturze naukowej na forum międzynarodowym (Cieciuch i Strus, 2021; Skimina, Strus, Ciecuch i Topolewska-Siedzik, 2022). Najogólniej rzecz biorąc, istotą ludzkiej aktywności, do której przygotowuje edukacja, jest umiejętność skutecznego działania, które jest celowe (domena zadaniowa) i dokonuje się w świecie, który jest w znacznej mierze światem społecznym (domena społeczna). Można zatem powiedzieć, że człowiekowi potrzebne są takie kompetencje, które umożliwią mu (1) podejmowanie skutecznych działań celowych oraz (2) dobre funkcjonowanie w relacjach społecznych. W zakresie podejmowania działań celowych zostały wyróżnione dwa kluczowe wymiary: (1a) kompetencje samomotywacji (wzmacniania intencji), aby wzmacniać swoją motywację, zamiary czy intencje oraz (1b) kompetencje samokontroli (kontroli impulsów), aby odpowiednio kontrolować popędy, impulsy i emocje, które mogą przeszkadzać w realizacji działania. Z kolei w zakresie relacji społecznych zostały wyróżnione następujące dwa kluczowe wymiary: (2a) kompetencje odpowiedzialności społecznej, aby móc wejść w satysfakcjonujące dla obu stron relacje z innymi oraz (2b) kompetencje asertywności, aby wchodząc w relacje społeczne – móc zachować przy tym swoją autonomię i skutecznie realizować własne potrzeby. W każdej z czterech ogólnych kompetencji osobowościowych wyróżniono dodatkowo po trzy aspekty, co daje łącznie 12 zmiennych opisujących sferę kompetencji osobowościowych.

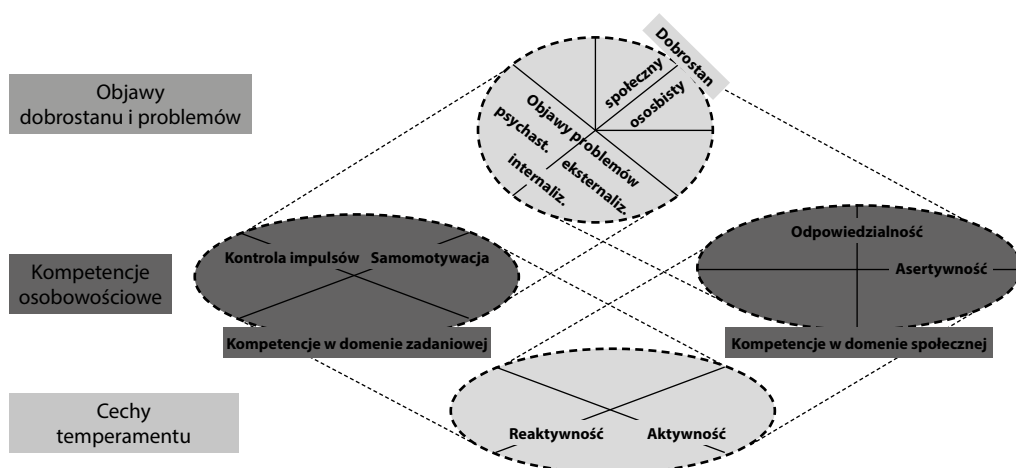
7.3. Cechy temperamentu (warunkujące kształtowanie kompetencji osobowościowych)

Kształtowanie kompetencji osobowościowych jest uwarunkowane trwałymi cechami organizmu. W psychologii osobowości trwałe dyspozycje, uwarunkowane biologicznie, były zwykle nazywane temperamentem, choć w szczegółowych konceptualizacjach i operacjonalizacjach często mieszano cechy temperamentu oraz takie cechy osobowości, które ulegają zmianie i są kształtowane poprzez oddziaływanie środowiska. W modelu Objawy-Kompetencje-Cechy precyzyjnie odróżniono kompetencje osobowościowe (czyli te właściwości, które są pożądane, a zarazem podatne na zmianę i mogą być kształtowane) od cech temperamentu (jako takich cech, które zasadniczo są zdeterminowane w znacznym stopniu biologicznie, warunkują kształtowanie kompetencji, ale same nie są raczej podatne na zmiany lub są jedynie w niewielkim zakresie). Warstwa cech temperamentu w modelu Objawy-Kompetencje-Cechy została częściowo opisana w literaturze naukowej na forum międzynarodowym (Strus, Ponikiewska i Ciecuch, 2022). Podstawową definicję temperamentu przyjęto za Regulacyjną Teorię Temperamentu Strelaua (2006) jako formalną charakterystykę zachowania w kategoriach energetycznych i czasowych. Szczegółowej konceptualizacji modelu temperamentu dokonano, integrując Regulacyjną Teorię Temperamentu Strelaua (2006) z Kołowym Modelem Metacech Osobowości (Strus, Ciecuch i Rowiński, 2014; Strus i Ciecuch, 2017). W odróżnieniu od Regulacyjnej Teorii Temperamentu, a w zgodzie z Kołowym Modelem Metacech Osobowości – wyróżniono dwa podstawowe ortogonalne wymiary temperamentu: reaktywność oraz aktywność.

Wymiar reaktywności warunkuje wysokość progu wzbudzenia, intensywność i czas trwania reakcji emocjonalnych w odpowiedzi na doptywające do organizmu bodźce emotogenne oraz efektywność przetwarzania pobudzenia emocjonalnego. Wymiar aktywności odpowiada natomiast za poziom endogennie generowanej energii oraz sposób jej dystrybucji (wydatkowania) związany z takimi parametrami zachowania sprawczego jak intensywność, zmienność czy trwałość. Kontynuując tezę Strelaua (2006) o energetycznej i czasowej charakterystyce temperamentu, na każdym biegunie wymienionych powyżej wymiarów wyróżniono: aspekt czasowy i energetyczny.

Precyzyjna diagnoza temperamentu pozwala określić możliwe trudności z kształtowaniem kompetencji osobowościowych. Np. wysoka reaktywność może utrudniać rozwój kompetencji samomotywacji, a wysoka aktywność – kompetencji samokontroli (kontroli impulsów). Wiedza o uwarunkowaniach temperamentalnych pozwala lepiej dostosować oddziaływania edukacyjne, ukierunkowane na kształtowanie kompetencji osobowościowych.

Na Rysunku 1 znajduje się graficzna prezentacja modelu Objawy-Kompetencje-Cechy, w tym zwłaszcza relacji między trzema osobowościowymi warstwami i głównymi zmiennymi w nich wyróżnianymi.



Rysunek 1. Model Objawy-Kompetencje-Cechy

Źródło: opracowanie własne na podstawie Ciecuch, Strus, 2020

Podsumowanie

Opisany powyżej model Objawy-Kompetencje-Cechy jest podstawą pakietu narzędzi, który umożliwia szczegółową diagnozę funkcjonowania każdego ucznia, niezależnie od niepełnosprawności czy specjalnych potrzeb edukacyjnych w każdej z opisanych powyżej warstw osobowości. Taka diagnoza oferuje wiele korzyści z perspektywy edukacji dla wszystkich. W szczególności:

- 1) W jednym modelu możliwe są opis i diagnoza podstawowych dyspozycji temperamentalnych i szeroko rozumianego funkcjonowania emocjonalno-motywacyjno-społecz-

nego. Ta sfera pełni coraz bardziej istotną rolę w myśleniu o edukacji uczniów z różnego rodzaju różnie nasilonych i różnie rozumianych specjalnych potrzeb edukacyjnych. Niezależnie od specyfiki specjalnych potrzeb, w procesie edukacji uczniowie nabywają podstawowe kompetencje osobowościowe, które są podstawą ich osobistego i społecznego dobrostanu.

- 2) Diagnoza na podstawie tego modelu może wzmocnić skuteczność oddziaływań wychowawczych w edukacji włączającej w zakresie kształtowania pożądanych osobowościowych celów.
- 3) Diagnoza na podstawie tego modelu umożliwi całościowy i dymensjonalny opis zarówno słabych, jak i mocnych stron, potencjałów rozwojowych, jak i ryzyka problemów ucznia w jednym układzie odniesienia.
- 4) Dymensjonalność nie wyklucza przyjęcia progu odcięcia. Posługując się przykładem z wcześniejszej części niniejszego tekstu można by powiedzieć, że kontinuum zdrowie-choroba nie kwestionuje zasadności szpitali. Aby jednak stwierdzić, czy ktoś powinien znaleźć się w szpitalu, należy poznać jego wyniki w układzie odniesienia całej populacji właśnie na kontinuum zdrowie-choroba. Diagnoza na podstawie opisywanego modelu osobowości Objawy-Kompetencje-Cechy odbywa się z użyciem norm dla całej populacji dzieci i dorastających w danym wieku, które stanowią układ odniesienia specyfiki funkcjonowania dzieci i młodzieży z różnymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Możliwa jest zatem sytuacja, że skrajne nasilenie pewnych właściwości będzie oznaczać, że w danym wypadku potrzebna będzie dodatkowa, pogłębiona i ukierunkowana diagnoza, która może doprowadzić do wniosku, że trwała lub czasowa realizacja obowiązku szkolnego w inny sposób niż wspólna klasa będzie lepszym rozwiązaniem. Niemniej jednak nawet w tym wypadku diagnoza wyjściowych warunków temperamentalnych oraz poziomu rozwoju podstawowych kompetencji osobowościowych jest istotną informacją dla oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych.

Bibliografia

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (wyd. 5). Washington, DC: APA.
- Arystoteles (IV w. pne/1996). Etyka Nikomachejska (tłum. D. Gromska). W: *Dzieła wszystkie* (t. 5, s. 8–300). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cieciuch, J., Łakuta, P., Strus, W., Oltmanns, J. R. i Widiger, T. (2021). Assessment of personality disorder in the ICD-11 diagnostic system: Polish validation of the Personality Inventory for ICD-11. *Psychiatria Polska*, 27, 1–14. [DOI: 10.12740/PP/OnlineFirst/138563]
- Cieciuch, J. i Strus, W. (2017). The Two-Factor Model of personality. W: V. Zeigler-Hill i T. Shackelford (red.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (s. 1–16). Cham: Springer International Publishing AG. [DOI: 10.1007/978-3-319-28099-8_2129-1]
- Cieciuch, J. i Strus, W. (2020). Osobowość w psychologii wychowania. W: H. Liberska i J. Trempała (red.), *Psychologia wychowania. Wybrane problemy* (s. 199–213). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cieciuch, J. i Strus, W. (2021). Toward a model of personality competencies underlying social and emotional skills: Insight from the Circumplex of Personality Metatraits. *Frontiers in Psychology*, 12, 711323. [DOI: 10.3389/fpsyg.2021.711323]
- Göransson, K. i Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. [DOI: 10.1080/08856257.2014.933545]
- Jaeger, W. (2001). *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*. Warszawa: Fundacja Aletheia.

- Kwiatkowska, M. M. i Strus, W. (2021). Social inhibition: Theoretical review and implications for a Dual Social Inhibition Model within the Circumplex of Personality Metatraits. *Studia Psychologica: Theoria et Praxis*, 21(2), 57–109. [DOI: 10.21697/sp.2021.21.2.04]
- Ministerstwo Edukacji i Nauki (bdw). *Edukacja włączająca*. Pobrano 13 maja 2022 z <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/edukacja-wlaczajaca>
- Narodowy Fundusz Zdrowia (2021). *Komunikat dla świadczeniodawców i twórców oprogramowania*. Pobrano z <https://www.nfz.gov.pl/aktualnosci/aktualnosci-centrali/komunikat-dla-swadczeniodawcow-i-tworcow-oprogramowania,8057.html>
- Rogoza, R., Ciecuch, J. i Strus, W. (2022). Narcissistic Isolation and Enmity Concept: Disentangling the blue and dark face of vulnerable narcissism. *Journal of Research in Personality*, 96, 104167. [DOI: 10.1016/j.jrp.2021.104167]
- Rymarczyk, K., Turbacz, A., Strus, W. i Ciecuch, J. (2020). Type C personality: Conceptual refinement and preliminary operationalization. *Frontiers in Psychology*, 11, 552740, 1–10. [DOI: 10.3389/fpsyg.2020.552740]
- Skimina, E., Strus, W., Ciecuch, J. i Topolewska-Siedzik, E. (2022). How many and what mechanisms are needed to explain self-regulatory functions in personality dynamics: Towards a new model based on the Circumplex of Personality Metatraits. *Journal of Personality*. [DOI: 10.1111/jopy.12722]
- Strelau, J. (2006). *Temperament jako regulator zachowania z perspektywy półwiecza badań*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Strus, W. i Ciecuch, J. (2017). Towards a synthesis of personality, temperament, motivation, emotion and mental health models within the Circumplex of Personality Metatraits. *Journal of Research in Personality*, 66, 70–95. [DOI: 10.1016/j.jrp.2016.12.002]
- Strus, W. i Ciecuch, J. (2019). Are the questionnaire and the psycho-lexical Big Twos the same? Towards an integration of personality structure within the Circumplex of Personality Metatraits. *International Journal of Personality Psychology*, 5, 18–35. [DOI: 10.21827/ijpp.5.35594]
- Strus, W. i Ciecuch, J. (2021). The Circumplex of Personality Metatraits and the HEXACO model: Toward refinement and integration. *Journal of Personality*, 89(4), 803–818. [DOI: 10.1111/jopy.12616]
- Strus, W., Ciecuch, J. i Rowiński, T. (2014). The Circumplex of Personality Metatraits: A synthesizing model of personality based on the Big Five. *Review of General Psychology*, 18(4), 273–286. [DOI: 10.1037/gpr0000017]
- Strus, W., Łakuta, P. i Ciecuch, J. (2021). Anankastia or Psychoticism? Which one is better suited for the fifth trait in the pathological Big Five: Insight from the Circumplex of Personality Metatraits perspective. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 648386. [DOI: 10.3389/fpsy.2021.648386]
- Strus, W., Ponikiewska, K. i Ciecuch, J. (2022). Reactivity and Activity as dimensions capturing both energetic and temporal aspects of behavior: Towards a new model based on the Regulative Theory of Temperament. *Personality and Individual Differences*, 188(3), 111434. [DOI: 10.1016/j.paid.2021.111434]
- Strus, W., Rowiński, T., Ciecuch, J., Kowalska-Dąbrowska, M., Czuma, I. i Żechowski, C. (2017). Patologiczna Wielka Piątka: próba zbudowania pomostu pomiędzy psychiatryczną klasyfikacją zaburzeń a cechowym modelem osobowości zdrowej. *Roczniki Psychologiczne*, 20(2), 429–450. [DOI: 10.18290/rpsych.2017.20.2-6pl]
- Szumski, G. (2019). Koncepcja edukacji włączającej. W: I. Chrzanowska i G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Seria Naukowa (t. 7, s. 14–24). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- World Health Organization (2020). *ICD-11. International Classification of Diseases 11th Revision*. Pobrano z <https://icd.who.int/en>

Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF) w edukacji – możliwości i wyzwania

TOMASZ KNOPIK*

Instytut Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, Polska

Artykuł prezentuje Międzynarodową Klasyfikację Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF) w kontekście edukacyjnym. Omówienie budowy klasyfikacji oraz procedur jej stosowania służy sformułowaniu kluczowych trudności i wyzwań, jakie stoją przed środowiskiem naukowców i praktyków w procesie wdrażania ICF. Autor wskazuje m.in. na: definiowanie granic niepełnosprawności i implikacje dla systemu finansowania wsparcia, zasady kodowania i opracowywania kwalifikatorów, w tym zgodność nomenklatury ICF ze słownikiem dyscyplin naukowych, rozwijanie wiedzy i świadomości potencjalnych użytkowników ICF. Artykuł zachęca również środowisko ekspertów związanych z edukacją do podjęcia wspólnych prac na rzecz kompetentnej adaptacji ICF w polskiej oświacie.

SŁOWA KLUCZOWE: Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF), model biopsychospołeczny, ocena funkcjonalna, pomoc psychologiczno-pedagogiczna.

International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) in education – opportunities and challenges

The article presents the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) in an educational context. The discussion of the structure of the classification and the procedures for its application allows the key difficulties and challenges faced by the scientific community and practitioners in the process of implementing the ICF to be formulated. The author points out, among others: the limits of defining disability and the implications of this for financing support systems, the rules of coding and generating qualifiers, including the compliance of the ICF nomenclature with the terminology of scientific disciplines, developing the knowledge and awareness of potential ICF users. The article also encourages experts to undertake joint work to competently adapt the ICF for the Polish education system.

KEYWORDS: biopsychosocial model of disability, functional assessment, International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF), psychological and pedagogical support.

Wprowadzenie

Wdrażane aktualnie w polskim systemie edukacji zmiany w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej mają na celu zwiększenie stopnia dostępności procesu nauczania-uczenia się dla jak największej liczby uczniów, w tym uczniów

*Email: tomasz.knopik@umcs.eu

ORCID: 0000-0001-5253-7545

z niepełnosprawnościami (por. *Model Edukacji dla Wszystkich*, Ministerstwo Edukacji i Nauki [MEiN], 2020). Główna uwaga w modelu inkluzyjnym zwrócona jest na efektywną pracę nauczycieli i specjalistów z grupą uczniów z uwzględnieniem zróżnicowania potrzeb jej członków. Zamiast rozumienia wsparcia głównie jako dodatkowego instrumentu skierowanego do specjalnie wyselekcjonowanych osób (na podstawie opinii lub orzeczenia) dąży się do responsywnej personalizacji kształcenia w ramach bieżącej pracy z uczniami. Takie podejście nie wyklucza oczywiście dodatkowych zajęć specjalistycznych, które w przypadku złożonych trudności są niezbędne, ale traktowane są one jako uzupełnienie podstawowej formy pomocy (realizowanej podczas zajęć z klasą), a nie jej główna postać. Pozwala to uniknąć scedowania odpowiedzialności za rozwój uczniów z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi na specjalistów i kadry prowadzące zajęcia rewalidacyjne bez odpowiedniego zaangażowania ze strony nauczycieli przedmiotowych (por. Szumski, 2019). Aby umiejętnie zrównoważyć zakres i intensywność wsparcia edukacyjno-specjalistycznego i elastycznie modyfikować je w zależności od aktualnych potrzeb uczniów, niezbędne są ramy opisu ich funkcjonowania sformułowane za pomocą intersubiektywnie komunikowalnych terminów (por. Sanches-Ferreira, Silveira-Maia i Simeonsson, 2018). Takie możliwości (przynajmniej według założeń) daje Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF).

Celem artykułu jest zaprezentowanie możliwości wykorzystania klasyfikacji ICF w edukacji oraz identyfikacja kluczowych trudności i wyzwań w jej wdrażaniu. Posłużą do tego zarówno dyskusje prowadzone przez ostatnie dwie dekady w literaturze specjalistycznej, jak i wcale nie tak ograniczone doświadczenia na gruncie międzynarodowych, a także polskich badań i praktyk edukacyjnych. Nie chodzi jednak o krytykę ICF czy wskazywanie jej słabych stron, ale zachętę kierowaną do środowiska badaczy i praktyków związanych z psychologią i pedagogiką do wspólnego namysłu nad optymalnym rozwiązaniem wskazanych wyzwań.

1. Charakterystyka Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF)

Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia, określana skrótem ICF (ang. *International Classification of Functioning, Disability and Health*), została opracowana przez ekspertów WHO w 2001 r. jako klasyfikacja stanów zdrowia uzupełniająca wobec ICD (Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych, ang. *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*). ICF umożliwia kodowanie szerokiego zakresu danych o zdrowiu i czynników wpływających na nie poprzez wystandaryzowany język kodów i kwalifikatorów zdefiniowanych w słowniku.

Klasyfikacja ICF została opracowana m.in. w celu:

- stworzenia naukowych podstaw dla zrozumienia i badania kwestii zdrowia i związanych z nim stanów, predyktorów i dynamiki zmian wraz z odniesieniem do roli zaplecza instytucjonalnego (badanie efektywności polityk zdrowotnych);
- ustalenia wspólnego języka stosowanego do opisu zdrowia i stanów związanych ze zdrowiem; ICF ma usprawnić porozumiewanie się pomiędzy różnymi podmiotami zaangażowanymi w opiekę nad pacjentem/ucznikiem, np. pracowników służby zdrowia, pracowników naukowych, decydentów i ogółu społeczeństwa, z uwzględnieniem osób z niepełnosprawnością (Simeonsson, 2009);

- umożliwienia porównywania danych z różnych krajów, z wielu dziedzin opieki zdrowotnej, usług i okresów (pozwala to np. badać efektywność danego rodzaju wsparcia w odniesieniu do różnych kontekstów kulturowych i organizacyjnych);
- stworzenia algorytmu kodowania stanów zdrowia i chorobowych w ramach systemów informatycznych dokonujących transferu informacji między sektorami – z założenia może to uprościć procedurę orzecznictwa, tak aby nie funkcjonowało ono osobno w ramach kompetencji trzech ministerstw (WHO, 2009, s. 5).

Klasyfikacja ICF zbudowana jest z dwóch części, a każda z nich zawiera po dwa składniki:

I część. Funkcjonowanie i niepełnosprawność

- a) funkcje i struktury ciała,
- b) aktywność i uczestniczenie;

II część. Czynniki kontekstowe

- c) czynniki środowiskowe,
- d) czynniki osobowe.

Poszczególne składniki ICF są zdefiniowane przez ekspertów WHO następująco (WHO, 2009):

- funkcje ciała ludzkiego są to procesy fizjologiczne poszczególnych układów ciała, obejmujące również procesy psychiczne,
- struktury ciała ludzkiego to jego części anatomiczne: narządy, kończyny i ich elementy składowe,
- aktywność jest to wykonanie przez daną osobę zadania lub podjęcie działania,
- uczestniczenie jest to angażowanie się danej osoby w określone sytuacje życiowe,
- czynniki środowiskowe tworzą fizyczne i społeczne środowisko oraz system postaw, w którym żyją ludzie,
- czynniki osobowe odnoszą się bezpośrednio do podmiotu, obejmują takie cechy jak: wiek, płeć, rasa, status społeczny, styl życia, nawyki, doświadczenia życiowe (klasyfikacja ICF nie ujmuje tych czynników ze względu na ich kulturowy charakter – niski stopień uniwersalności kategorii oceny, por. WHO, 2009).

Nasilenie trudności (odnośnie do funkcji ICF używa kategorii „upośledzenia”, co nie jest adekwatnym tłumaczeniem w polskim kontekście edukacyjnym i orzeczniczym) oceniane jest na uniwersalnej skali numerycznej według poniższej legendy:

„xxx.0 – brak problemu (żaden, nieobecny, nieistotny)

xxx.1 – nieznaczny problem (niewielki, mały)

xxx.2 – umiarkowany problem (średni, spory)

xxx.3 – znaczny problem (wielki, silny)

xxx.4 – skrajnie duży problem (zupełny)

xxx.8 – nieokreślony problem

xxx.9 – nie dotyczy” (WHO, 2009, s. 22).

ICF proponuje dwa kwalifikatory dla części klasyfikacji „Aktywności i uczestniczenie”: kwalifikator wykonania i kwalifikator zdolności. Kwalifikator wykonania opisuje, co dana osoba robi (wykonuje) w swoim bieżącym środowisku. Kontekst ten jest określany przez warunki społeczne, dlatego aktywność opisywana przez ten kwalifikator może być także rozumiana jako „zaangażowanie w sytuację życiową” lub „doświadczenie życiowe” ludzi żyjących w swoich warunkach społecznych. Do warunków tych zalicza się czynniki środowiskowe – wszystkie aspekty świata fizycznego, życia społecznego i dotyczącego postaw, które mogą być zakodowane z wykorzystaniem części klasyfikacji pt. „Czynniki

środowiskowe” (WHO, 2009). Kwalifikator zdolności opisuje możliwości wykonania przez daną osobę zadania lub podjęcia jakiegoś działania. Określa on najwyższy prawdopodobny stopień funkcjonowania, jaki dana osoba może osiągnąć w danej domenie (dziedzinie) i w danym momencie (WHO, 2009).

Różnica między zdolnością a wykonaniem może wskazywać na zakres barier doświadczanych przez podmiot (Knopik, 2018). Jak twierdzą Anna Wilmowska-Pietruszyńska i Dionizy Bilski (2014) zdolność odzwierciedla możliwości osoby uwarunkowane środowiskowo. To uwarunkowanie winno być wystandaryzowane dla wszystkich ludzi we wszystkich krajach, aby można było przeprowadzić międzynarodowe porównania. Stąd przyjmuje się w ICF, że środowisko może być rzeczywiste lub znormalizowane, zwane „ujednoliconym” lub „standardowym” – jest to hipotetyczne środowisko o ujednoliconym oddziaływaniu. Przykładowo można opisać takie środowisko za pomocą zestawu standardów dostępności, co zostało uczynione w modelu dostępnej szkoły (por. Model dostępnej szkoły, 2022).

Coraz częściej podkreśla się również emancypacyjny charakter ICF, szczególnie w odniesieniu do rozdziału „Aktywność i uczestniczenie”. Wayne Veck wskazuje na rozróżnienie kategorii „brak uczestnictwa” i „jeszcze nie uczestniczy” (*distinction between Not Participating and Not-Yet-Participating*, por. Veck, 2014, s. 177), po to aby pokazać dynamikę rozwoju ucznia i wbudowaną w proces uczenia się racjonalną nadzieję na zmianę (kiedy np. jakaś umiejętność jest w tzw. strefie najbliższego rozwoju). Rozważania autora sugerują, że uczestnictwo w edukacji jako jednej z kluczowych sfer społecznego angażowania się podmiotu może wzbudzić u wszystkich młodych ludzi przekonanie, że ich odmienność w świecie nie jest brakiem do naprawienia, ale wyjątkowością, która staje się ich kapitałem (Veck, 2014). Profil ICF może właśnie pokazać, że ten zestaw potencjalnych braków nie implikuje niepełnosprawności, ale np. uruchamia mechanizmy kompensacyjne, które jako bardzo mocne strony decydują o efektywnym funkcjonowaniu podmiotu w aktualnym kontekście (przy ocenie wykonania).

ICF stosuje system alfanumeryczny, w którym litery b, s, d i e oznaczają: Funkcje ciała ludzkiego (b), Struktury ciała ludzkiego (s), Aktywności i Uczestniczenie (d) oraz Czynniki środowiskowe (e). Po literach następuje kod numeryczny, który rozpoczyna się od numeru rozdziału (jedna cyfra), po nim wskazywany jest drugi poziom (dwie cyfry) oraz trzeci i czwarty poziom (jedna cyfra na każdy). Przykładowy opis wybranej funkcji z uwzględnieniem czterech poziomów ICF:

b1 – rozdział 1 – Funkcje psychiczne

b167 – Funkcje językowe (drugi poziom)

b1670 – Recepcja języka (trzeci poziom)

b16701 – Recepcja języka pisanego (czwarty poziom)

ICF zawiera również wersję dla dzieci i młodzieży (znaną jako ICF-CY), która została zaprojektowana z myślą o czterech przedziałach wiekowych; 1–2, 3–6, 7–12 i 13–17 lat. Budowa tej wersji ICF jest analogiczna do materiału źródłowego, choć wprowadzono pewne zmiany polegające przede wszystkim na:

- a) modyfikacji lub poszerzeniu opisów w zakresie mapowania oraz kodowania różnych aspektów funkcjonowania osoby,
- b) przypisaniu nowego znaczenia do niektórych kodów,
- c) modyfikacji kryteriów włączających i wyłączających (formułowanych obligatoryjnie dla każdego kodu),
- d) rozszerzenia kwalifikatorów w celu uwzględnienia aspektów rozwojowych.

Klasyfikacja ta zawiera też szczegółowe wytyczne dotyczące kodowania w ICF, które adresując do specjalistów zatrudnionych w sektorze edukacji, można by sformułować następująco (WHO, 2007):

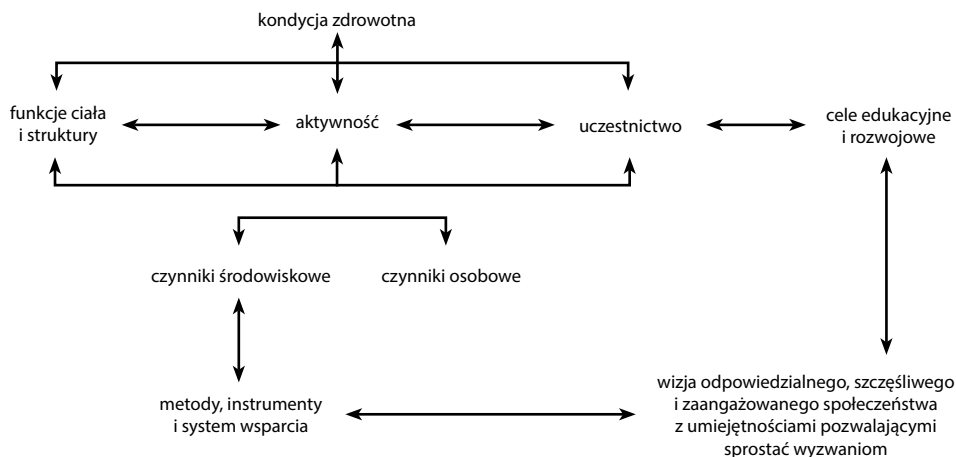
1. Określ kategorie danych (pochodzących z badania, tj. obserwacji, wywiadów, kwestionariuszy, testów, prób wykonaniowych itp.), które podlegają kodowaniu i zakwalifikuj je do którejś z dziedzin: „Funkcjonowanie organizmu”, „Struktura organizmu”, „Aktywności i uczestniczenie” lub „Czynniki środowiskowe”.
2. Znajdź odpowiedni kod w wybranej dziedzinie, który najbardziej odpowiada informacji, która ma być zakodowana. Na tym etapie odnieś się do kodu trzycyfrowego (drugi poziom kodowania).
3. Zapoznaj się z opisem tego kodu, zwracając uwagę na informacje dotyczące ewentualnego włączenia lub wykluczenia przypadku, które mają zastosowanie do danego kodu.
4. Określ, czy informacja, która ma być zakodowana, jest zgodna z tym kodem, czy też należy wziąć pod uwagę zastosowanie bardziej szczegółowego kodu (poziom trzeci lub czwarty).
5. Wybierz kod i dokonaj przeglądu posiadanych informacji w celu przypisania wartości kwalifikatorowi. Uwzględnij sformułowane z ICF przedziały odsetkowe informujące o nasileniu trudności/problemu.
6. Rodzice i odbiorcy usług mogą uczestniczyć w powyższym procesie poprzez wypełnianie odpowiednich kwestionariuszy, udzielanie odpowiedzi na pytania z wywiadu, które pozwalają uwypuklić konkretne sfery funkcjonowania. Odbywa się to jednak zanim specjalista lub zespół specjalistów przystąpi do pełnej oceny w oparciu o ICF (co nie oznacza, że np. w ramach konsultacji szkolny specjalista wspierany przez pracownika poradni psychologiczno-pedagogicznej, nie może z rodzicami poddać wspólnej ocenie określonego aspektu zachowania ucznia – samo kodowanie zarezerwowane jest dla specjalistów lub przeszkolonych w tym zakresie nauczycieli).

Poszukując głównych przesłanek na rzecz stosowania klasyfikacji ICF w edukacji, można wskazać na:

- Jednostką klasyfikacji w systemie ICF nie jest diagnoza postawiona dziecku, ale profil jego funkcjonowania, który w pewnym sensie obejmuje różne diagnozy i oceny dotyczące danej osoby (synteza informacji).
- Diagnoza medyczna może maskować cechy funkcjonalne i sytuacyjne różnych uczniów. Nie uwzględnia ich indywidualnego kontekstu życiowego ani indywidualnych konfiguracji cech i zdolności, które bezpośrednio wpływają na efektywność podejmowanych aktywności, również związanych z uczeniem się.
- Powiązanie oceny (diagnozy) z charakterem interwencji potrzebnych dla poszczególnych dzieci o różnych profilach funkcjonalnych i kontekstowych. Kwestia ta wiąże się ze stanowiskiem, że tradycyjna diagnoza psychologiczna czy psychopedagogiczna jest nieadekwatna w stosunku do konieczności zaprojektowania wsparcia i sformu-

łowania zaleceń szkolnych (Lebeer i in., 2012). Profil ICF jako dynamiczny opis funkcjonowania osoby może posłużyć zarówno do planowania interwencji, jak i oceny jej skuteczności.

- Podniesienie efektywności współpracy międzypodmiotowej na rzecz wspierania rozwoju uczniów dzięki stworzeniu wspólnych ram opisu jego funkcjonowania.
- Traktowanie niepełnosprawności jako zjawiska warunkowanego zarówno czynnikami interpersonalnymi, jak i środowiskowymi, w którym podmiot znajduje się (czasowo lub długotrwale), ale nie jako jego atrybutu (cechy).



Rysunek 1. Klasyfikacja ICF w odniesieniu do celów edukacji.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Hollenweger, 2011.

Judith Hollenweger (2011), która kierowała szwajcarskim zespołem opracowującym procedurę kwalifikowania do specjalistycznych usług edukacyjnych w oparciu o ICF-CY, umieszcza ICF w szerokim kontekście budowania kapitału społeczeństwa służącemu optymalnej adaptacji i dobrostanowi (Rysunek 1). Jak sugeruje badaczka, skupienie się na potencjale reprezentuje perspektywę edukacyjną, w której diagnozowanie służy uczeniu się, skupianiu się na umiejętnościach i przyszłych celach. Jest to zatem skupienie się na nauce jako formie uczestnictwa, a nie na naprawie „upośledzeń”. Hollenweger proponuje, aby ICF umożliwiło „przejście” między orientacją na deficyt a orientacją na partycypację. „ICF zaprasza nauczycieli do dekonstrukcji kategorii zaburzeń i ich «kontekstualizacji»” (Hollenweger, 2014, s. 28). To środowiskowe skupienie się na ograniczeniach uczestnictwa otwiera możliwości tworzenia sprzyjającego otoczenia i sukcesywnego wzmacniania go.

2. Doświadczenia polskie

Klasyfikacja ICF została zaadoptowana na polskim gruncie medycznym dzięki działaniom Rady do spraw Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia powołanej przez Dyrektora Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia w 2010 r. Dzięki staraniom Rady ukazało się polskie tłumaczenie ICF, a także zaczęto

organizować konferencje i szkolenia dla kadr sektora zdrowia. Sama klasyfikacja nie została jednak wdrożona w orzecznictwie, a tym samym główne cele opracowania ICF jako interdyscyplinarnej ramy zbierania i porządkowania informacji o pacjencie, nie mogą zostać w pełni zrealizowane.

Szerokie spojrzenie na wsparcie dzieci z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi wychodzące poza kontekst edukacyjny i uwzględniające aspekt zdrowotny, wsparcia społecznego i zaplecza instytucjonalnego, zapoczątkowane instrumentami wczesnego wspomagania rozwoju (WWR), przyczyniło się do uznania ICF jako potencjalnie skutecznego narzędzia opisującego postępy, osiągnięcia i potrzeby ucznia.

2.1. Model Edukacji dla Wszystkich (MEW)

W dokumencie opracowanym przez zespół ekspertów MEiN (2020) zaprojektowano wizję edukacji włączającej w Polsce wraz ze szczegółowymi rozwiązaniami w zakresie jej wdrażania. W procesie oceny potrzeb rozwojowych i edukacyjnych opartych na ww. założeniach rekomenduje się wykorzystanie ICF. Ma to na celu uporządkowanie i wystandaryzowanie procesu zbierania i analizowania informacji, a także podejmowania na podstawie tej analizy działań i oceny ich efektów. Sposób wykorzystania ICF ma być dostosowany do specyfiki oceny funkcjonalnej dokonywanej na różnych poziomach – na poziomie szkoły przez nauczycieli i specjalistów szkolnych oraz na poziomie placówki specjalistycznej, która w razie potrzeby angażuje specjalistów z różnych sektorów. Zbieranie informacji zgodnie ze standardem ICF na wszystkich poziomach umożliwi ich wykorzystanie na kolejnych etapach oceny. Jak zapisano w modelu MEW:

W przypadku osób uczących się ze złożonymi potrzebami, których realizacja wykracza poza kompetencje systemu oświaty, dzięki zastosowaniu ujednoliconego języka opisu ICF w różnych sektorach, możliwe będzie skoordynowanie działań związanych z realizacją potrzeb dziecka i rodziny, zapewnianych przez jednostki systemu oświaty, placówki ochrony zdrowia i ośrodki pomocy społecznej (co ułatwi ich współpracę) (MEiN, 2020, s. 23).

Warto dodać, że w definicji kluczowego pojęcia w modelu MEW, tj. oceny funkcjonalnej, zawarto odniesienie do ICF: Ocena funkcjonalna to wieloaspektowy proces rozpoznawania zasobów i trudności ucznia oraz oddziałujących na niego czynników środowiskowych, uwzględniający analizę funkcjonowania (opartą na klasyfikacji ICF, wiedzy o kamieniach milowych w rozwoju dziecka) oraz – o ile została postawiona – diagnozę kryterialną (opartą na klasyfikacji medycznej ICD lub DSM), a także adekwatny i podlegający stałej ewaluacji program wsparcia (MEiN, 2020, s. 55).

Rezultatem oceny funkcjonalnej według założeń MEW jest profil funkcjonalny dziecka i ekomapa (pozwala na identyfikację kontekstu środowiskowego), które są podstawą planowania działań wspierających rozwój dziecka i wsparcia rodziny (zamiast dokumentów typu opinia lub orzeczenie) na trzech poziomach:

- Poziom 1 (monitorowanie rozwoju dziecka, wsparcie edukacyjne i specjalistyczne dla dzieci z niewielkimi trudnościami w funkcjonowaniu);
- Poziom 2 (diagnostyczno-terapeutyczny, obejmuje wsparcie edukacyjne i specjalistyczne dla dzieci z trudnościami w funkcjonowaniu o średnim nasileniu);
- Poziom 3 (intensywne wielospecjalistyczne wsparcie diagnostyczno-terapeutyczne, realizacja międzysektorowego wsparcia rodziny i dziecka z trudnościami w funkcjonowaniu o dużym nasileniu).

2.2. Zestaw narzędzi do oceny funkcjonalnej opracowany przez ekspertów Instytutu Badań Edukacyjnych (IBE) i Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej (SWPS)

Zestaw testów do oceny funkcjonalnej w aspekcie poznawczym dostępny pod nazwą KAPP_A (Kompleksowa Analiza Procesów Poznawczych – aplikacja, por. Bedyńska i in., 2021) został opracowany w ramach projektu *Opracowanie i upowszechnienie narzędzi diagnostycznych do oceny zdolności poznawczych dzieci i młodzieży*. Bateria pozwala wykreślić profil podstawowy ICF zbudowany z 5 kodów:

- b140 → Funkcje uwagi
- b144 → Funkcje pamięci
- b156 → Funkcje percepcyjne
- b164 → Wyższe funkcje poznawcze
- b167 → Funkcje językowe

oraz profil szczegółowy zbudowany z następujących kodów:

- b1408 → funkcje uwagi, inne określone jako: kontrola uwagi
- b1448 → funkcje pamięci, inne określone jako „pamięć robocza”
- b1561 → percepcja wzrokowa
- b1640 → abstrahowanie
- b1641 → organizacja i planowanie
- b1643 → elastyczność poznawcza
- b16711 → ekspresja w języku pisanim
- b16701 → recepcja języka pisanego
- b16700 → recepcja języka mówionego
- b16710 → ekspresja w języku mówionym
- b1672 → integracyjne funkcje językowe
- b1678 → funkcje psychiczne języka, inne określone – dotyczy fonologii.

Zastosowanie klasyfikacji ICF w odniesieniu do narzędzi diagnostycznych dotyczących osobowości i sfery emocjonalno-społecznej zakłada również zespół ekspertów z Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego kierowany przez Jana Ciecucha (por. *Opracowanie i upowszechnianie narzędzi diagnostycznych wspierających pomoc psychologiczno-pedagogiczną*, bdw). Połączenie kodów ze wskazanych trzech obszarów: poznawczy, osobowościowy i emocjonalno-społeczny daje szansę na stworzenie wieloaspektowego profilu funkcjonowania osoby uczącej się uwzględniającego zarówno wystandaryzowaną nomenklaturę ICF, jak i najnowsze osiągnięcia w ramach poszczególnych dyscyplin naukowych (paradygmat edukacji opartej na dowodach – *evidence based*). W ten sposób również pokazane zostanie uczenie się jako proces o złożonej strukturze i uwarunkowaniach, znacząco wykraczających poza sferę kognitywną.

2.3. ICF w kontekście doradztwa zawodowego

Autor artykułu (Knopik, 2022) proponuje zastosowanie klasyfikacji ICF jako ramy zbierania informacji o uczniu niezbędnych w efektywnym procesie doradztwa edukacyjno-zawodowego. W publikacji *Kapitał różnorodności. Doradztwo zawodowe dla uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi* wskazuje na bezpośrednie powiązania z kodami ICF kluczowych obszarów objętych doradztwem, takich jak: predyspozycje zdrowotne, właściwości poznawcze i osobowe, uzdolnienia i zainteresowania, ale także postawy i nastawienia innych. Autor proponuje zestaw kodów podstawowych dla doradcy, odnosząc się do

dwóch aspektów klasyfikacji ICF, tj. aktywności i uczestniczenia oraz czynników środowiskowych. Poniżej przedstawiono przykładowy profil utworzony przez doradcę zawodowego dla 14-letniego ucznia z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (Tabela 1).

Tabela 1

Profil ICF utworzony przez doradcę zawodowego – aktywność i uczestniczenie

Kod ICF	Stopień trudności				
	0	1	2	3	4
d110 Patrzenie					
d115 Słuchanie					
d120 Celowe posługiwanie się innymi zmysłami					
d130 Naśladowanie					
d131 Uczenie się poprzez działania (zabawę) z przedmiotami					
d133 Przyswajanie języka					
d155 Nabywanie umiejętności					
d163 Myślenie					
d166 Czytanie					
d170 Pisanie					
d175 Rozwiązywanie problemów					
d177 Podejmowanie decyzji					
d220 Podejmowanie wielu zadań					
d240 Radzenie sobie ze stresem i innymi obciążeniami psychicznymi					

Kod ICF	Stopień trudności				
	0	1	2	3	4
d310 Porozumiewanie się – odbieranie – wiadomości ustne					
d325 Porozumiewanie się – odbieranie – wiadomości pisemne					
d330 Mówienie					
d350 Rozmowa					
d710 Podstawowe kontakty międzyludzkie					
d720 Złożone kontakty międzyludzkie					
d810 Kształcenie nieformalne					
d820 Kształcenie szkolne					

Źródło: opracowanie własne na podstawie Knopik, 2022.

Tabela 2

Profil ICF utworzony przez doradcę zawodowego – czynniki środowiskowe

Kod ICF	Poziom barier (-)/ poziom ułatwień (+)									
	-4	-3	-2	-1	-0	+0	+1	+2	+3	+4
e310 Najbliższa rodzina										
e325 Znajomi, rówieśnicy, koledzy, sąsiedzi i członkowie lokalnej społeczności										
e330 Ludzie posiadający władzę (zwierzchnicy)										
e460 Postawy społeczne										

Źródło: opracowanie własne na podstawie Knopik, 2022.

3. Wyzwania i potencjalne rozwiązania

Analizując opisane w artykule koncepcje zastosowania ICF w edukacji w Polsce i na świecie, można sformułować kluczowe wyzwania/problemy, które wymagają interdyscyplinarnej współpracy specjalistów i badaczy, tak aby wzbogacić proces wdrażania ICF o konkretne rozwiązania pragmatyczne (np. instrumenty dla przedszkoli i szkół oraz sektora zdrowia). Co więcej, jeśli ICF ma być również traktowana jak swoisty słownik ułatwiający komunikację w udzielaniu pomocy lub prowadzeniu badań w skali międzynarodowej, to należy zadbać o jasne i konsekwentne, tożsame strategie jej użytkowania na forum wychodzącym poza polityki krajowe. Indywidualne sposoby stosowania ICF, choć ostatecznie mogą generować podobne profile (z użyciem tych samych kodów i kwalifikatorów), w rzeczywistości odnoszą się do zupełnie innego obrazu funkcjonowania ucznia.

Kluczowe trudności i wyzwania oraz ich potencjalne rozwiązania można sformułować w postaci siedmiu punktów:

1. Ważniejsza osoba czy środowisko?

W związku z tym, że klasyfikacja ICF nie podaje listy czynników osobowych podlegających ocenie ze względu na ich kulturowy (relatywny) charakter, może powstawać wrażenie, że uwarunkowania aktywności i uczestniczenia podmiotu zostają zredukowane do wpływów środowiska. Tym samym ICF może być postrzegana jako apologia swoistego determinizmu, a deklarowane podejście bio-psycho-społeczne jest w istocie bio-społeczne. Samo zjawisko niepełnosprawności postrzegane bywa (poprzez odniesienie do modelu ICF) jako skutek działania barier zewnętrznych (czyli zawsze jest konsekwencją braku odpowiednich warunków do rozwoju) bez uwzględnienia cech i postaw osoby. Jest to interpretacja niezgodna z założeniami ICF, która wprost definiuje niepełnosprawność jako „skutek lub wynik złożonych wzajemnych związków pomiędzy stanem zdrowia jednostki i czynnikami osobowymi, a czynnikami zewnętrznymi, czyli warunkami w jakich jednostka żyje” (WHO, 2009, s. 17).

Jak twierdzi Brahm Norwich (2016) niektóre perspektywy psychologiczne utrwalają fałszywą opozycję między biologicznymi a społecznymi modelami niepełnosprawności. Na przykład niektórzy psychologowie bardzo szeroko odwołują się do teorii systemów ekologicznych Urie Bronfenbrennera (1979) jako sposobu rozumienia czynników kontekstowych istotnych dla rozwoju. Jednak wielu z nich przeocza fakt, że Bronfenbrenner skrytykował swoją wcześniejszą teorię za pomijanie roli, jaką dana osoba odgrywa we własnym rozwoju i zbytne skupianie się na kontekście. Znaczenie roli osoby w zachowaniu zostaje zdecydowanie wzmocnione w zrewidowanej teorii bioekologicznej opartej na czterekomponentowym ujęciu: Proces – Osoba – Kontekst – Czas (Bronfenbrenner i Evans, 2000).

2. (Nie)Każdy może być niepełnosprawny?

Marzenna Zaorska (2019) poddała krytyce pojęcie niepełnosprawności sformułowane w klasyfikacji ICF. Badaczka twierdzi, że postulaty ICF zakładają, że jeżeli bariery i trudności zostaną właściwie zidentyfikowane, a wsparcie udzielone adekwatnie do takiej identyfikacji, to możliwe będzie postrzeganie niepełnosprawności jako nieistniejącej, a oczekiwanie dodatkowego wsparcia w zakresie edukacji, rehabilitacji, terapii, pomocy finansowej i materialnej jako nieuzasadnione. Autorka zwraca również uwagę na etyczny aspekt rozciągnięcia niepełnosprawności na całą populację i zindywidualizowane oczekiwania poszczególnych osób, co do otrzymania wsparcia na zasadzie sprawiedliwości społecznej (Zaorska, 2019).

Uwagi te są kluczowe w procesie włączania ICF do polityki pomocowej państwa. Pojawia się pytanie dotyczące granicy między stanem niepełnosprawności i jego braku. Model MEW, choć powołuje się na ICF jako ramy służące określaniu poziomu wsparcia, nie wskazuje, jaka konfiguracja kwalifikatorów będzie definiowała trzy poziomy referencyjne (wskazujące na zakres i intensywność pomocy oraz przydzielenia odpowiednich środków finansowych). Pojawia się zatem wyzwanie polegające na opracowaniu formalnych ram identyfikowania niepełnosprawności w oparciu o profil ICF – np. konieczność wystąpienia w zestawie kodów podstawowych m.in. dwukrotnie kwalifikatora 3 lub 4 czy tylko 4, lub może nie dwukrotnie, ale czterokrotnie. Oczywiście są to teoretyczne spekulacje, ale ilustrują problem wywołany przez plan regulowania zakresu wsparcia i przepływu środków publicznych w oparciu o wynik oceny funkcjonalnej ukazany w profilu ICF.

3. Od szczegółu do ogółu?

W związku z tym, że ICF pozwala zakodować informacje na trzech poziomach szczegółowości, pojawia się pytanie, jaki powinien być zakres informacji pozyskanych przez diagnostę lub zespół diagnostów, aby możliwe było określenie kwalifikatora dla kodu trzycyfrowego. Przykładowo: kod b164. Wyższe funkcje poznawcze obejmują następujące kody szczegółowe:

- 1640 Abstrahowanie
- b1641 Organizacja i planowanie
- b1642 Zarządzanie czasem
- b1643 Elastyczność poznawcza
- b1644 Wgląd w siebie
- b1645 Osąd
- b1646 Rozwiązywanie problemów

Czy to oznacza, że diagnosta, aby nadać kwalifikator dla b164, musi odnieść się w pozyskiwanych danych do wszystkich tych kodów szczegółowych? Jeśli w procesie diagnozy zbadał dokładnie elastyczność poznawczą, pomijając pozostałe aspekty, czy jest uprawniony do nadania na tej podstawie kwalifikatora dla całego kodu b164? Te kwestie wymagają dokładnego rozeznania i wyjaśnienia przez ekspertów, podobnie jak zakres podobieństwa terminów ICF ze słownikiem używanym w dyscyplinach naukowych, np. psychologii, medycynie czy pedagogice (przykładowo rozbieżności w zakresie definiowania funkcji pamięci czy uwagi (por. Krasowicz-Kupis i in., 2022).

4. Jak wyskalować przedziały odsetkowe?

W klasyfikacji ICF znajdują się konkretne rekomendacje w zakresie generowania kwalifikatorów w postaci tzw. szerokich przedziałów odsetkowych:

- „xxx.0 brak trudności (żadne, nieobecne, nieistotne) 0–4%
- xxx.1 nieznaczne trudności (niewielkie, małe) 5–24%
- xxx.2 umiarkowane trudności (średnie, spore) 25–49%
- xxx.3 znaczne trudności (wielkie, silne) 50–95%
- xxx.4 skrajnie duże trudności (zupełne) 96–100%” (WHO, 2009, s. 22).

Jednocześnie można przeczytać, że przedziały odsetkowe należy wyskalować w poszczególnych dziedzinach w odniesieniu do standardów populacji, takich jak np. percentyle.

Interpretując wyniki w oparciu o skalę stenową, przyjmuje się, że wartości z przedziału od 1 do 4 stena oznaczają wyniki niskie (wynik 4 można interpretować, jako „obniżony”),

wartości z przedziału 5–6 stena uważa się za przeciętne, zaś wysokie pomiędzy stenum 7 a 10. Wysokie wyniki w danym zadaniu raczej nie wskazują na problem w tym obszarze, gdy tymczasem przełożenie wartości stenowych na centylowe ukazuje, że według przedziałów odsetkowych zawartych w ICF osoby z wynikiem w stenach 8–6, a więc z wynikami wysokimi i przeciętnymi uzyskałyby kwalifikator nieznaczny/umiarkowany lub znaczny problem. Sam brak trudności wskazywałby w zasadzie tylko na 10 sten. Jest to sprzeczne z praktyką psychologii klinicznej i interpretacją trudności za pomocą wyników standaryzowanych w testach służących ich identyfikacji. Potrzebne są zatem tutaj sensowne propozycje rozwiązań i adaptacje dotychczas opracowanych norm testowych do kwalifikatorów ICF. Zespół ekspertów IBE i SWPS podczas opracowywania opisanego w artykule baterii pn. Kompleksowa Analiza Procesów Poznawczych przyjął algorytm generowania kwalifikatorów, odnosząc się do 19-stopniowej skali wyników przeliczonych (stosowanych np. w testach Cattellowskich, por. Tabela 3). Przyjęte kryterium w większym stopniu odnosi się jednak do interpretacji klinicznej nasilenia trudności niż dokładnego odniesienia się do przedziałów odsetkowych.

Tabela 3

Sposób przeliczenia wyników wystandaryzowanych 1–19 na kwalifikatory ICF

kwalifikator	Wynik przeliczony dla danego obszaru
0	19–10,00
1	9,99–7,00
2	6,99–5,00
3	4,99–3,01
4	3,00–1,00

Źródło: opracowanie własne na podstawie Krasowicz-Kupis i in., 2022.

5. Zestawy kodów uniwersalnych czy dedykowanych konkretnym niepełnosprawnościom?

W związku z tym, że ICF przy najbardziej szczegółowej klasyfikacji uwzględnia aż 1424 kody, pojawia się pytanie dotyczące zakresu niezbędnych informacji w profilu ICF. Przykładowo dokument MEW nie wskazuje jednak, jaka konfiguracja kwalifikatorów będzie definiowała te trzy poziomy referencyjne i czy sama ocena będzie odbywała się w oparciu o zestaw kodów podstawowych, czy też, jak to czyni ICF Research Branch (2017), zostaną opracowane zestawy kodów dla danego typu niepełnosprawności (zaburzenia, trudności). Jest to o tyle trudne, że wprowadzenie profilu ICF w modelu MEW ma za zadanie odejście od etykietowania uczniów według klucza „typ niepełnosprawności” na rzecz profilowania funkcjonalnego, a jednocześnie specyfika radzenia sobie z wyzwaniami przy danym typie niepełnosprawności wprowadza konieczność odniesienia się do konkretnych sfer i kodów (np. poruszanie się w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością ruchową). Paradoksu tego można byłoby uniknąć poprzez jasne

rozdzielenie od siebie dwóch etapów identyfikowania niepełnosprawności: medycznego (po to aby wybrać kody uniwersalne dla wszystkich oraz dodatkowe powiązane z daną niepełnosprawnością) i biopsychospołecznego (jako efektu zastosowania oceny funkcjonalnej i profilu ICF – wówczas możliwe jest stwierdzenie, że osoba z medyczną niepełnosprawnością ruchową nie jest osobą z niepełnosprawnością w znaczeniu funkcjonalnym).

6. **Jak zaprezentować funkcjonowanie wyższe niż brak problemu?**

Zakładając, że ICF jest uniwersalną klasyfikacją, która jest w stanie opisać funkcjonowanie każdego ucznia, powstaje trudność związana z wewnętrznym zróżnicowaniem międzyosobniczym tych samych funkcji ocenionych kwalifikatorem „brak problemu”. Przykładowo, chcąc zakodować wybitną pamięć długotrwałą konkretnego ucznia, użyjemy tego samego zapisu jak w przypadku ucznia dobrze funkcjonującego w tym obszarze, tj. b1441.0. Warto zatem dać możliwość uzupełnienia każdego kodu z kwalifikatorem w profilu o uwagę typu: ponadprzeciętny czy wysoki/bardzo wysoki poziom funkcji (dodatkowa kolumna w tabeli z profilem).

7. **Proste czy skomplikowane?**

Według badań Manuela Sanches-Ferreiry i in. (2014, 2017) nauczyciele i szkolni specjaliści zgłaszali średnio 3–8 godzin spędzonych przy każdej ocenie opartej na ICF. Z doświadczeń portugalskich wynika, że wskazany czas nie różni się istotnie od średniego czasu trwania wskazanego w innych badaniach skupiających się na procesach oceniania w obszarze edukacji specjalnej (por. Lebeer i in., 2012, 2013). W przywoływanych badaniach łatwość stosowania ICF-CY została sklasyfikowana jako niska do umiarkowanej, co podkreśla potrzebę szkolenia i metodycznego modelowania nowych praktyk.

Przy okazji ICF pojawia się też jedna z kluczowych kwestii w diagnozie edukacyjnej związana z syntezą pozyskiwanych danych. Często efektem badania jest zbiór niepowiązanych ze sobą informacji (protokół z badań), które bez spójnej interpretacji prezentowane są w opinii lub orzeczeniu (różne części dokumentu wypełniane przez różnych specjalistów). ICF nakłada obowiązek nie tylko przygotowania profilu, ale również wyjaśnienia aktualnego funkcjonowania ucznia w oparciu o uporządkowane kody z kwalifikatorami, co faktycznie jest pracochłonne, ale jednocześnie realizuje sedno procesu diagnozy, tj. krytyczną interpretację zsyntetyzowanych danych (por. Paluchowski, 2006).

Warto zwrócić uwagę na to, że główną trudnością związaną z zastosowaniem profilu ICF jest etap kodowania, tj. transpozycji danych pozyskanych za pomocą różnorodnych środków i metod diagnostycznych na zapis uwzględniający odpowiedni kod i kwalifikator. Dostarczenie wsparcia w tym zakresie w postaci opracowania narzędzi do oceny funkcjonalnej uwzględniających odniesienie do klasyfikacji ICF z pewnością znacząco by tę barierę zredukowało. Należy również wziąć pod uwagę możliwość adaptacji już istniejących narzędzi (i opracowanych dla nich norm) do ram ICF. Adaptacja ta dotyczyłaby jedynie etapu analizy i interpretacji wyników bez ingerencji w sam materiał testowy.

Wnioski

Zidentyfikowane trudności w zakresie wdrażania klasyfikacji ICF w żaden sposób nie przekreślają możliwości jej wykorzystania w kontekście edukacyjnym. Wskazują raczej na konieczność intensyfikacji wspólnych działań ekspertów-badaczy i specjalistów-praktyków na rzecz opracowania spójnych rozwiązań służących adekwatnemu opisowi

funkcjonowania ucznia generującemu odpowiedni plan wsparcia. Ważne, aby te rozwiązania nie stanowiły kolejnego przejawu biurokratyizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, ale autentycznie służyły podniesieniu jej jakości. Ponadto samo wprowadzenie tej klasyfikacji do prawa oświatowego musi być poprzedzone solidną pracą w obszarze zaspokojenia potrzeby autonomii (po co? dlaczego mam to robić?), a także potrzeby kompetencji specjalistów i nauczycieli (jak mam to robić?). ICF w edukacji po prostu wymaga dobrej edukacji (w tym zakresie).

Bibliografia

- Bedyńska, S., Campfield, D., Kaczan, R., Kaczmarek, M., Knopik, T., Kochańska, M., Krasowicz-Kupis, G., Krejtz, I., Orylska, A., Papuda-Dolińska, B., Rycielski, P., Rydzewska, K., Sędek, G., Smoczyńska, M. i Wiejak, K. (2021). Narzędzia diagnostyczne do oceny zdolności poznawczych dzieci i młodzieży – projekt wdrożeniowy. *Przegląd Psychologiczny*, 64(2), 9–23. [DOI: <https://doi.org/10.31648/pp.7323>]
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments in Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. i Evans, G. (2000). Developmental science in the 21st century: emerging questions, theoretical models, research designs and Empirical Findings. *Social Development*, 9, 115–125. [DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00114>]
- Hollenweger, J. (2011). Development of an ICF-based eligibility procedure for education in Switzerland. *BMC Public Health*, 11, (suppl. 4): S7. [DOI: <https://doi.org/10.1186/1471-2458-11-S4-S7>]
- Hollenweger, J. (2014). *Definition and Classification of Disability: Webinar Booklet*. Pobrano z http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_2.pdf
- Knopik, T. (2018). *Diagnoza funkcjonalna. Planowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Działania postdiagnostyczne*. Warszawa: ORE.
- Knopik, T. (2022). *Kapitał różnorodności. Doradztwo zawodowe dla uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: ORE.
- Krasowicz-Kupis, G., Bedyńska, S., Campfield, D., Kaczan, R., Kaczmarek, M., Knopik, T., Kochańska, M., Krejtz, I., Orylska, A., Papuda-Dolińska, B., Rycielski, P., Rydzewska, K., Sędek, G., Smoczyńska, M. i Wiejak, K. (w druku). *Kompleksowa Analiza Procesów Poznawczych – bateria diagnostyczna KAPP dla dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: IBE.
- Lebeer, J., Birta-Székely, N., Demeter, K., Bohács, K., Candeias, A. A., Sønnesyn, G., Partanen, P. i Dawson, L. (2012). Re-assessing the current assessment practice of children with special education needs in Europe. *School Psychology International*, 33(1), 69–92. [DOI: <https://doi.org/10.1177/0143034311409975>]
- Lebeer, J. O., Partanen, P., Candeias, A., Grácio, M. L., Bohacs, K. i Sønnesyn, G. (2013). The need for a more dynamic and ecological assessment of children experiencing barriers to learning to move towards inclusive education: a summary of results of the Daffodil project. *Transylvanian Journal of Psychology*. Special Issue, 175–205.
- Ministerstwo Edukacji i Nauki (2020). *Model Edukacji dla Wszystkich*. Warszawa: MEiN.
- Model dostępnej szkoły (2022). Pobrano z <https://model.dostepnaskola.info/>
- Norwich, B. (2016). Conceptualizing special educational needs using a biopsychosocial model in England: the prospects and challenges of using the international classification of functioning framework. *Frontiers in Education*, 1(5). [DOI: 10.3389/educ.2016.00005]
- Opracowanie i upowszechnianie narzędzi diagnostycznych wspierających pomoc psychologiczno-pedagogiczną (bdw.). Pobrano 12.04.2022 z <http://wspieraniediagnozy.pl/oso.html>
- Paluchowski, J. (2006). *Diagnoza psychologiczna. Podejście ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Scholar.
- Sanches-Ferreira, M., Simeonsson, R., Silveira-Maia, M. i Alves, S. (2014). Evaluating implementation of the International Classification of Functioning, Disability and Health in Portugal's special education law. *International Journal of Inclusive Education*, 19. [DOI: 10.1080/13603116.2014.940067]

- Sanches-Ferreira, M., Silveira-Maia, M., Alves, S. i Simeonsson, R. (2018). Conditions for Implementing the ICF-CY in Education: The Experience in Portugal. *Frontiers in Education*, 3(20). [DOI: doi: 10.3389/educ.2018.00020]
- Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., Alves, S. i Silveira-Maia, M. (2017). The use of the ICF-CY for describing dynamic functioning profiles: outcomes of a teacher training programme applied in Portugal. *International Journal of Inclusive Education*. [DOI:10.1080/13603116.2017.1412507]
- Simeonsson, R. (2009). ICF-CY: A Universal Tool for Documentation of Disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6(2), 70–72. [DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2009.00215.x>]
- Veck, W. (2014). Hope, disability and inclusive participation in education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 177–195. [DOI: 10.1080/13603116.2013.764932]
- WHO (2007). *International classification of functioning, disability and health: children and youth version*. Genewa: WHO Press.
- WHO (2009). *Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia ICF*. Warszawa: Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia.
- Wilmowska-Pietruszyńska, A. i Bilski, D. (2014). Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia. *Orzecznictwo Lekarskie*, 9(1), 19–27.
- Zaorska, M. (2019). In Search for Optimal Educational, Rehabilitative and Supportive Solutions for People with Disabilities in the Context of Postulates Put Forward in the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). *Przegląd Badań Edukacyjnych (Educational Studies Review)*, 1(28), 161–176. [DOI: <https://doi.org/10.12775/PBE.2019.009>]

Jak przełożyć wyniki testów psychometrycznych na kody i kwalifikatory ICF? Procedura mapowania narzędzia diagnostycznego – możliwości i ograniczenia

BEATA PAPUDA-DOLIŃSKA*, KATARZYNA WIEJAK**

Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, Polska

TOMASZ KNOPIK***

Instytut Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, Polska

Celem artykułu jest zaprezentowanie zasad wiązania wyników wystandaryzowanych testów używanych przez psychologów, pedagogów, logopedów w diagnozie na potrzeby edukacji z kodami i kwalifikatorami ICF. Pomimo dość precyzyjnego omówienia tych reguł w literaturze przedmiotu, pojawiają się istotne trudności i wyzwania przed specjalistami tworzącymi profile funkcjonalne oparte na klasyfikacji ICF. Artykuł szczegółowo je opisuje, wskazując m.in. na: niepełną ekwiwalencję danych mierzonych określonym narzędziem z pojęciami ICF, rozbieżności definicyjne między językiem subdyscyplin psychologii i pedagogiki a słownikiem ICF oraz orientację interpretatywną generującą subiektywizm wiązania wyników testów z kodami ICF.

SŁOWA KLUCZOWE: diagnoza psychologiczna, klasyfikacja ICF, mapowanie kodów ICF, ocena funkcjonalna.

How to translate the results of psychometric tests into ICF codes and qualifiers? The procedure of mapping – possibilities and limitations

The main aim of this paper is to present the rules of linking the standardized tests, used by psychologists and pedagogues in diagnosis for education, with ICF codes and qualifiers. Despite the very thorough description of the linking rules in the subject literature, there are important difficulties and challenges in creating functional profiles basing on the ICF. In this paper, apart from from a detailed description of the linking rules, such problems are addressed as: incomplete equivalence between data resulting from psychological/pedagogical measurement and ICF definitions, differences in languages (pedagogical/psychological concepts and ICF dictionary), and an interpretative orientation that produces the subjectivism in mapping test results into ICF codes.

KEYWORDS: psychological diagnosis, ICF classification, ICF code mapping, functional assessment.

*ORCID: 0000-0002-8872-0357

***Email: tomasz.knopik@umcs.eu

**ORCID: 0000-0003-1652-6106

ORCID: 0000-0001-5253-7545

© Instytut Badań Edukacyjnych

Wprowadzenie

W aktualnych zmianach w polityce oświatowej opisywanych w *Modelu Edukacji dla Wszystkich* (MEW, Ministerstwo Edukacji i Nauki [MEiN], 2020) Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia ICF pojawia się jako narzędzie do analizy zachowania dziecka i ucznia w ramach tzw. oceny funkcjonalnej. W tym kontekście stanowi pewną ramę strukturyzującą dane o problemach i możliwościach w zakresie funkcji, aktywności i uczestniczenia oraz czynnikach środowiskowych (główne składniki klasyfikacji ICF). Głównym obszarem funkcjonowania ucznia opisywanym w MEW jest oczywiście edukacja, choć ICF pozwala na odniesienie się do różnorodnych aspektów, w tym dobrostanu rozumianego szeroko jako wysoka jakość życia, a nie tylko brak stanów chorobowych (Norwich, 2016). Ważnym walorem ICF jest jej interdyscyplinarny i międzyresortowy charakter, a właśnie proponowany przez MEiN model wsparcia zasada się na intensywnej współpracy międzypodmiotowej, która powinna być oparta na konstruktywnej komunikacji. ICF jest postrzegany jako jeden ze środków optymalizujących wymianę danych i wspólne działania odnoszące się do danego dziecka/ucznia.

Należy podkreślić, że ICF nie zastępuje istniejących i dobrze ugruntowanych w praktyce narzędzi diagnostycznych używanych przez specjalistów (sam ICF nie jest oparty na żadnej naukowej koncepcji rozwoju człowieka!). Nie jest to również imperatyw do tworzenia nowych narzędzi na podstawie kodów, jakie prezentuje ICF. Teorie psychologiczne czy pedagogiczne opisujące określony konstrukt, który podlega pomiarowi na ogół w sposób bardziej precyzyjny, uwzględniają jego specyfikę, naturę oraz współzależności z innymi obszarami funkcjonowania i jako takie stanowią dobrą bazę do konstrukcji narzędzi diagnostycznych (aspekt trafności teoretycznej narzędzi). Wyniki uzyskiwane w diagnozie z wykorzystaniem istniejącego czy nowo tworzonego instrumentarium diagnostycznego mogą być „przetłumaczone” na język ICF, dzięki czemu opis funkcjonowania może być jednakowo rozumiany przez specjalistów z różnych dziedzin czy praktykujących diagnozę różnych nurtów.

Taką procedurę tłumaczenia określa się jako mapowanie (por. Joseph, Phillips, Wahman, i Nilsson Wikmar, 2016).

Cele stosowania ICF

Jednym z celów Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia ICF jest stworzenie uporządkowanego, intersubiektywnie zrozumiałego opisu funkcjonowania osoby według systemu pojęciowego określającego stany związane ze zdrowiem. Według ICF „każda osoba może być opisana przy pomocy kodów na każdym poziomie” (ICF, 2001, s. 21), a uzyskany w ten sposób opis funkcjonowania dopełniony skalą nasilenia trudności (kwalifikatorami) powinien stwarzać możliwość porównania wyników ocen dokonywanych przez różnych specjalistów i w toku różnych procesów diagnostycznych. ICF jako rodzaj klasyfikacji funkcjonalnej opisujący raczej skutki zaburzenia niż jego przyczyny może być modelem konstruowania narzędzi diagnostycznych w tym wymiarze lub stanowić język opisu danych uzyskanych w toku badania istniejącym już narzędziem zaprojektowanym do pomiaru specyficznych funkcji lub zorientowanym na diagnozę innego typu, np. diagnoza kliniczna. Problemem nie w pełni rozwiązany jest kwestia przeładalności wyników uzyskanych w efekcie diagnozy takim narzędziem (lub narzędziami

– w przypadku zastosowania kilku testów) na język ICF. W jaki sposób dokonać transpozycji danych otrzymanych w toku pomiaru psychologicznego na określone kategorie ICF? Czy efekt tego procesu (opis funkcjonowania osoby za pomocą kodów i kwalifikatorów) może zastąpić (lub być traktowany ekwiwalentnie) wnioski diagnostyczne formułowane na podstawie danych pochodzących z konkretnego narzędzia? Czy opis funkcjonowania otrzymany na podstawie przekładu tych informacji na system kodowania ICF pozwala uzyskać trafny i obiektywny obraz funkcjonowania badanej osoby? To główne pytania, jakie wyłaniają się w kontekście procedury mapowania wyników na kody i kwalifikatory ICF.

Procedura mapowania

World Health Organisation (WHO, 2013) w przewodniku użytkownika klasyfikacji ICF nakreśla kierunek praktyk wiązania lub inaczej mapowania (*mapping*) wyników badania istniejącym już narzędziem z kategoriami ICF. W procesie mapowania należy uwzględnić następujące kwestie:

- Korespondencja „jeden do jednego” pomiędzy mierzoną cechą a kategorią ICF nie zawsze jest możliwa. Analiza pokrywania się treści narzędzia z kategoriami skodyfikowanymi w ICF powinna poprzedzać każdą tranzycję.
- Skala oceny narzędzia diagnostycznego może nie odpowiadać pięciostopniowej skali kwalifikatorów ICF. Zakres skali narzędzia powinien zostać przełożony na przedziały odsetkowe dla kwalifikatorów ICF: „xxx.0 BRAK trudności (żadne, nieobecne, nieistotne) 0–4%, xxx.1 NIEZNACZNE trudności (niewielkie, małe) 5–24%, xxx.2 UMIARKOWANE trudności (średnie, spore) 25–49%, xxx.3 ZNACZNE trudności (wielkie, silne) 50–95%, xxx.4 SKRAJNIE DUŻE trudności (zupełne) 96–100%” (WHO, 2009, s. 22).
- Środowisko, w którym przeprowadzono ocenę, może modyfikować jej efekt – należy uwzględnić w miarę możliwości zależność od czynników środowiskowych, zwłaszcza przy zbieraniu informacji z różnych źródeł, kontekstów lub od różnych oceniających.

Rekomendowane jest, aby proces mapowania odbywał się w zgodzie ze szczegółowymi zasadami łączenia danych (*linking rules*) zaproponowanymi przez Alarcos Cieżę i in. (2002, 2005, 2019). Poszczególne etapy tego procesu obejmują dokładne zapoznanie się z klasyfikacją ICF (zasada 1), wyodrębnienie kluczowej cechy z danego *itemu* lub innego wycinka wiedzy o funkcjonowaniu osoby (zasada 2) oraz ewentualnych cech pobocznych (zasada 3), zidentyfikowanie perspektywy, w jakiej informacja jest uzyskiwana (opis, efekt wykonanego zadania, ocena itp.) (zasada 4), określenie możliwych opcji odpowiedzi (zasada 5), precyzyjne powiązanie danego wycinka wiedzy o zdrowiu z kodem ICF na odpowiednim poziomie (zasada 6), wykorzystanie kategorii „inne określone” i „nieokreślone” (zasada 7), opisanie danych, których definicja jest niewystarczająca, by powiązać je z jakimkolwiek kodem ICF (zasada 8) lub danych, których nie uwzględniono w ICF (zasada 9 i 10). Uzasadnienie wyborów określonych kodów, ewentualne pominięcia, poziomy klasyfikacji (drugi/trzeci/czwarty), wszelkie osobliwości tego procesu powinny zostać opisane w oddzielnym raporcie celem uzyskania maksymalnej transparentności tych działań.

Z pewnością nieco inaczej będzie wyglądała procedura mapowania odniesiona do funkcji, inaczej do aktywności. Funkcje oceniane są zazwyczaj w oparciu o wystandaryzowane narzędzia diagnostyczne, np. testy wykonaniowe, co wymaga bardzo precyzyjnych reguł przekładu wyników testów na kody i kwalifikatory ICF, np. w postaci wystandaryzowanego algorytmu opisanego jako załącznik do podręcznika testowego.

W przypadku aktywności sensowniejsze będzie skorzystanie ze skal obserwacyjnych, wywiadów, które, choć są skutecznymi narzędziami psychopedagogicznymi, rzadko zawierają „twarde” charakterystyki psychometryczne i łączą w sobie wysoki poziom intuicyjności użycia (por. Knopik, 2018).

Pewną próbą stworzenia bazy wystandaryzowanych skryptów mapowania narzędzi na ICF jest projekt *Wspólny język w szkole* (ang. *A common language in schools*, ICF in school, 2022), który dostarcza konkretnych narzędzi do wystandaryzowanego opisu sposobu uczenia się dziecka i umożliwia holistyczne, transdyscyplinarne oceny i procesy planowania oparte na indywidualnych zdolnościach i zasobach (a także doświadczanych trudnościach i barierach). Wśród produktów projektu można znaleźć:

- Tłumacz „obserwacji” na ICF – stworzony do „tłumaczenia” opisu problemu (i zasobów) opartego na obserwacji w postaci tekstowej na opis systematyczny i porównywalny oparty na ICF.
- Tłumacz mapowania kryteriów – jego zadaniem jest odwzorowanie wybranych (wcześniej zdefiniowanych) testów na (jeden lub więcej) kody ICF związane z kryteriami mierzonymi przez konkretny test. Dla wybranych testów psychologicznych te wiązania będą dostępne (na podstawie dostępnych naukowo danych) w postaci propozycji kodu ICF.
- Tłumacz mapowania ocen – służy odwzorowaniu właściwości psychometrycznych i skal ocen wybranych testów (np. skala IQ) na skalę ocen kwalifikatora ICF. Dzięki temu narzędziu specjaliści będą mogli przekształcić swoje „klasyczne dane testowe” w kwalifikatory ICF.

Przykładowy efekt zastosowania tłumacza dla Testu Matryc Progresywnych Ravena:

- powiązano wyniki w teście z kodem ICF – b117 – INTELIGENCJA (oczywiście takie powiązanie może budzić sprzeciw ze względu na szersze pojmowanie inteligencji niż zdolności analityczne warunkowane płynnym aspektem inteligencji mierzone w testach Ravena);
- odniesiono kwalifikatory do przeliczonych wyników w teście – zaprezentowano to na Rysunku 1; eksperci przygotowujący ten przekład odnieśli się do pięciu rodzajów jednostek, w których prezentowane są wyniki, przy czym najbardziej uniwersalny charakter mają: wielkość odchylenia standardowego, percentyle oraz wartość z (mogą one stanowić swoiste wytyczne do stosowania kwalifikatorów ICF w innych narzędziach diagnostycznych).

ICF	SD	PR	TC	TP	Z~
.0	< 1,00	> 15,0	> 9,6	< 60,4	> 90
.1	1,00-1,17	12,0-15,0	38,0-39,5	60,5-62,0	88-90
.2	1,18-1,40	8,0-11,9	36,0-37,9	62,1-64,0	86-87
.3	1,41-2,40	0,8-7,9	26,0-35,9	64,1-74,0	76-85
.4	2,50-3,00	< 0,8	< 26,0	> 74,0	< 76

Rysunek. 1. Odniesienie kwalifikatorów ICF do wyników testu.

Źródło: ICF-school, 2018.

- dodatkowo przygotowano legendę dla używanych jednostek w postaci tabeli (Rysunek 2).

Used Scales

Used	Title	Name	Comment
	SD	Standard Deviaton (SD)	
	PR	Percent Rangers (PR)	∅ = 50; norm = 16% - 84%
	TC	T-Values Competence	∅ = 50; norm = 40 - 60
	TP	T-Values Problem	∅ = 50; norm = 40 - 60

Rysunek 2. Opis jednostek, w których wyrażany jest wynik testu.

Źródło: ICF-school, 2018.

Przyjęto, że kwalifikator 0 będzie odnoszony do wyników w normie i powyżej normy – przedział centylowy od 16 do 100 (dotyczy zatem 85% badanej populacji), natomiast nieznaczna trudność rozumiana jest jako problem dotyczący osób między 12 a 15 centylem. Według tych wartości skrajnie duża trudność (kwalifikator 4) dotyczy 0,8% populacji z najniższymi wynikami w teście.

Pomimo dobrze opracowanej matrycy do generowania za pomocą trzech typów „tłumaczy” powiązań między klasycznymi testami a kodami ICF, do tej pory w bazie projektu *Wspólny język w szkole* można znaleźć tylko pięć pełnych konwersji narzędzi na język ICF (z uwzględnieniem gradacji kwalifikatorów). Pokazuje to zapewne problematyczność tego procesu i rodzi pytanie o jej przyczyny.

Przegląd trudności w procedurze mapowania

Pomimo usystematyzowanej procedury mapowania, wiązaniu cech poznawczych diagnozowanych za pomocą istniejących narzędzi psychologicznych z kategoriami ICF towarzyszy szereg wyzwań, ograniczeń i dylematów. Dotyczą one w różnym stopniu obu sytuacji, w których następuje powiązanie wyników badania wystandaryzowanym narzędziem do pomiaru cech psychicznych, tj. sytuacji mapowania jako etapu konstrukcji narzędzia diagnostycznego (lub uzupełnienia już funkcjonującego narzędzia o poziom analizy oparty na kategoriach i kwalifikatorach ICF), jak i sytuacji wiązania wyników indywidualnej diagnozy przeprowadzonej z zastosowaniem różnorodnych technik pomiarowych z kodami ICF, np. na potrzeby orzecznictwa. Druga z opisanych sytuacji jest bardziej powszechna, ponieważ dotyczy psychologów i pedagogów, którzy mierzą się z opisanymi dylematami w praktyce.

Jeden z problemów to kwestia niepełnej ekwiwalencji danych mierzonych określonym narzędziem a pojęciami ICF i, co za tym idzie, utrata trafności opisu funkcjonowania powstałego w efekcie przekładu. Uzyskanie całkowitej korespondencji jeden do jednego pomiędzy *itemami*/próbami narzędzia psychologicznego a kategoriami i podkategoriami ICF można uznać za niemożliwe (por. WHO, 2013). Wyabstrahowana i precyzyjnie skonceptualizowana definicja mierzonego konstruktów nie zawsze znajduje pokrycie w strukturze kodów ICF pomimo dużej pojemności systemu pojęciowego klasyfikacji.

Problemy ekwiwalencji danych wynikają ze zbyt ogólności kodów ICF w stosunku do informacji uzyskanej w wyniku diagnozy (por. Heinen, van Achterberg, Roodbol i Frederiks,

2005), nadmiernej ogólności lub dużej złożoności informacji i konieczności łączenia jej z kilkoma kodami (Kukafka, Bales, Burkhardt i Friedman, 2006), braku ujęcia niektórych obszarów funkcjonowania lub pewnych właściwości tego funkcjonowania w ICF. Przykładowo deficyty fonologiczne uważane za jeden z najważniejszych mechanizmów dysleksji rozwojowej (Krasowicz-Kupis, 2019) nie dają się precyzyjnie połączyć z żadnym kodem na poziomie klasyfikacji drugiego i trzeciego stopnia choć stanowić mogą pośrednio część kategorii „swoiste funkcje psychiczne – funkcje językowe” (b167). Problem ten dostrzegają również badacze zajmujący się zaburzeniami mowy i komunikacji (Lousada i Ramalho, 2014; McCormack, McLeod, Harrison i McAllister, 2010). W efekcie opis ucznia z dysleksją w zakresie funkcji, jak np. ten dokonany przez Sylwię Rivę i Alessandra Antonietiego (2010): b117 (funkcje intelektualne), b1300 (poziom energii życiowej), b140 (funkcje uwagi), b144 (funkcje pamięci), b167 (funkcje językowe), b1641 (organizacja i planowanie) nie uwzględnia wskazanego wyżej fonologicznego aspektu języka. Zaproponowany opis oddaje niepełne, zbyt ogólne informacje, które bez innych danych z diagnozy specjalistycznej, również typologicznej, nie mogą stanowić podstawy do projektowania działań edukacyjnych czy postdiagnostycznych. W przypadku dysleksji liczne badania (przegląd badań Bogdanowicz, Krasowicz-Kupis i Wiejak, 2016; Krasowicz-Kupis, 2019) wskazują na skuteczność programów terapeutycznych zawierających oprócz treningu czytania doskonalenie funkcji fonologicznych, głównie świadomości i pamięci fonologicznej. Zaplanowanie takiego treningu wymaga specjalistycznej diagnozy, której efektem jest precyzyjny profil rozwoju funkcji fonologicznych, wskazujący na te ich aspekty, które wymagają usprawniania.

Również w opisie czynników środowiskowych barier i ułatwień identyfikuje się luki w ICF, jak choćby potrzeba dodatkowej ilości czasu do wykonywania codziennych czynności, np. przez osoby z dysfunkcją wzroku, nie znajduje pokrycia w kodach ICF (Leissner, Coenen, Fröhlich, Loyola i Cieza, 2014).

Inną trudność związaną z równoważnością informacji o funkcjonowaniu poznawczym oraz kategoriami ICF stanowią rozbieżności definicyjne między pojęciami o ugruntowanym w teoriach psychologicznych i praktyce znaczeniu a ich odpowiednikami z ICF. Przykładem takiego pojęcia jest gaworzenie. Zgodnie z uniwersalnymi stadiami rozwoju językowego (Kurcz, 2000) jest ono przejawem wczesnej wokalizacji w okresie przedślownym. W tym ujęciu gaworzenie pojawia się u prawidłowo rozwijającego się niemowlęcia w wieku około 2. miesiąca życia i polega na produkcji jednosylabowych dźwięków samogłoskowych. Jego bardziej zaawansowaną odmianą jest gaworzenie samonaśladowcze, rozpoczynające się w wieku około 6 miesięcy, kiedy dziecko produkuje szeregi identycznych dźwięków (Vasta i in., 2004). Na gruncie polskim, szczególnie w logopedii, przyjmuje się wprowadzone przez Leona Kaczmarska (1988) rozróżnienie na głuzenie i gaworzenie. Produkcja przypadkowych dźwięków o różnym miejscu artykulacji pojawiająca się około 2.–3. miesiąca życia jest nazwana głuzeniem lub gruchaniem, a pojawiająca się między 5. a 6. miesiącem życia świadome wydawanie dźwięków pod kontrolą słuchu nazwane jest gaworzeniem. Niemowlę tworzy i powtarza sylaby otwarte (tzn. kończące się samogłoską), np. pa, ma, ba, składające się z głosek najłatwiejszych artykulacyjnie, tj. spółgłosek wargowych m, p, b (występujących w wielu językach świata), później też d, t, samogłoski – najpierw a, e, czasem i. Reduplikacja sylab prowadzi do powstania pierwszych słów, takich jak mama, tata, baba, papa itd. (Kielar-Turska, 2012). W klasyfikacji ICF-CY (*International classification of functioning, disability and health: children and youth version*) gaworzenie utożsamiane jest z wokalizowaniem w sytuacji uświadomienia obecności innej osoby i nie jest opisane

w kategoriach etapu rozwojowego (d331 Gaworzenie). Taka definicja nie odwołuje się do prawidłowego cyklu rozwoju mowy, nie ujmuje charakterystycznych cech gaworzenia, jakimi są wydawanie dźwięków będących połączeniami spółgłoskowo-samogłoskowymi o różnym poziomie skomplikowania [od połączeń sylab kanonicznych CV (spółgłoska, samogłoska) aż po sylaby zamknięte CVC (spółgłoska, samogłoska, spółgłoska)], wielokrotne ich powtarzanie w seriach czy uniwersalny repertuar tych dźwięków. Ponadto w definicji zaproponowanej przez ICF-CY nacisk jest położony na aspekt komunikacyjny (obecność innej osoby), podczas gdy w logopedii rozpatruje się je jako etap rozwoju artykulacji (Łobacz, 2005). Pojęcie wokalizowanie, zawarte w definicji, obejmuje wszelkie formy wydobywania dźwięków, takich jak płacz, śmiech, nie wskazuje jednoznacznie na artykulację dźwięków mowy. Być może definicja zaproponowana w ICF jest zgodna z intuicyjnym rozumieniem terminu przez większość specjalistów, ale dla logopedy termin ten będzie odnosił się precyzyjnie do określonego etapu nabywania języka. Opisana rozbieżność zakresu pojęciowego może spowodować, że główny cel ICF, czyli stworzenie jednolitego systemu komunikowania się przedstawicieli różnych specjalności, nie zostanie zrealizowany.

Kolejną trudnością związaną z równoważnością informacji o funkcjonowaniu poznawczym oraz kategoriami ICF powiązaną z rozbieżnościami definicyjnymi, a szczególnie istotną w przypadku dzieci i młodzieży, jest brak lub niepełne powiązanie poszczególnych kategorii z prawidłowościami rozwojowymi oraz w przypadku niektórych złożonych umiejętności, trudności z jednoznacznym rozróżnieniem pomiędzy funkcjami ciała a aktywnościami i uczestniczeniem. Wymienione wyżej czynniki sprawiają, że przełożenie złożonych umiejętności, takich jak czytanie, na odpowiedni kod ICF jest niełatwym zadaniem.

Czytanie w ICF jest uwzględnione zarówno w składniku „Funkcje i struktury ciała”, jak i w składniku „Aktywności i uczestniczenie”. Pierwszy z nich mieści się w kategorii b167 (Funkcje językowe), a dokładnie w b16701 (Recepcja języka pisanego), definiowanej jako „funkcje psychiczne służące dekodowaniu komunikatów pisanych, w celu poznania ich znaczenia” (WHO 2009, s. 59), co jest zgodne ze współczesnym rozumieniem czytania w ujęciu psycholingwistycznym (Krasowicz-Kupis i Awramiuk, 2014) jako formy porozumiewania się językowego, na którą składa się dekodowanie tekstu oraz rozumienie treści. Natomiast w drugim składniku (Aktywności i uczestniczenie) ICF-CY wyróżnia dwie rozłączne kategorie: d140 (Uczenie się czytania), w której oczekuje się „nabywania umiejętności rozumienia zapisanych wyrazów i fraz” (d1402) oraz d166 (Czytanie) definiowane jako „wykonywanie czynności niezbędnych do zrozumienia i zinterpretowania języka pisanego w celu nabycia ogólnej wiedzy lub określonej informacji”. Nacisk jest tu położony na rozumienie i interpretację treści, co znajduje odzwierciedlenie w kodach klasyfikacji trzeciego stopnia, tj. d1661 (Rozumienie języka pisanego), która wyklucza uczenie się czytania (d140). W tym kontekście kategoria d1660 (Korzystanie z ogólnych umiejętności i strategii procesu czytania) definiowana jako „Rozpoznawanie słów przez zastosowanie analizy fonetycznej i strukturalnej oraz użycie wskaźników kontekstualnych podczas czytania na głos lub po cichu” (WHO, 2007, s. 137) wydaje się nieuzasadniona, ponieważ jej definicja wskazuje na strategie czytania (np. analiza fonemowa) typowe dla początkowych stadiów nabywania tej umiejętności, czyli uczenie się czytania.

Kategoria d140 Uczenie się czytania, w której oczekuje się „nabywania umiejętności rozumienia zapisanych wyrazów i fraz” nie uwzględnia etapów opanowywania tej umiejętności, uwypuklając jej końcowy efekt. Tymczasem, nabywanie komunikacji pisemnej

(w języku polskim) przechodzi przez trzy główne stadia: wstępne, kluczowe i wprawy (Awramiuk i Krasowicz-Kupis, 2014), o istotnym znaczeniu dla rozwinięcia tej czynności. Stadium wstępne pełni rolę przygotowawczą do nauki czytania, kształtują się wówczas główne komponenty dojrzałości do nauki czytania i pisania, takie jak podstawowe sprawności językowe, świadomość pisma i świadomość językowa (Krasowicz-Kupis, 2004). W stadium kluczowym (opanowywania pisma) głównym zadaniem dziecka jest „rozpracowanie kodu” stosowanego w piśmie, czyli poznanie kodu literowego oraz relacji zachodzącej między literą a głoską, a więc opanowanie dekodowania, czego efektem powinno być osiągnięcie technicznej biegłości w czytaniu. Jest ono warunkiem przejścia do ostatniego stadium opanowywania czytania, stadium wprawy (automatyzacja pisma), dla którego charakterystyczne jest szybkie i płynne czytanie. Dopiero używanie kodu pisma bez udziału świadomości umożliwi koncentrację na treści i realizację jego głównej funkcji, czyli czytania w celu komunikowania się i zdobywania informacji. Definicja zawarta w ICF nie uwzględnia stadialności opanowywania czytania ani istotnych komponentów tej czynności: dekodowania, czyli rozpoznawania pojedynczych liter i ich zestawów jako wyrazów danego języka i rozumienia znaczenia (Gough i Tunmer, 1986, Krasowicz-Kupis, 2019). Nieuwzględnienie stadialności może powodować trudności w opisie dzieci na wcześniejszych etapach rozwojowych, np. jak ocenić w tej kategorii 7-latkę, który jest na początku stadium kluczowego, czyta w sposób typowy dla początkowej fazy formalnej nauki czytania, np. w sposób analityczno-fonologiczny, koncentrując się na technicznym aspekcie tej czynności bez rozumienia treści. O ile podział ten ma charakter pragmatyczny, o tyle stwarza trudności w powiązaniu wyizolowanej umiejętności z szeregiem wielu, według teorii psycholingwistycznych, etapowo wyłaniających się jako proces. Z kolei brak w definicji tej kategorii istotnej składowej czynności czytania, jaką jest dekodowanie, znacznie ogranicza możliwość powiązania jej z rozwojowym zaburzeniem uczenia się w zakresie czytania (ICD-11), zarówno na etapie mapowania narzędzi diagnostycznych, jak i indywidualnej diagnozy.

W kontekście opisanych wyżej trudności istotnym problemem jest powiązanie klasyfikacji ICF z klasyfikacją ICD, którą ma ona uzupełniać. Rozważmy to na przykładzie rozwojowego zaburzenia uczenia się w zakresie czytania (6A03.0). W tym przypadku trudności w uczeniu się przejawiają się w zaburzeniach umiejętności czytania, takich jak dokładność czytania wyrazów, płynność czytania, rozumienie tekstu. Za najlepszą miarę technicznej umiejętności czytania uznaje się czytanie niepowiązanych logicznie wyrazów oraz pseudowyrazów. Szczególnie przydatne są zadania bazujące na materiale pseudosłów, ponieważ w sposób pozbawiony wpływu kontekstu sprawdzają poziom opanowania relacji litera-głoska. Zgodnie z modelem diagnozy dysleksji powinna ona przebiegać etapowo, rozpoczynając się od badań przesiewowych prowadzonych w przedszkolu czy szkole, poprzez diagnozę specjalistyczną (Wiejak, Krasowicz-Kupis i Bogdanowicz, 2015). Diagnoza przesiewowa bazuje na narzędziach obserwacyjnych i w przypadku transponowania tego typu narzędzi na ICF powinniśmy odnieść się do składnika „Aktywność i uczestniczenie”. Tymczasem żadna z kategorii dotyczących czytania na poziomie aktywności i uczestniczenia nie uwzględnia takich istotnych dla diagnozy elementów jak technika czytania, umiejętność dokonywania syntezy odczytanych liter, znajomość liter. Z kolei narzędzia przeznaczone do diagnozy specjalistycznej, mierzące różnorodne aspekty czytania, jak i czynniki powiązane z poziomem tej umiejętności mogą być zredukowane do jednego kodu z poziomu funkcji ciała b16701 (Recepcja języka pisanego), którego definicja jest na tyle szeroka, że za jego pomocą można wyrazić efekt złożonej wielospecjalistycznej diagnozy.

Kolejnym źródłem trudności w wiązaniu mierzonych konstruktów psychologicznych z kodami ICF jest wpisana w ten proces orientacja interpretatywna (Cieza, Fayed, Bickenbach i Prodingier, 2019). Interpretacja ICF w kontekście danych pochodzących z badania dokonywana przez kilku niezależnych sędziów i na kilku poziomach pozwala uzyskać lepszą kongruencję między konstruktem podlegającym pomiarowi a wyrażającymi jego złożoność kodami ICF. Niemniej jednak nacechowana jest pewną dozą subiektywności, co z kolei może prowadzić do rozbieżności w opisach funkcjonowania badanej osoby i stanowi wyzwanie dla „porównywalności” danych jako jednego z celów ICF.

Jednym z poziomów interpretacyjnych jest rodzaj narzędzia, za pomocą którego przeprowadzana jest diagnoza: skala obserwacyjna, test psychometryczny, kwestionariusz samoopisu itp. Informacje otrzymane w badaniu za pomocą różnych technik diagnostycznych mogą lokować się w różnych dziedzinach ICF, a zatem dyferencjacji tej należy dokonać już na poziomie składowa klasyfikacji. Przykładowo dane pochodzące ze skali obserwacyjnej, w której to nauczyciel lub rodzic ocenia radzenie sobie dziecka z zadaniami poznawczymi, nie pozwalają na określenie w sposób obiektywny problemu w zakresie funkcji, np. mylenie liter o podobnych kształtach podczas czytania może być przejawem zaburzeń percepcji wzrokowej (b1561), ale również zaburzeń widzenia (b210), zaburzeń językowych (b167), niedostatecznego treningu w czytaniu itd. i aby to rozstrzygnąć, potrzebna jest diagnoza poszerzona o inne techniki pomiarowe. Manifestacja tego problemu w sytuacjach życiowych w naturalnym środowisku dziecka sugeruje, że może on zostać opisany jedynie wewnątrz składowa „Aktywność i uczestniczenie” za pomocą kodu d140 (uczenie się czytania). Podobnie jest w przypadku danych uzyskanych w badaniu wystandaryzowanym testem, np. skalą inteligencji. Dzięki nim można określić np. trwałość uwagi w warunkach standardowych i opisać ją jako funkcję (b140 trwałość uwagi), ale nie przejaw tej cechy w sytuacjach życiowych, np. to, czy dziecko doprowadza swoje czynności do końca, czy przerywa zadanie w trakcie jego wykonywania i zajmuje się czymś innym (d161 ukierunkowanie uwagi). Jednakże praktyki mapowania istniejących narzędzi na taksonomię ICF opisywane w literaturze pokazują niekonsekwencję w tym zakresie: umiejętności diagnozowane w drodze obserwacji łączone są z kodami z obydwu składowa (Funkcje ciała, Aktywność i Uczestniczenie) lub z jednym z nich (zob. Lexell, Malec i Jacobsson, 2012; Stamm i in., 2006).

Kolejny poziom interpretacyjny odnosi się do celu narzędzia jako prymarnej wytycznej w czynnościach wiązania ocenianych cech z kodami ICF. Rozpatrywanie konceptu określającego wycinek wiedzy o funkcjonowaniu badanego z pozycji celu narzędzia zabezpiecza przed dokonywaniem sztywnych i mechanicznych powiązań (Cieza i in. 2019) prowadzących do błędów w przekładzie danych. Na przykład w kontekście skali oceniającej funkcje poznawcze na etapie sensomotorycznym umiejętność polegająca na budowaniu wieży z klocków niewiele ma wspólnego z kodem d210 (podejmowanie prostego zadania) z rozdziału „Ogólne zadania i obowiązki” pomimo literalności do wyróżnionego w definicji przykładu, jakim jest budowanie wieży z klocków. Umiejętność tę również tylko częściowo można łączyć z kodem d440 (precyzyjne używanie ręki) z rozdziału „Poruszanie się”. Budowanie wieży z klocków w kontekście rozwoju poznawczego jest manifestacją koordynacji wzrokowo-ruchowej oraz inteligentnego zachowania intencjonalnego, najtrafniej będzie więc opisane kodem d131 [uczenie się poprzez działania (zabawę) z przedmiotami]. Podobieństwo brzmieniowe *itemów* z pojęciami w kategoriach ICF nie powinno być główną przesłanką do wiązania informacji, choć i takie praktyki dokonywane całkowicie w sposób

automatyczny i komputerowy są opisywane w literaturze (Kukafka, Bales, Burkhardt i Friedman, 2006).

Najniższy poziom interpretacji informacji uzyskanej w toku diagnozy psychologicznej dokonywanej w celu wiązania jej z kategoriami klasyfikacji ICF wymaga spełnienia dwóch warunków: trafnej conceptualizacji mierzonej za pomocą określonego narzędzia cechy (*meaningful concept*, Cieza i in., 2005) oraz dokładnej znajomości systemu pojęciowego ICF. Dzięki temu wyabstrahowany koncept można łączyć z kategorią ICF na odpowiednim poziomie klasyfikacji (dwu-, trzy- lub czterostopniowej) wyrażoną w postaci kodu alfanumerycznego. Literatura dostarcza przykładów wielu metodyk służących zobiektywizowaniu tego procesu: zestawienie ocen kilku ekspertów i obliczenie rzetelności Kappa Cohena (*inter-rater reliability*, Bernardelli i in., 2021; Fresk, Brodin, Grooten, Joseph i Kiessling, 2018; Shaw, Leys-hon i Liu, 2007), powtórzenie mapowania z odroczeniem czasowym (*intra-rater reliability*), wprowadzenie kategorii ocen zakresu związku *item*-kod (M1 – korespondencja jeden do jednego, M2 – kilka kodów pasuje do *itemu*, M3 – kod ICF jest szerszy niż *item*, M4 – kod ICF jest węższy niż *item*, M5 – brak związku, M6 – problematyczny związek, Raggi i in., 2014), analiza mierzonych cech oraz ich rozkład na pojęcia główne i poboczne z uwzględnieniem perspektywy uzyskiwania informacji oraz opcji odpowiedzi (Bernardelli i in., 2021), ekspercki panel dyskusyjny (Fayed, Cieza i Bickenbach, 2011), wdrożenie pośredniego poziomu interpretacji: wyjaśnienie pojęć opisywanych przez dany *item* przed rozpoczęciem procesu mapowania (Drummond i Rambaut, 2007).

Możliwe i wcale nierzadkie są sytuacje, w których nie udaje się powiązać danej informacji o funkcjonowaniu (nie tylko poznawczym) z konkretną, specyficzną kategorią ICF, ale oceniany konstrukt jednoznacznie należy do określonego składnika, rozdziału lub ogólnej kategorii drugiego poziomu. W takiej sytuacji rekomendowane jest korzystanie z kategorii „inne określone” lub „nieokreślone” usytuowanej na końcu danego elementu taksonomii (WHO, 2013; Cieza i in., 2019) wraz z informacją definiującą cechę niepokrytą lub zbyt ogólnie określoną (np. b1408_ Funkcje uwagi, inne określone_kontrola uwagi). Niemniej jednak taki opis mierzonych cech redukuje możliwość porównywania wyników wyrażonych kodami i kwalifikatorami ICF, może prowadzić do niejednoznaczności w rozumieniu terminologii i daje możliwość wyciągania tylko ogólnych wniosków na temat obszaru, w którym ulokowana jest dana cecha. Między innymi z tych powodów, w poprzedniej wersji *linking rules* nie zalecano stosowania tych kategorii (Cieza i in., 2005). Chociaż proces łączenia można zastosować do dowolnego rodzaju informacji dotyczących kondycji zdrowotnej osoby, nie zawsze jest możliwe powiązanie tych danych z kategoriami ICF. Wynikać to może ze specyfiki (i szczególności) tych danych i nie jest możliwe ich objęcie kodami ICF. Wówczas sugerowane jest przypisanie skrótu „no” (nieobjęty, po angielsku: *nc – not covered*),

Wnioski

Poszukując odpowiedzi na postawione w pierwszej części artykułu pytania problemowe, można uznać, że praktyka organizowania informacji pochodzących z badania istniejącym już narzędziem w kategorii ICF, pomimo systematyzującej się procedury, nadal znajduje się w fazie prób, prawdopodobnie również i błędów, a na pewno niejednoznaczności wynikających z interpretacyjnego charakteru mapowania. Opis za pomocą kodów ICF struktury tego samego narzędzia dokonany przez różnych autorów doprowadza do różnych wyników, jak np. w zestawieniu Rafaelli Stradiotto Bernardelli z zespołem (2021). Niespójności te mogą

być uzależnione od kontekstu klinicznego i indywidualnych doświadczeń ekspertów dokonujących przekładu, a co za tym idzie różnych optyk interpretacyjnych (Cieza i Stucki, 2005). W procesie tym za dopuszczalne należy uznać aprioryczne decyzje autorów przekładu odnośnie do zakresu kodowanych funkcji (zob. dos Santos Zingale i McColl, 2006). Między innymi z tego względu opis dokonywany za pomocą ICF powinien być komplementarny do, ale i niezależny od wniosków diagnostycznych uzyskiwanych w efekcie diagnozy za pomocą narzędzia psychologicznego (por. Cieza i in., 2005; Bernardelli i in., 2021). Tym samym najważniejszą praktyką na tym etapie wdrażania klasyfikacji ICF powinno być raportowanie w protokole z badania zarówno wystandaryzowanych wyników uzyskanych w testach, jak i ich powiązań z kodami i kwalifikatorami ICF. Ostatecznie to kompetencje diagnostyczne specjalistów przeprowadzających ocenę funkcjonalną decydują o znaczeniu zebranych informacji i ich roli w planowaniu i realizacji wsparcia edukacyjnego. Klasyfikacja ma za zadanie porządkować dane, a nie podporządkowywać sobie działania diagnosty.

Bibliografia

- Awramiuk, E. i Krasowicz-Kupis, G. (2014). Reading and spelling acquisition in Polish: Educational and linguistic determinants. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 14, 1–24.
- Bernardelli, R. S., Santos, B. C., Scharan, K. O., Corrêa, K. P., Silveira, M. i Moser, A. (2021). Application of the refinements of ICF linking rules to the Visual Analogue Scale, Roland Morris questionnaire and SF-36. *Ciencia & saude coletiva*, 26(3), 1137–1152. [DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232021263.03502019>]
- Bogdanowicz, K. M., Krasowicz-Kupis, G. i Wiejak, K. (2016). In search of effective remediation for students with developmental dyslexia – a review of contemporary English literature. *Polish Psychological Bulletin*, 47(3), 270–280.
- Cieza, A., Brockow, T., Ewert, T., Amman, E., Kollerits, B., Chatterji, S., Ustün, T. B. i Stucki, G. (2002). Linking health-status measurements to the international classification of functioning, disability and health. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 34(5), 205–210. [DOI: 10.1080/165019702760279189]
- Cieza, A., Fayed, N., Bickenbach, J. i Prodingler, B. (2019). Refinements of the ICF Linking Rules to strengthen their potential for establishing comparability of health information. *Disability and Rehabilitation*, 41(5), 574–583. [DOI: 10.3109/09638288.2016.1145258]
- Cieza, A., Geyh, S., Chatterji, S., Kostanjsek, N., Ustün, B. i Stucki, G. (2005). ICF linking rules: an update based on lessons learned. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 37(4), 212–218. [DOI: 10.1080/16501970510040263]
- Drummond, A. J. i Rambaut, A. (2007). BEAST: Bayesian evolutionary analysis by sampling trees. *BMC evolutionary biology*, 7(214). [DOI: <https://doi.org/10.1186/1471-2148-7-214>]
- Fayed, N., Cieza, A. i Bickenbach, J. E. (2011). Linking health and health-related information to the ICF: a systematic review of the literature from 2001 to 2008. *Disability and Rehabilitation*, 33(21–22), 1941–1951. [DOI: 10.3109/09638288.2011.553704]
- Fresk, M., Brodin, N., Grooten, W. J., Joseph, C. i Kiessling, A. (2019). Mapping a measure of physical ability for persons with long-term musculoskeletal pain to the ICF and ICF Core Sets. *European Journal of Public Health*, 1(29), 286–291. [DOI: 10.1093/eurpub/cky135]
- Gough, P. B. i Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10.
- Heinen, M. M., van Achterberg, T., Roodbol, G. i Frederiks, C. M. (2005). Applying ICF in nursing practice: classifying elements of nursing diagnoses. *International Nursing Review*, 52(4): 304–312. [DOI: 10.1111/j.1466-7657.2005.00433.x]
- ICF in school (2022). Pobrano z <https://www.icf-school.eu/index.php/en/>
- ICF-school (2018) *Common Inclusive Language*. Pobrano z <https://www.icf-school.eu/index.php/en/project-en/overview-en>

- Joseph, C., Phillips, J., Wahman, K. i Nilsson Wikmar, L. (2016). Mapping two measures to the International Classification of Functioning, Disability and Health and the brief ICF core set for spinal cord injury in the post-acute context. *Disability and Rehabilitation*, 38(17), 1730–1738. [DOI: <https://doi.org/10.3109/09638288.2015.1107762>]
- Kaczmarek, L. (1988). *Nasze dziecko uczy się mowy*. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Kielar-Turska, M. (2012). Rozwój sprawności językowych i komunikacyjnych. W: E. Czaplewska i S. Milewski (red.), *Diagnoza logopedyczna. Podręcznik akademicki* (s. 15–63). Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Knopik, T. (2018). *Diagnoza funkcjonalna. Planowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Działania postdiagnostyczne*. Warszawa: ORE.
- Krasowicz-Kupis, G. (2004). *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Krasowicz-Kupis, G. (2019). *Nowa psychologia dysleksji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krasowicz-Kupis, G., Bogdanowicz, K. M. i Wiejak, K. (2015). *Bateria Testów Czytania BTCZ IBE. Podręcznik*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kukafka, R., Bales, M. E., Burkhardt, A. i Friedman, C. (2006). Human and automated coding of rehabilitation discharge summaries according to the International Classification of Functioning, Disability, and Health. *Journal of the American Medical Informatics Association*, 13(5), 508–515. [DOI: 10.1197/jamia.M2107]
- Kurcz, I. (2000). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Leissner, J., Coenen, M., Fröhlich, S., Loyola, D. i Cieza, A. (2014). What explains health in persons with visual impairment? *Health and Quality of Life Outcomes*, 12(65). [DOI: doi: 10.1186/1477-7525-12-65]
- Lexell, J., Malec, J. F. i Jacobsson, L. J. (2012) Mapping the Mayo-Portland adaptability inventory to the international classification of functioning, disability and health. *Journal of Rehabilitation Medicine*. 44(1), 65–72. [DOI: 10.2340/16501977-0897]
- Lousada, M. i Ramalho, M. (2014). Speech sound disorders protocol: guide for speech and language pathologists. W: P. A. Ysunza (red.), *Speech, Language and Voice Pathology: Methods, Challenges and Outcomes*. Oakland University, Michigan: Nova Publishers.
- McCormack, J., McLeod, S., Harrison, L. J. i McAllister, L. (2010). The impact of speech impairment in early childhood: investigating parents' and speech-language pathologists' perspectives using the ICF-CY. *Journal of Communication Disorders*, 43(5): 378–396. [DOI: 10.1016/j.jcomdis.2010.04.009]
- Ministerstwo Edukacji i Nauki (2020). *Model Edukacji dla Wszystkich*. Warszawa: MEiN.
- Norwich, B. (2016). Conceptualizing special educational needs using a biopsychosocial model in England: the prospects and challenges of using the international classification of functioning framework. *Frontiers in Education*, 1(5). [DOI: 10.3389/educ.2016.00005]
- Raggi, A., Meucci, P., Leonardi, M., Barbera, T., Villano, A., Caputo, M. R. i Grassi A. (2014). The development of a structured schedule for collecting ICF-CY-based information on disability in school and preschool children: an action research from Italy. *International Journal of Rehabilitation Research*, 37(1), 86–96. [DOI: 10.1097/mrr.000000000000042]
- Riva, S. i Antonietti, A. (2010). The Application of ICF CY Model in Specific Learning Difficulties. *Psychology of Language and Communication*, 14(2). [DOI: 10.2478/v10057-010-0009-2]
- dos Santos-Zingale, M. i McColl, M. A. (2006). Disability and participation in post-conflict situations: the case of Sierra Leone. *Disability & Society*, 21(3), 243–257. [DOI: 10.1080/09687590600617428]
- Shaw, L., Leyshon, R. i Liu, M. (2007). Validating the Potential of the International Classification of Functioning, Disability and Health to Identify Barriers to and Facilitators of Consumer Participation. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 74, 255–266. [DOI:10.1177/000841740707405504]
- Stamm, T., Geyh, S., Cieza, A., Machold, K., Kollerits, B., Kloppenburg, M., Smolen, J. i Stucki, G. (2006). Measuring functioning in patients with hand osteoarthritis-content comparison of questionnaires based on the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). *Rheumatology*, 45(12): 153–441.
- WHO (2007). International classification of functioning, disability and health. Children and youth version: ICF-CY. World Health Organization. Pobrane z: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/43737>

- WHO (2009). ICF International Classification of Functioning, Disability and Health. Warszawa: Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia.
- WHO (2009). Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia ICF. Warszawa: Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia.
- WHO (2013). *How to use the ICF: A practical manual for using the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Exposure draft for comment*. Geneva: WHO.
- Wiejak, K., Krasowicz-Kupis, G. i Bogdanowicz, K. M. (2015). *Skala Prognoz Edukacyjnych SPE IBE. Podręcznik*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

O autorach

CIECIUCH JAN

– profesor uczelni w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, od 2011 r. (w kolejnych kadencjach) członek Komitetu Psychologii PAN. Prowadzi badania nad osobowością i jej rozwojem, stosując w ostatnich latach metodę zwaną po kartezjańsku *more geometrico*. Wykorzystując tę metodę, wraz ze współpracownikami stworzył kilka modeli kołowych różnych zmiennych osobowościowych. Wyniki badań publikował w czasopismach z obszaru psychologii osobowości oraz społecznej (m.in. „Journal of Personality and Social Psychology”), rozwoju (m.in. „Journal of Youth and Adolescence”), metodologii (m.in. „Assessment”), innych nauk społecznych (m.in. „Annual Review of Sociology”) oraz czasopismach interdyscyplinarnych z głównego nurtu (m.in. „Nature Human Behaviour”).
ORCID: 0000-0002-2291-8301

DOMAGAŁA-ZYŚK EWA

– doktor habilitowana, prof. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, kierownik Katedry Pedagogiki Specjalnej KUL. Zajmuje się badaniem uwarunkowań edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami i zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi, surdolo-todydaktyką oraz mentoringiem i tutoringiem w kontekście kształcenia nauczycieli. Autorka/współautorka i redaktor kilkunastu książek wydanych w języku polskim i angielskim. Ostatnio opublikowała: *English as a Foreign Language for Deaf and Hard of Hearing Learners Teaching Strategies and Interventions* (co-editor, Routledge 2021), *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii Covid-19* (Episteme 2020), *Włączmy kamerki. Z doświadczeń edukacji zdalnej w szkole i na uczelni* (Episteme 2021).
ORCID: 0000-0002-2227-7102

KNOPIK TOMASZ

– doktor psychologii, mgr filozofii, specjalista w zakresie diagnozy i wspomagania rozwoju dzieci wybitnie zdolnych. Adiunkt w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. Ekspert MEiN i ORE ds. edukacji włączającej. Autor ponad 50 publikacji dotyczących psychopedagogiki zdolności, inkluzji oraz kompetencji emocjonalno-społecznych dzieci i młodzieży.
ORCID: 0000-0001-5253-7545

OLECHOWSKA AGNIESZKA

– doktor habilitowana, prof. APS, dyrektor Instytutu Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, profesor wizytujący w Univeristy of Florida. Badacz i praktyk. Autorka wielu artykułów i takich książek jak: *Wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wskazówki dla nauczycieli* (2001), *Specjalne potrzeby edukacyjne* (2016) oraz *Specjalne potrzeby edukacyjne w urzędowym dyskursie pedagogicznym* (2019).
ORCID: 0000-0002-9023-5588

PAPUDA–DOLIŃSKA BEATA

– doktor pedagogiki, tyflopedagog, specjalista ds. uczniów ze SPE w Instytucie Badań Edukacyjnych, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej
Autorka wielu publikacji na temat sytuacji szkolnej oraz diagnozy funkcjonowania uczniów z dysfunkcjami wzroku. Pracowała nad adaptacjami testów i materiałów postdiagnostycznych do potrzeb osób z dysfunkcjami wzroku w projektach MEiN i ORE.
ORCID: 0000-0002-8872-0357

ROLA BEATA

– adiunkt w Instytucie Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Zajmuje się jakością działań dydaktyczno–wychowawczych w edukacji włączającej oraz badaniem kompetencji nauczycieli do pracy w grupie zróżnicowanej. Autorka lub współautorka artykułów naukowych i monografii, w tym: *Kompetencje opiekunów sprzyjające budowaniu relacji* (2020); *Środowisko wychowawcze a rozwój cech narcystycznych* (2020); *TIK jako zagrożenia i szanse dla rozwoju małego dziecka z dysfunkcjami* (2020); *Inny nie znaczy gorszy: przeciwdziałanie dyskryminacji w szkole* (2020), *Style nauczania nauczycieli szkół specjalnych i integracyjnych* (2020); (red) *Jego wysokość dziecko* (2020); *Rodzic w edukacji włączającej jako współuczestnik procesu* (2019).
ORCID: 0000-0002-3935-9008

STASZEWICZ MONIKA

– doktor nauk humanistycznych z zakresu pedagogiki ze specjalizacją pedagogika alternatywna i edukacja ustawiczna. Wieloletni pracownik naukowo–dydaktyczny, badaczka społeczna, dziekanka wydziału, organizatorka, koordynatorka i realizatorka krajowych i międzynarodowych konferencji, szkoleń, kursów, warsztatów oraz projektów badawczo–rozwojowych i wdrożeniowych z zakresu edukacji dorosłych. Autorka i współautorka publikacji z zakresu edukacji dorosłych i uczenia się przez całe życie (LLL), zwłaszcza dotyczących ideologii edukacyjnych, pedagogiki i andragogiki cielesności i seksualności oraz pozaformalnych i nieformalnych społeczności uczących się.

STRUS WŁODZIMIERZ

– doktor habilitowany w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Prowadzi badania nad osobowością, a w szczególności jej podstawowymi wymiarami, modelami struktury, zaburzeniami oraz optymalnym funkcjonowaniem. Jego zainteresowania obejmują także możliwości integracji różnych modeli, koncepcji i teorii stworzonych w obrębie psychologii osobowości i innych subdyscyplinach psychologii, a także konstruowanie modeli nowych w oparciu o reguły formalne modelu *circumplex*. Adaptuje i konstruuje narzędzia pomiaru różnych zmiennych osobowościowych. Wyniki badań publikował w czasopismach i książkach polskich i zagranicznych (m.in. w „Journal of Research in Personality”, „Personality and Individual Differences” czy „Review of General Psychology”).
ORCID: 0000-0002-5044-5660

WALCZAK DOMINIKA

– doktor nauk humanistycznych z zakresu socjologii, absolwentka międzywydziałowych interdyscyplinarnych studiów doktoranckich prowadzonych w Instytucie Studiów

Społecznych im. prof. R. B. Zajonca na Uniwersytecie Warszawskim, adiunkt w Instytucie Filozofii i Socjologii Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, ekspert kluczowy ds. Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji w Instytucie Badań Edukacyjnych, wieloletni wykładowca akademicki, autorka i współautorka licznych badań naukowych i publikacji z zakresu socjologii edukacji, zwłaszcza dotyczących warunków pracy nauczycieli, systemu nauki i szkolnictwa wyższego, studiów doktoranckich, przebiegu karier naukowych, mobilności międzynarodowej studentów i naukowców, prelegentka na licznych seminariach i konferencjach naukowych poświęconych edukacji.
ORCID: 0000-0002-8183-2348

WIEJAK KATARZYNA

– doktor psychologii, specjalizuje się w zakresie diagnozy psychologicznej, głównie funkcjonowania poznawczego. Autorka wielu publikacji poświęconych rozwojowi poznawczemu i diagnozie psychologicznej. Współautorka narzędzi diagnostycznych dla psychologów, pedagogów i logopedów. Współtwórczyni „Standardów diagnozy psychologicznej w edukacji”.
ORCID: 0000-0003-1652-6106

Prenumerata:
Ruch S.A.
Garmond Press
Kolporter S.A.
oraz
Instytut Badań Edukacyjnych

Cena egzemplarza – 13 zł

Skład i łamanie

WOJCIECH MACIEJCZYK

Projekt okładki

MARCIN BRONISZEWSKI

ANNA NOWAK

Wydawca

INSTYTUT BADAŃ EDUKACYJNYCH

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa

tel. 22 24 17 100; e-mail: ibe@ibe.edu.pl; www.ibe.edu.pl

Druk

DRUKARNIA SOWA

ul. Raszyńska 13

05-500 Piaseczno

Nakład 300 egz.



ISSN 0239-6858

0 3 >



9 770239 685101