

URSZULA TYLUŚ

*Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny
w Siedlcach*

INKLUZJA SZKOLNA UCZNIÓW Z RODZIN UBOGICH - ILUZJA CZY RZECZYWISTOŚĆ?

ABSTRACT. Tyluś Urszula, *Inkluzja szkolna uczniów z rodzin ubogich – iluzja czy rzeczywistość?* [The School Inclusion of Students from Impoverished Families – Illusion or Reality?]. *Studia Edukacyjne* nr 38, 2016, Poznań 2016, pp. 161-186. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3013-7. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.11

Poverty among children and young people turns out to be a significant social problem in Poland. The complexity and multi-dimensional consequences of the impoverishment of the young generation families calls not only for social help provided by the state but also for effective actions of the school environment. The following text attempts to answer the key question phrased in the title. It may be referred to as a source of information on significant problems of the school environment reality which demand further reflection and proper action. The research was carried out in 2014 among 146 urban and rural school teachers with the use of a diagnostic survey. The main tool which helped to gather information was a questionnaire survey as well as an open interview. The survey results helped to estimate the situation in a comparative perspective of the diagnosed schools with references to the best practices from other European countries.

Key words: providing equal opportunities, school inclusion, impoverishment of children and the youth

Wyrównywanie szans edukacyjnych potrzebą społeczną

Różnorodność i zarazem odmienność społeczna to zjawisko odwieczne, pojawiające się od zarania istnienia człowieka. To fakt historyczny i nadal aktualny, nadający jednostkom charakterystyczny styl funkcjonowania w realnym bycie. W nierówności społeczne wkomponowane jest ubóstwo jako zjawisko, które pozbawia człowieka podstawowych dóbr rozpatrywanych w kontekście biopsycho-społecznej podstawy egzystencji.

Problem ubóstwa dotyka nie tylko jednostki, ale także całe rodziny, łącznie z ich najmłodszymi potomkami. Potwierdzają to najnowsze dane Głównego Urzędu Statystycznego, z których dowiadujemy się, iż w Polsce częściej ubóstwem ekonomicznym zagrożeni są ludzie młodzi, w tym dzieci. W 2013 roku wskaźnik zagrożenia ubóstwem skrajnym wśród dzieci i młodzieży do lat 18 wyniósł około 10%, a osoby w tym wieku stanowiły prawie jedną trzecią populacji zagrożonej ubóstwem skrajnym¹. Oznacza to również, iż jest to ogromna grupa młodego pokolenia, która już funkcjonuje w szkole bądź wkrótce będzie wpisana na listę uczniów. Zaprezentowane dane statystyczne są nie tylko informacją podaną do wiedzy publicznej, ale biorąc pod uwagę konsekwencje personalne funkcjonowania dzieci i młodzieży w niedostatku materialnym, tworzą poważny problem edukacyjny i społeczny.

Wielu pedagogów i ekspertów z dziedziny socjologii edukacji ukazuje wpływ czynników stratyfikacyjnych na osiągnięcia edukacyjne oraz życiowe dzieci i młodzieży. Raymond Boudon stwierdza, iż osiągnięcia szkolne uczniów szkół podstawowych w dużym stopniu przenoszą i odzwierciedlają pozaszkolne zróżnicowania społeczne. Emile Durkheim i Pierre Bourdieu w swoich rozważaniach na temat edukacji poczesne miejsce przypisują koncepcji habitusu jako sile, która wpływa na kształtowanie preferencji życiowych, postaw i przekonań nabywanych w dzieciństwie. Natomiast Basil Bernstein szanse edukacyjne uzależnia od poziomu kształtowania się języka młodych ludzi w różnych środowiskach społecznych. W kontekście rozważań autorów można uznać, iż środowisko rodzinne, w którym dziecko dorasta jest ważnym przekąźnikiem wartości, preferowanych stylów w procesie uspołeczniania się i przygotowywania do dorosłego życia.

Życie w ubóstwie należy do tych wymiarów nierówności społecznych, które ograniczają zaspokojenie podstawowych potrzeb egzystencjalnych. Ma ono także bezpośredni wpływ na jakość funkcjonowania jednostki, przyczyniając się jednocześnie do wielowymiarowości deprivacji. Potwierdzają to liczne badania, które ukazują, iż funkcjonowanie dzieci w rodzinach ubogich przekłada się niekorzystnie na różne sfery ich życia: sytuację zdrowotną, edukację, dostęp do kultury i sztuki, budowanie relacji społecznych i w końcu na planowanie perspektywy własnej egzystencji, często powieła-

¹ *Ubóstwo ekonomiczne w Polsce w 2013 roku* (na podstawie badania budżetów gospodarstw domowych). Informacja sygnałna, GUS, Departament Badań Społecznych i Warunków Życia, Warszawa, s. 5;

https://WWW.stat.gov.pl/.../gfx/.../wz_ubostwo_ekonomiczne_w_polsce_w_2013.pdf [dostęp: 17.07.2014].

jącej losy swoich rodziców². Wielowymiarowa deprivacja może wpływać niekorzystnie na obniżenie poziomu zdrowia w aspekcie fizycznym, emocjonalnym i społecznym. Stanowi także źródło zagrożeń do kształtowania się zachowań, które mogą przejawiać się w postaci wyobcowania, izolacji oraz pojawiającymi się stanami depresyjnymi, nerwicowymi, wzrostem zachorowań, uczuciem rezygnacji i niezadowolenia. Główne kategorie konsekwencji wymiaru życia indywidualnego w sferze ubóstwa mogą doprowadzić do wykreowania odpowiednich postaw wobec rzeczywistości. Bowiem, trwanie w ubóstwie przyczynia się także do tworzenia swoistej kultury bycia, przetrwania i odczuwania, która wyznacza odmienny styl życia, nierzadko różniący się od standardu przyjętych norm społecznych, doprowadzając bardzo często do wykluczenia społecznego.

W jakiegokolwiek interpretacji rozumienia związku i zależności wykluczenia społecznego z ubóstwem można stwierdzić, iż wykluczenie społeczne to zjawisko groźne. W raporcie *Joint Inclusion Report* z 2003 r. można odnaleźć definicję wykluczenia społecznego, z której dowiadujemy się:

Jest to proces, poprzez który jednostki są spychane na krawędź społeczeństwa i przeskadzający im w pełnym uczestnictwie ze względu na ich ubóstwo lub brak podstawowych umiejętności i możliwości kształcenia ustawicznego lub dyskryminację. Proces ten oddala je od możliwości pracy, dochodu i edukacji, jak również od sieci i aktywności społecznych. Mają one ograniczony dostęp do władzy i instytucji podejmowania decyzji, stąd częste poczucie bezradności i niezdolności do kontroli nad decyzjami, które wpływają na ich codzienne życie³.

Zatem, wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży z rodzin ubogich to wyzwanie społeczne. Zdaniem Mirosława J. Szymańskiego, wyrównywanie szans edukacyjnych w naszych czasach może i powinno być rozpatrywane jako ważny element budowy społeczeństwa demokratycznego. Rozwój demokracji musi opierać się na wolności, poszanowaniu i zapewnieniu możliwości rozwoju obywateli. Duże znaczenie ma realizacja jednego z podstawowych praw, jakim jest prawo do kształcenia i organizowania ku temu odpowiednich warunków na miarę potrzeb i możliwości uczniów. Jest jednym z tych ważnych dóbr, bez których nie można wyobrazić sobie prawidłowego uformowania osobowości młodego człowieka, wła-

² M. Gmytrasiewicz, *Bezrobocie a edukacja*, Polityka Społeczna, 1991, 2; H. Marzec, *Dziecko w rodzinie z ubóstwem materialnym*, Łowicz 2001; E. Tarkowska, *Szkola wobec ubóstwa i wykluczenia społecznego*, [w:] *Dzieci i młodzież – bariery i szanse rozwojowe*, Bydgoszcz 2006.

³ Komunikat Komisji Joint Report on Social Inclusion: summarising the results of the examination of the National Action Plans for Social Inclusion (2003-2005), COM(2003)773, s. 9. Podają za: R. Szarfenberg, *Strategia antywykluczeniowa w Unii Europejskiej*, www: szarf.ips.uw.edu.pl [dostęp: 10.04.2014].

ściwego rozwoju każdej jednostki (...) Pozbawienie lub ograniczenie możliwości odpowiedniego kształcenia się dzieci i młodzieży jest tak samo zgubnym, destrukcyjnym i wyniszczającym zjawiskiem jak głód lub niedożywienie, brak biologicznie zdrowego środowiska, pozostawanie w ubóstwie i nędzy⁴.

Francisco Ramirez i Richard Rubinson zwracają uwagę na możliwości pracy szkoły w zakresie integracji społecznej, umożliwiającej wyrównywanie szans edukacyjnych swoich uczniów, zapobiegając wykluczeniu społecznemu⁵. Szkoła – jak twierdzi Czesław Banach – jest środowiskiem kształcenia i wychowania, dlatego powinna zapewnić wszystkim uczniom odpowiednie warunki do wielostronnego rozwoju. Może to czynić, ponieważ jest nośnikiem wartości i doświadczeń, rozumienia świata i ludzi, a także miejscem zaspokojenia potrzeb uczniów, rozwijania ich zainteresowań oraz kształtowania ich postaw, umiejętności i kompetencji⁶.

Kontekst rozważań autorów odnajduje swą interpretację w zadaniach i funkcjach pracy szkoły. W myśl podstawowych założeń funkcjonowania współczesnej szkoły, każdy uczeń jest szczególnym i niepowtarzalnym podmiotem oddziaływań pedagogicznych, który wymaga dogłębnej analizy poznawczej i doboru adekwatnych przedsięwzięć w celu wspierania jego wszechstronnego rozwoju. W takim ujęciu koncepcja pracy szkoły stwarza możliwości holistycznego podejścia do każdego ucznia. Z pragmatycznego punktu widzenia to nie tylko organizowanie warunków na zajęciach szkolnych, w wyniku których pojawiające się bodźce będą miały wpływ na pobudzanie i doskonalenie procesów poznawczych uczniów. To także szereg czynności wspierających rozwój poprzez rozpoznawanie możliwości intelektualnych ucznia, jego uwarunkowań środowiskowych oraz ustalanie strategii działań w kontekście wykorzystania funkcji opiekuńczej, kompensacyjnej, wychowawczej, integrującej – eliminującej wszelkie możliwości stygmatyzacji i wykluczania.

Wyszczególnione funkcje szkoły wskazują na potrzebę rozwoju i zarazem kompensowania wśród uczniów różnego rodzaju deficytów poprzez świadome oddziaływania psychologiczno-pedagogiczne, minimalizujące i zapobiegające w ten sposób niekorzystnym skutkom ich terażniejszej i przyszłej egzystencji. Działalność szkoły w tym zakresie to przede wszyst-

⁴ M. Szymański, *Kryzys i zmiana*, Kraków 2001, s. 55.

⁵ F.O. Ramirez, R. Rubinson, *Creating members: the political incorporation and expansion of public education*, [w:] *National Development and the World System; Educational Economic and Political Change 1950-1970*, red. J. Meyer, M. Hannan, Chicago 1979, s. 70-79.

⁶ Cz. Banach, *Szkoła naszych oczekiwań i marzeń, potrzeb, projekcji i działań od A do Ż*, Poznań 2005, s. 3-4.

kim sprostanie potrzebom i oczekiwaniom uczniów, a tym samym zagwarantowanie możliwości wyrównywania szans w aspekcie edukacyjnym, kulturowym i społecznym. Nadrzędną korzyścią urzeczywistniania idei wyrównywania szans edukacyjnych jest możliwość pełniejszego rozwoju intelektualnego, osobowego i społecznego uczniów, a przez to danie szansy do odnoszenia przez nich sukcesów i odnalezienia się w rzeczywistości społecznej.

Wyrównywanie szans edukacyjnych to szczególnie obszar w myśleniu o inkluzji szkolnej. Może być postrzegany jako jedna z perspektyw dająca możliwość włączenia uczniów w niesegregacyjny proces uspołeczniania się.

Inkluzja szkolna uczniów z rodzin ubogich – istota i rozumienie

W tradycyjnym rozumieniu, inkluzja utożsamiana była najczęściej z ideą pełnego udziału osób niepełnosprawnych w sferze życia publicznego. Kojarzono ją z działaniami wyłącznie na rzecz osób niepełnosprawnych. Dotyczyła stosowania wszelkich form włączających osoby niepełnosprawne do edukacji, rehabilitacji odpowiedniej do istniejących dysfunkcji oraz wspomagania pedagogicznego i terapeutycznego. Powołując się na stwierdzenie Rogera Slee, iż inkluzja to kategoria opozycyjna wobec wykluczania, marginalizacji, segregacji osób odmiennych, odbiegających od normy zdrowotnej, kulturowej, społecznej⁷ należy uznać, iż jej znaczenie odnosi się nie tyle do zjawiska niepełnosprawności, ale ogólnie – do problemu równości szans. Zdaniem Tamary Zacharuk, inkluzja porusza kwestie związane z prawem dziecka uczęszczania do szkoły masowej, w której powinno mu się zapewnić wsparcie niezbędne do prawidłowego rozwoju oraz gdzie powinno być szanowane i cenione za to, kim jest⁸. Interpretacja definicji inkluzji zawarta w dokumentach UNESCO *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All* zwraca uwagę na podnoszenie jakości i czerpanie korzyści z edukacji przez wszystkich uczniów, w tym także z różnych powodów zagrożonych wykluczeniem, oferując wszechstronne wsparcie i wprowadzanie świadczeń dla odpowiednich grup w celu uniknięcia odseparowania ich od rzeczywistości społecznej⁹.

⁷ Zob. R. Slee, *Inclusion in practice: does practice make perfect?* Educational Review, 2001, 53, s. 113-123; tegoż, *Limits to and possibilities for educational reform*, International Journal of Inclusive Education, 2006, 10(2-3), s. 109-119.

⁸ T. Zacharuk, *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*, Siedlce 2008, s. 28.

⁹ *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All*, UNESCO, 2005 <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> [dostęp: 21.08.2014].

W myślenie o dostrzeganiu potrzeb każdego ucznia wpisuje się także polskie rozporządzenie z 17 listopada 2010 roku. Zwraca ono uwagę na konieczność organizowania pomocy edukacyjno-rozwojowej i wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dzieciom i młodzieży o różnych potrzebach, w tym także uczniom ze środowisk zaniedbanych społecznie, kulturowo, związanych z ciężką sytuacją bytową ich rodzin¹⁰.

Zmiana w zakresie dostrzegania zróżnicowanych potrzeb uczniów i odpowiedniej interwencji dotyczy także dzieci z rodzin o niskim statusie społecznym. Dlatego, w obszar inkluzji wpisuje się także problem uczniów z rodzin ubogich, stanowiąc jeden z paradygmatów złożonej interpretacji znaczenia inkluzji w wymiarze edukacyjnym, kulturowym i społecznym. W takim znaczeniu istotą inkluzji szkolnej staje się upowszechnianie niesegregacyjnego kształcenia, wypływającego ze świadomego działania środowiska szkolnego na rzecz równości szans uczniów z rodzin ubogich. Wyraża się ona we wszechstronnej, dającej możliwość włączenia w przestrzeń społeczną uczniów, mających małe szanse na realizację praw do wszechstronnego rozwoju.

Kluczowym rozwiązaniem – w takim rozumieniu – jest praca szkół nad doskonaleniem działań inkluzyjnych poprzez wsparcie poszczególnych uczniów oraz dostosowanie programów do ich potrzeb. Rozumienie tej kategorii wyraża się przede wszystkim w dostrzeganiu, identyfikacji problemu i dostosowaniu wszelkich warunków i działań w środowisku szkolnym dla uczniów na rzecz równości szans.

Podjęte rozważania wymagają wypracowania holistycznego spojrzenia na uczniów z rodzin ubogich, w którym istotna jest nie tylko pomoc materialna, ale i ogólnorozwojowa, wspierana poprzez profesjonalną i szeroko rozumianą pomoc edukacyjną, kulturową i społeczną. Dla niektórych uczniów szkoła jest jedynym środowiskiem, w którym zachodzi prawidłowy proces socjalizacji i dlatego – na co zwraca uwagę Biała Księga Unii Europejskiej – szkoła musi przystosować się do nowych wymagań i problemów społecznych. Dużo się od niej wymaga, gdyż dużo może ona dać¹¹.

W myślenie o urzeczywistnianiu inkluzji szkolnej uczniów z rodzin o niskim statusie społecznym wpisuje się następujący zakres działań:

¹⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (DzU nr 228, poz. 1487).

¹¹ R. Górska, *Biała Księga Komisji Europejskiej: Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, [w:] *Modernizacja edukacji i projekty międzynarodowe*, red. Z. Kruszewski, Płock 2008.

- tworzenie szkoły otwartej, przyjaznej, potrafiącej sprostać aktualnym potrzebom społecznym swoich uczniów;
- upowszechnianie zróżnicowanych form włączających uczniów do życia społecznego, kulturowego i edukacyjnego;
- organizowanie zróżnicowanych form włączających uczniów do życia społecznego, kulturowego i edukacyjnego, polegające przede wszystkim na realizowaniu zaplanowanych długotrwałych działań programowych w zakresie kompensacji dostrzeżonych braków i niedociągnięć. To również ciąg projektowanych zdarzeń edukacyjnych pomagających uczniom w kreowaniu szans i możliwości na przyszłość;
- kreowaniu szans i możliwości uczniów na przyszłość odpowiada – w społeczeństwie demokratycznym – realizacja przez szkołę zasady odpowiedzialności społecznej. W aspekcie włączającym polega ona na organizowaniu warunków do konstruowania wiedzy w sposób łączący dotychczasowe osiągnięcia i doświadczenia osobiste uczniów z wiedzą społeczno-kulturową¹². Chodzi tu głównie o dostarczanie uczniom pragmatycznych i wartościowych kontekstów edukacyjnych sprzyjających wyzwaniu aktywności w kierunku samowychowania, stawiania i osiągnięcia celów, poszukiwania sposobów wykonywania zadań i rozwiązywania problemów, refleksji nad sobą i nad działaniem;
- podwyższanie świadomości nauczycieli w zakresie konsekwencji życia dzieci w ubóstwie. Okazywanie niestygmatyzujących zachowań wobec uczniów potrzebujących wsparcia egzystencjalnego;
- podtrzymywanie oraz rozszerzanie współpracy pomiędzy szkołą, rodzicami i partnerami lokalnymi w kontekście szerszego spojrzenia na problemy oraz potrzeby uczniów, dążąc do zrównoważonego rozwoju społeczności lokalnej.

W kontekst teoretycznych założeń wpisują się konkretne działania, odnajdujące swe urzeczywistnienie w praktyce szkolnej. Przejawiają się one nie tylko w postaci kompensowania deficytów rozwojowych, ale i zaspokajania niezbędnych potrzeb materialnych uczniów. To także ciąg planowanych warunków szkolnych, gwarantujących niesegregacyjny proces edukacyjny, w którym to uczniowie mają równe szanse – jak ich rówieśnicy – do korzystania z różnych form wszechstronnego rozwoju. Wyznaczają go możliwości poznawania, doświadczania oraz osiągnięcia sukcesu i spojrzenia na siebie przez pryzmat jednostki potrzebnej i niepowtarzalnej. W myśl powyższych

¹² Zob. P. Silcock, *New Progressivism*, London 1999; J. Bałachowicz, *Konstruktywizm w teorii i praktyce edukacji*, Edukacja, 2003, 3; L.B. Restrick, *Learning in School and Out*, Educational Researcher, 1987, 16.

rozważań, każdy uczeń ma prawo wzrastać i rozwijać się w takich warunkach, jakie dają mu możliwość poznawania świata, samego siebie poprzez różnego rodzaju działania praktyczne i wyzwalone aktywności. Ważne jest to, aby w centrum wszelkich zabiegów edukacyjnych umieścić aktywnego ucznia, który poprzez „zdobywanie nowych narzędzi w warunkach szkolnych”¹³ może uczyć się refleksji nad sobą, która będzie źródłem sprawczości, projektowania i realizowania działań. Zdaniem Michaela Littledyke’a i Laury Huxford, kreowaniu postaw społecznych uczniów może służyć zastosowanie konstruktywistycznych założeń w procesie ich edukacji. Umożliwi to utrzymanie równowagi między osobistą wiedzą dziecka a społeczną ofertą wiedzy i możliwości. Służyć temu mogą programy, w których priorytetowym przedsięwzięciem będzie budowanie indywidualności uczniów poprzez doświadczenie i refleksję¹⁴. Chodzi o to, aby realizowane założenia programu stały się ofertą edukacyjną organizującą jego uczestnikom wielostronne warunki do konstruowania wiedzy o sobie i świecie w taki sposób, aby każdy z nich miał szansę na poszukiwanie relacji ze światem i odnalezienie swego miejsca w nim. Bowiem jak stwierdza Jerome S. Bruner:

Edukację należy postrzegać jako wspomaganie dzieci i młodzieży w uczeniu się użycia narzędzi do wytwarzania znaczeń i konstruowania rzeczywistości w celu lepszego przystosowania się do świata, w którym żyją, oraz do rozpoczęcia skutecznego procesu jego modyfikacji, zgodnie z własnymi wymaganiami¹⁵.

W działalność praktyczną inkluzji szkolnej wpisuje się także czujność pedagogiczna, rozumiana jako przeciwdziałanie powstawaniu niekorzystnym zjawiskom segregacji, stygmatyzacji, wyłączenia, czy nawet marginalizacji. Wzmoczona czujność pedagogiczna poparta profesjonalnym oddziaływaniem nauczyciela oraz jego życzliwością i zrozumieniem ułatwi proces urzeczywistniania inkluzji w środowisku szkolnym.

Traktując inkluzję szkolną jako szeroki zakres pragmatycznych i skoordynowanych zadań, nie należy pomijać współpracy szkoły z rodzicami i środowiskiem lokalnym. Szkoła nie może działać w osamotnieniu, ponieważ jest wkomponowana w strukturę środowiskową. Tworzy ją i buduje kapitał społeczny. Scalanie lokalnych sił społecznych z możliwościami środowiska szkolnego stanowią priorytetowe działania wzmacniające demokratyczne więzi w środowisku lokalnym. To także wartościowa strategia sprzyjająca spójnej praktyce inkluzyjnej, włączająca w standard życia spo-

¹³ Zob. J.S. Bruner, *Kultura edukacji*, przekł. T. Brzostkowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006.

¹⁴ *Teaching the Primary Curriculum for Constructive Learning*, red. M. Littdyke, L. Huxford, London 1998, s. 8.

¹⁵ J.S. Bruner, *Kultura edukacji*, s. 9.

łecznego tych uczniów, którzy dotychczas mieli ograniczone możliwości uczestniczenia w różnych formach aktywności edukacyjnej, kulturowej i społecznej.

W poszukiwaniu dobrych praktyk

Wyzwaniem społecznym jest urzeczywistnianie inkluzji szkolnej poprzez aktywizowanie lokalnego potencjału na rzecz wspierania rozwoju dzieci i młodzieży z rodzin ubogich. Zatem, jak upowszechnić inkluzję szkolną przy udziale lokalnej polityki społecznej?

Innowacyjne spojrzenie na proces wsparcia rozwoju rodzin i ich dzieci umożliwia program Sure Start, zainicjowany w 1998 roku przez rząd Wielkiej Brytanii. Odpowiedzialność za jego wdrażanie została powierzona samorządom lokalnym. Postulaty zawarte w dokumentach rządowych (*Meeting the childcare challenge; Every Child Matters; Every Child Matters: The Next Steps; Early Years Foundation*) przewidują między innymi: poprawę stanu zdrowia dzieci i ich rodzin, minimalizowanie nierówności szans rozwojowych dzieci, dążenie do pomocy uczniom wykazującym problemy w nauce, udostępnienie rodzinom potrzebujących wsparcia różnych form opieki nad dziećmi do 14. roku życia, zapewnienie przez wszystkie szkoły dostępu do różnych ponadprogramowych usług, z których mogłyby korzystać wszystkie dzieci, zmniejszenie skali ubóstwa wśród dzieci, umożliwienie rodzicom podjęcia nauki i pracy, pomoc rodzicom samotnie wychowującym dzieci w dostępie do pracy i szkoleń.

Postulaty wynikające z programu mają na celu zmienić niekorzystną sytuację rodzin i jednocześnie sprostać wyzwaniom społecznym poprzez dostosowanie ofert do potrzeb środowiska lokalnego. Zaprezentowane założenia przekładają się na konkretne przedsięwzięcia. Oto niektóre z nich¹⁶:

- upowszechnienie dostępu do placówek przedszkolnych i różnorodnych form opieki wczesnoszkolnej;
- połączenie przedszkoli z ośrodkami pomocy rodzinie (Combined Nursery/Family Centers);
- wczesne diagnozowanie szkolne i wsparcie dla dzieci z trudnościami w nauce oraz problemami emocjonalnymi;

¹⁶ J. Schneider i in., *Supporting Children and Families. Lessons from Sure Start for Evidence-Based Practice in Health, Social Care and Education*, London-Philadelphia 2007.

- oferowanie bezpłatnej pomocy dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, świadczonej przez lokalne władze oświatowe, opiekę społeczną i służbę zdrowia;

- organizowanie przez szkoły zajęć pozalekcyjnych o charakterze profilaktycznym, korekcyjno-kompensacyjnym i rozwijającym zainteresowania uczniów;

- w programach zajęć pozalekcyjnych oprócz treści dydaktycznych muszą być zawarte aspekty wychowawcze, odnoszące się do rozwoju osobistego, społecznego, emocjonalnego w zakresie nabywania umiejętności komunikacyjnych, stymulujących kreatywne zachowania oraz poznawania i rozumienia otaczającego świata;

- zapewnienie uczniom w środowisku szkolnym dostępu do różnych form aktywności wykraczających poza zwykłą naukę szkolną. Opieka dydaktyczno-wychowawcza w formie oferowanych różnorodnych zajęć szkolnych sprawowana jest od godz. 8:00 do 18:00, łącznie z okresem wakacyjnym, zapewniając dojazd uczniom z najdalszych miejscowości;

- formy sprawowania opieki nazywane są zamiennie klubami pozaszkolnymi, ponieważ opierają się na zasobach szkoły, ale również funkcjonują i w innych centrach gminnych. W ramach takiej formy opieki powoływane są także kluby wakacyjne i organizowane półkolonie;

- niektóre szkoły samodzielnie organizują opiekę nad uczniami, inne zaś wspierane są przez grupy wolontariuszy i współpracują z prywatnymi organizacjami lokalnymi;

- powołanie w środowisku lokalnym grup wsparcia i centrów edukacyjnych, których głównym założeniem jest udzielanie wszechstronnej pomocy rodzicom, np. w formie porad w kwestiach wychowawczych, rozwijanie umiejętności rodzicielskich łącznie z rozdawaniem materiałów i pomocy dydaktycznych oraz wypożyczaniem zabawek dla ich dzieci;

- organizowanie wszechstronnej pomocy finansowej na edukację dzieci (zapomogi, zasiłki).

Charakterystyka programu Sure Start oraz analiza porównawcza wybranych przedsięwzięć wdrażanych w Anglii, Norwegii (Index for Inclusion: developing learning and participation in schools)¹⁷, Walii (Duffryn Infant School w Newport)¹⁸, czy nawet w Szkocji (Centrum Rodzinne Greendykes – koncentrujące swoją działalność na wszechstronnej działalności

¹⁷ T. Booth, M. Ainscow, *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, Published by the Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2002. http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index_English.pdf [dostęp: 31.08.2014].

¹⁸ http://www.estyn.gov.uk/inspection_reports/Duffryn_Infant_School_November_2009.pdf [dostęp: 31.08.2014].

pomocowej rodzinom i ich najmłodszym potomkom)¹⁹ – upoważnia do stwierdzenia, iż w swoich założeniach mają wspólny cel, którym jest wsparcie rozwoju dzieci i uczniów zapobiegając wykluczeniu społecznemu. Analiza porównawcza wymienionych przedsięwzięć umożliwi wychwycenie i ustalenie wspólnych praktyk w procesie wdrażania strategii minimalizowania nierówności szans rozwojowych dzieci i młodzieży.

- Upowszechnianie strategii poprawy szans edukacyjnych i społecznych poprzez wdrażanie programów systemowych i indywidualnych projektów zainicjowanych przez poszczególne szkoły.

- Przedsięwzięcia mają charakter lokalny, są dostosowane do specyfiki środowisk, potrzeb dzieci i ich rodzin.

- Uczynienie z edukacji wielowymiarowego aspektu wpływającego na poprawę szans społecznych uczniów.

- Szkoły współpracując z organizacjami pozarządowymi i innymi instytucjami lokalnymi wspomagają proces rozwoju i opieki uczniów, dbając o różnorodne ich potrzeby wynikające z problemów, jakie pojawiają się w grupach zagrożonych wykluczeniem społecznym.

- Stosowanie skutecznych form doskonalenia zawodowego nauczycieli z uwzględnieniem zdobywania i poszerzania umiejętności przeprowadzania obserwacji, ustalania wstępnej diagnozy oraz kwestii dotyczącej posiadania wiedzy na temat możliwości stymulowania rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i społecznego.

- Określanie przez nauczycieli strategii programowej w zakresie najsukcesywniejszych działań wobec ucznia, koncentrujące się na eliminowaniu różnego rodzaju niedociągnięć, poszerzające zakres współpracy z domem rodzinnym ucznia i angażujące rodziców do wspólnego poszukiwania możliwych rozwiązań.

- Powoływanie centrów edukacyjno-prorodzinnych pełniących funkcję szkoleniową dla rodziców.

Wprawdzie większość programów nie zawiera w swoim tytule „inkluzja”, jednak każdy z nich proponuje formy włączające do standardów społecznych poprzez szkołę i inne instytucje środowiska lokalnego, tworząc zintegrowaną i świadomą działalność opozycyjną wobec wykluczania i marginalizacji dzieci. Opisywane praktyki wskazują również na to, iż szkoła jest ważną instytucją scalającą wspólne zmagania na rzecz minimalizowania nierówności szans uczniów. Skoordynowana działalność szkoły ze śro-

¹⁹ M. Rościszewska-Woźniak, *Szkocja – Centrum Rodzinne Greendykes w Edynburgu*, [w:] *Bo jakie początki, takie będzie wszystko*, red. T. Ogrodzińska, Warszawa 2010, s. 65.

dowiskiem lokalnym świadczy o jej zaangażowaniu nie tylko w realizację funkcji dydaktycznej, ale także wychowawczej i opiekuńczej, jako ważnych obszarów wspierających proces edukacyjny i egzystencjalny. Przykłady dobrych praktyk zagranicznych ukazują nie tylko wszechstronne spojrzenie na możliwości strategiczne, ale również mogą być inspiracją do myślenia w zakresie rozwiązywania problemów w kontekście odniesień i zastosowań w konkretnych środowiskach lokalnych w Polsce.

Uczniowie jako młode pokolenie obywateli są beneficjentem działań społecznych nie tylko o zasięgu ogólnopolskim, ale również – na co wskazują wytyczne zawarte w dokumentach europejskich, jak i w dokumencie *Polskiej Strategii Polityki Społecznej* – powinni stać się ważnym odniesieniem w środowisku lokalnym. Na konieczność wzmacniania działań partycypacji środowiskowej dorastającego pokolenia w warunkach ubóstwa materialnego zwraca uwagę nie tylko nakaz moralny, ale w coraz większym stopniu akceptowane i rozpowszechniane w naszym społeczeństwie następujące ideologie i teorie demokratyczne:

- idea społeczeństwa obywatelskiego – zakładająca, że prawa obywateli, ich odpowiedzialność i aktywność w kształtowaniu społeczeństwa to priorytetowe założenia funkcjonowania społeczeństwa;

- koncepcja kapitału ludzkiego – zorientowana na rozwój i wykorzystywanie potencjału jednostek i grup w różnych środowiskach społecznych;

- zasada zrównoważonego rozwoju – informuje, iż celowemu i planowemu dążeniu do zmiany społecznej powinno towarzyszyć zachowanie równowagi w rozwoju wszystkich elementów systemu społecznego oraz w relacjach między nimi;

- zasada inkluzji społecznej – włączająca do systemu społecznego wszystkich bez względu na stan zdrowotny, materialny, płeć itp., zapobiegając w ten sposób wykluczeniu społecznemu i jego konsekwencji²⁰.

Upowszechnianiu wymienionym założeniom odpowiada wypracowanie strategii w formie długofalowych programów. Wdrażanie efektywnych programów opartych na partnerstwie lokalnym stanowi jedną z ważnych form wyrównywania szans edukacyjnych i życiowych uczniów. To także dobra inwestycja społeczna w rozwój społeczności lokalnej. Dlatego tak ważne jest, aby programy o takim przesłaniu były wdrażane w środowiskach o niskim kapitale społecznym, na terenach zaniedbanych ekonomicznie i kulturowo, z dużym wskaźnikiem bezrobocia.

²⁰ A. Naumiuk, *Funkcje organizacji pozarządowych ze szczególnym uwzględnieniem organizacji działających na polu pomocy społecznej*, [w:] *Praca socjalna w środowisku lokalnym*, red. M. Bąkiewicz, M. Grewiński, Warszawa 2009, s. 35-36.

W kontekście podjętego problemu ważne jest rozpoznanie i określenie aktualnych warunków wpływających na równość szans uczniów z rodzin ubogich w środowisku szkolnym. Jednak żadne przedsięwzięcie – jak pokazuje analiza porównawcza zagranicznych praktyk i doświadczenia wdrażania programów edukacyjnych – nie jest możliwe bez udziału szkoły i pracujących w niej nauczycieli, którzy współtworzą środowisko szkolne i są kreatorami procesu dydaktycznego, wychowawczego i opiekuńczego. W rozważaniach o inkluzji szkolnej nauczyciele to bardzo ważni partnerzy, ponieważ w każdym z omawianych zakresów działania ich udział i profesjonalne zaangażowanie jest niezbędne.

Zaprezentowana w kolejnym podrozdziale analiza empiryczna z przeprowadzonych badań z zakresu udziału szkoły w procesie inkluzji uczniów z rodzin ubogich dostarczy istotnych informacji, które mogą stanowić również głos w dyskusji na temat: czy inkluzja szkolna uczniów z rodzin ubogich jest w pełni urzeczywistniana, czy jest tylko teoretycznym, egalitarnym założeniem.

Szkoła w procesie inkluzji uczniów z rodzin ubogich

Szukając odpowiedzi na pytanie zawarte w tytule tekstu: Inkluzja szkolna uczniów z rodzin ubogich – iluzja czy rzeczywistość? podjęłam próbę przeprowadzenia diagnozy 25 szkół podstawowych (9 szkół miejskich i 16 szkół wiejskich) funkcjonujących na terenie województwa mazowieckiego, w tym 146 pracujących w nich nauczycieli, z nieznaczną przewagą nauczycieli szkół miejskich. Dobór szkół, szczególnie w środowisku wiejskim, miał charakter celowy. Wyselekcjonowano szkoły funkcjonujące na terenach zaniedbanych ekonomicznie i kulturowo. W badaniach posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, z wykorzystaniem techniki wywiadu i techniki ankiety. Wywiad przeprowadzono głównie wśród dyrektorów szkół, a kwestionariusz ankiety rozproszono w grupie dobrowolnie i chętnie angażujących się do badań nauczycieli. Grupę badanych nauczycieli stanowią: 8,2% – nauczyciele stażyści; 21,2% – nauczyciele kontraktowi; 32,8% – nauczyciele mianowani; 37,8% – nauczyciele dyplomowani. Wszyscy legitymują się wykształceniem wyższym z przygotowaniem pedagogicznym.

Celem moich badań jest określenie poziomu urzeczywistniania inkluzji szkolnej uczniów z rodzin ubogich w obszarze myślenia, działania nauczycieli oraz organizowania warunków we współczesnej szkole. Osiągnięciu tego celu posłużyły następujące problemy badawcze:

- Jaka jest świadomość nauczycieli w zakresie wykorzystania niezbędnej wiedzy i umiejętności pedagogicznych do pracy z uczniem z rodziny ubogiej?

- Jakie działania nauczycieli wyznaczają obszar wsparcia uczniów z problemem ubóstwa?

- Jaka jest samoocena nauczycieli w zakresie organizowania profesjonalnego wsparcia uczniom dorastającym w niewystarczających warunkach materialnych swojej rodziny?

- Jakie są propozycje nauczycieli w zakresie wsparcia i uaktywniania różnych form włączających uczniów z rodzin ubogich?

- Jaki jest rzeczywisty zakres działań pomocowych i wsparcia uczniów z rodzin ubogich w szkołach objętych badaniem?

Analiza wyników badań uwidacznia fakt, iż we wszystkich szkołach objętych badaniem z większym lub mniejszym nasileniem nauczyciele dostrzegają uczniów z rodzin ubogich. Interpretacja wypowiedzi respondentów obrazuje również, iż wszyscy nauczyciele wykazują dużą wrażliwość i współczucie dla tej grupy uczniów. Opisując wybrane sytuacje z życia szkoły, niejednokrotnie podają przykłady świadczące o dużej ich wrażliwości i chęci niesienia pomocy.

Organizowaniu wsparcia w warunkach szkolnych powinna towarzyszyć świadomość nauczycieli w zakresie postrzegania problemu i zdawania sobie sprawy z konsekwencji dorastania uczniów w trudnych warunkach materialnych swojej rodziny. To także gotowość nauczyciela do podjęcia konkretnych działań w zakresie identyfikacji ucznia i określenia jego indywidualnych problemów. Podstawowy zakres działań polegał na rozpoznaniu: kogo mamy wspierać i według jakich kryteriów można dokonać właściwej diagnozy w celu ustalenia toku działań wspierających i włączających. Jednakże, aż 72,8% diagnozowanych nauczycieli uważa, iż rozpoznanie takiego ucznia i jego problemów nie wymaga szczególnej procedury diagnostycznej. Ta sama grupa nauczycieli identyfikuje ucznia za pomocą potocznego rozumienia życia w ubóstwie materialnym. Oto niektóre z nich: *zaniedbany; nie korzysta z płatnych wycieczek; nie przynosi drugiego śniadania; nie opłaca składek szkolnych; nie ma, lub posiada słabej jakości pomoce dydaktyczne; nie ma telefonu komórkowego, tabletu; nie ma kontaktów na portalach; chodzi w używanej odzieży, często niemodnej po starszym rodzeństwie; korzysta z bezpłatnego dożywiania*. Pozostali, to jest prawie 30% nauczycieli z najwyższym stażem pedagogicznym, w kontekst identyfikacji ucznia z problemem ubóstwa oprócz jawnych oznak wpisują także dodatkowe elementy podlegające koniecznej diagnozie, które dotyczą osiągnięć edukacyjnych, samopoczucia w szkole i w domu,

relacji interpersonalnych, atmosfery w domu rodzinnym ucznia. Podobne zjawisko można również dostrzec w dziedzinie znajomości przez nauczycieli konsekwencji dorastania dzieci w warunkach ubóstwa swojej rodziny. Tylko 48,8% zwraca bowiem uwagę na wpływ procesu socjalizacji w rodzinie ubogiej na egzystencję w dorosłym życiu w perspektywie niskich aspiracji edukacyjnych, zdobywania mało prestiżowego wykształcenia, zagrożenia bezrobociem, czy nawet powielania sytuacji swojej rodziny. Warto zaznaczyć, iż w tej kategorii myślenia mieszczą się w przeważającej części nauczyciele dyplomowani, mianowani, natomiast rzadziej stażyści i nauczyciele kontraktowi.

W celu organizowania w środowisku szkolnym równych szans uczniom z rodzin ubogich potrzebne jest działanie kompleksowe, w tym nie tylko pomoc rzeczowa, ale także wytworzenie różnych sytuacji, w których uczeń ma możliwość zaistnienia jako osoba ważna, potrafiąca wykazać się posiadaną wiedzą i umiejętnościami. Do aranżowania takich sytuacji niezbędne są kompetencje nauczycieli wspomagane czujnością i wrażliwością pedagogiczną. Tymczasem, jak dowodzą wyniki moich badań, aż 79 nauczycieli, co stanowi 54% ogółu badanych, uważa, że nie jest konieczna wiedza ani szczególnie umiejętności czy kompetencje do pracy z uczniem z rodziny ubogiej. Potwierdzają to wybrane wypowiedzi nauczycieli: *Do pracy z takim uczniem nie jest potrzebna wiedza o biedzie ani szczególne umiejętności, po prostu trzeba chcieć pomóc* (nauczyciel kontraktowy, szkoła wiejska); *Dziecko ubogie da się szybko zauważyć i niepotrzebne są szczególne kompetencje do pracy z nim* (nauczyciel kontraktowy, szkoła wiejska); *Dzieciom z rodzin ubogich należy pomóc finansowo, a to jest rola państwa i różnych instytucji, a nie kwestia pomocy nauczycieli* (nauczyciel mianowany, szkoła miejska). Mniejsza grupa, tj. 67 osób (46% ogółu nauczycieli) jest zdania, iż do pracy z takim uczniem trzeba mieć nie tylko wiedzę na temat konsekwencji dorastania dzieci w warunkach ubóstwa, ale także szczególne podejście, które wynika z posiadanej merytorycznej i metodycznej praktyki. Może ona pomóc w ukierunkowaniu na wybór zróżnicowanych podejść edukacyjnych, dostosowując je do potrzeb uczniów wymagających różnego rodzaju wsparcia. Egzemplifikacją są wybrane wypowiedzi nauczycieli: *Konieczna jest wiedza nauczycielom, jak dostrzec takich uczniów (przecież nie każde dziecko z rodziny ubogiej musi być zaniedbane i musi korzystać z bezpłatnego dożywiania), musimy wiedzieć jak zdiagnozować samopoczucie ucznia w szkole, jak mu pomóc i jak rozmawiać z rodzicami (nie wszyscy rodzice ujawniają swoją biedę i chcą o niej mówić), do jakich instytucji ich pokierować w razie potrzeby* (nauczyciel dyplomowany, szkoła miejska); *Należy posiadać umiejętność psychicznego wsparcia uczniów, budowania ich poczucia własnej wartości, wiary w siebie, pewności, nadziei na przyszłość* (na-

uczyciel dyplomowany, szkoła miejska); *Nauczyciel powinien wiedzieć jak zaprojektować sytuację, aby uczeń z takiej rodziny mógł dowartościować siebie i nabrał pewności do życia* (nauczyciel mianowany, szkoła wiejska); *Szczególnie my nauczyciele szkół wiejskich powinniśmy posiadać obszerną wiedzę na temat możliwości pomocowych uczniom z rodzin ubogich, ponieważ w naszych szkołach nie mamy do pomocy pedagogów. Musimy radzić sobie sami z tymi problemami, ale jak?* (nauczyciel kontraktowy, szkoła wiejska).

Nauczyciele cechujący się doświadczeniem w pracy z uczniami wywodzącymi się z rodzin o niskim statusie społecznym oprócz szczególnej wiedzy w zakresie wsparcia zwracają uwagę na posiadanie odpowiednich cech charakteru, jak: dyskrekcja, empatia, cierpliwość, wrażliwość, budzenie zaufania do uczniów i ich rodziców.

Zróżnicowany kontekst świadomości nauczycieli w zakresie wykorzystania niezbędnej wiedzy pedagogicznej upoważnia do rozpoznania podejmowanych przez nich działań w obszarze wsparcia uczniów z rodzin ubogich w środowisku szkolnym. Z wypowiedzi nauczycieli wynika, iż bardzo rzadko podejmują samodzielne działania na rzecz innego wsparcia jak tylko dydaktyczne, wynikające z trudności w nauce niektórych uczniów. Pomimo tego, że wszyscy nauczyciele w swojej praktyce pedagogicznej zetknęli się z grupą takich uczniów, to tylko 22 respondentów (15% ogółu badanych) twierdzi, że systematycznie prowadzi obserwacje, jak również indywidualne rozmowy. Najczęściej dotyczą one relacji interpersonalnych w grupie rówieśniczej i samopoczucia w szkole. Przyczyną wykorzystania wymienionych metod poznawania wychowanka jest – zdaniem nauczycieli – diagnoza sytuacji lub opracowanie strategii pomagającej przezwyciężyć różnego rodzaju trudności wychowawcze, pojawiające się w klasie szkolnej. Wśród wypowiedzi respondentów można również odnotować takie, które informują o sporadycznych interwencjach wychowawczych, wynikających z niewłaściwych zachowań wobec uczniów z problemem ubóstwa, jak i odwrotnie. Jednakże, nauczyciele najczęściej planują swoją działalność na podstawie zadań wyznaczonych przez program przedmiotowy i szkolny. Jeśli decydują się na inny rodzaj pomocy, to przede wszystkim wsparcie rzeczowe, organizując na przykład różne akcje charytatywne. Przyznają się także, że przynoszą kanapki uczniom, niekiedy wspomagają finansowo wyjazdy szkolne z własnego budżetu, dyskretnie organizują składki klasowe, bądź zwracają się z prośbą do samorządów gminnych – o czym piszą nieliczni – o pomoc finansową dla poszczególnych uczniów. Są to na pewno szlachetne czyny, ale czy wystarczą do pełnego urzeczywistnienia inkluzji szkolnej?

Zaprezentowana analiza wypowiedzi stanowi ważny materiał empiryczny do kolejnej kategorii problemowej, a mianowicie samooceny nauczy-

cieli w zakresie niesienia profesjonalnego wsparcia uczniom dorastającym w niewystarczających warunkach materialnych swojej rodziny. Ta grupa nauczycieli, która nie widzi potrzeby posiadania określonej wiedzy i szczególnych umiejętności do współpracy z uczniem z rodziny ubogiej ocenia najczęściej swój wkład pedagogiczny w stopniu dobrym i wystarczającym. Wskaźniki procentowe w tej grupie nauczycieli przedstawiają się następująco: 11,5% – bardzo dobrze; 37,9% – dobrze; 48,6% – wystarczająco; 2,0% – niezadowolająco.

Odmianą samooceny prezentują nauczyciele uważający, że do pracy z uczniem dorastającym w warunkach ubóstwa materialnego potrzebna jest wiedza i określone umiejętności psychologiczno-pedagogiczne. Uzyskane wskaźniki procentowe ukazują bardziej krytyczne podejście niż u poprzedników oraz inną strukturę skali samooceny. Żaden nauczyciel nie ocenił swych działań w stopniu bardzo dobrym, 69,9% – dobrze, 37,4% – wystarczająco, a 3,7% – niezadowolająco. Nauczyciele oceniający w ten sposób swoje zaangażowanie i poziom niesienia profesjonalnego wsparcia twierdzą, iż wiedzę oraz umiejętności nabywali na drodze własnych doświadczeń, na zasadzie prób i błędów oraz konsultacji z kolegami o wyższym stażu pedagogicznym. Dość częstym akcentem pojawiającym się w wypowiedziach tej grupy respondentów jest wskazywanie na posiadanie niepełnych umiejętności, które utrudniają im proces zadowolającej współpracy z uczniem i jego rodzicami. Dotyczą one pełnej diagnozy ucznia, współpracy z jego domem rodzinnym, zakresem wsparcia emocjonalnego i opiekuńczego, oddziaływań wychowawczych, łącznie z budowaniem poczucia wartości.

Poziom świadomości nauczycieli i zaobserwowane rzeczywiste warunki w środowisku szkolnym stanowią także wyznacznik ich propozycji w dziedzinie wsparcia i uaktywniania różnych form włączających uczniów w rzeczywistość szkolną i ogólnospołeczną. Wszyscy nauczyciele – na co wskazuje analiza wypowiedzi – są zgodni co do tego, że aktualne wsparcie i pomoc ze strony szkoły wobec uczniów z rodzin defaworyzowanych ekonomicznie są niewystarczające. Nauczyciele głębiej analizujący zjawisko dorastania dzieci w warunkach ubóstwa i dostrzegający niekorzystne konsekwencje życia dla ich przyszłości upatrują w środowisku szkolnym miejsca, w którym można kompensować braki rozwojowe środowiska rodzinnego. Propozycje dotyczą systematycznej pomocy rzeczowej, udziału tych uczniów w różnych formach rozwoju aktywności poznawczej oraz organizowania sytuacji, które doskonalały różne sfery ich osobowości. Dlatego, jako priorytetowe zadanie, umożliwiające włączenie uczniów w rzeczywistość szkolną, wspomniana grupa nauczycieli proponuje wyeliminowanie wszelkich działań stygmatyzujących. Umożliwienie tej grupie uczniów, w równym stopniu

z innymi, korzystania z różnych form zajęć ponadobowiązkowych. W obszarze propozycji odnajdują się nieliczne głosy o organizowanie zajęć pozalekcyjnych, które umożliwiłyby przygotowywanie uczniów do dorosłego życia w kategoriach refleksji nad własnym postępowaniem, rozwijając jednocześnie zamiłowanie do nauki i pracy. Obecnie – jak pisze dyplomowany nauczyciel szkoły miejskiej – *programy nauczania są nadal przepełnione podstawowymi treściami, które musimy zrealizować. Zostaje mało czasu na zagadnienia wychowawcze, społeczne. Moim zdaniem, uczniowie nie są w wystarczającym stopniu przygotowani do rozwiązywania codziennych problemów, a szkoda, ponieważ szkoła dla niektórych uczniów jest jedynym miejscem, w którym mogą się uczyć właściwie iść przez życie.* Na szczególną uwagę zasługuje także kolejna wypowiedź nauczyciela mianowanego szkoły wiejskiej: *Z mojej obserwacji wynika, że szkoła w małym stopniu uczestniczy w wyrównywaniu szans. Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze i pomoc rzeczowa nie rozwiązują do końca problemu dzieci z rodzin ubogich.*

Dla pozostałej grupy nauczycieli, tj. około 50%, wsparcie szkoły wobec uczniów z rodzin ubogich powinno przejawiać się przede wszystkim w zwiększeniu pomocy rzeczowej i finansowej. Prawie połowa z nich zwraca uwagę na konieczność organizowania różnych sytuacji, które włączałyby uczniów do życia społecznego. Bowiem, jak sami twierdzą na podstawie obserwacji, niemożność uczestniczenia tych dzieci w różnych formach edukacji i rekreacji z przyczyn finansowych dyskryminuje je i wyklucza z życia szkoły. Najczęściej, zdaniem nauczycieli, są to następujące formy, z których uczniowie nie zawsze korzystają: wyjazdy na basen, do kina, na wycieczkę, a nawet korzystanie z usług kina objazdowego. Podając różne propozycje o charakterze socjalnym, nie dostrzegają potrzeby realizacji innych przedsięwzięć edukacyjnych oprócz zajęć wyrównawczych i korekcyjno-kompensacyjnych, wynikających z trudności dydaktycznych. W grupie tej są również nauczyciele, którzy uważają, iż zadaniem szkoły nie powinna być troska o przygotowywanie uczniów do rozwiązywania problemów życia codziennego. Do takich czynności, ich zdaniem, przysposabia rodzina. Tylko ona jest odpowiedzialna za przygotowanie swoich dzieci do udziału w życiu społecznym, a szkoła pełni tylko funkcję uzupełniającą.

Rozpoznanie rozbieżności w myśleniu i działaniu nauczycieli w zakresie inkluzji szkolnej uczniów wywodzących się z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym umożliwia przejście do ostatniego etapu analizy empirycznej i udzielenia odpowiedzi na pytanie: Jaki jest rzeczywisty zakres działań pomocowych i wsparcia uczniów z rodzin ubogich w szkołach objętych badaniem?

Badania ukazują, iż nie każde środowisko szkolne w jednoznaczny sposób uaktywnia działania na rzecz minimalizowania skutków dorastania dzieci w rodzinie ubogiej. Charakterystycznym zjawiskiem we wszystkich szkołach objętych badaniem jest utożsamianie wsparcia uczniów z rodziny ubogiej głównie z pomocą rzeczową i finansową, zaś czynnikiem różnicującym jest jej jakość i intensywność. Rzadziej zaś można odnotować informacje o świadomych inicjatywach szkoły na rzecz organizowania nadobowiązkowych zajęć wspierających rozwój społeczny, emocjonalny w zakresie nabywania umiejętności komunikacyjnych, stymulujących kreatywne zachowania oraz budowania wiedzy o sobie i świecie w konstruktywistycznym wymiarze edukacyjnym. We wszystkich szkołach realizowane są zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, korekcyjno-kompensacyjne z przeznaczeniem dla uczniów posiadających opinie z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Jednak nie w każdej szkole mają miejsce zajęcia rozwijające zainteresowania uczniów. Jeśli są realizowane, to rzadko uczęszczają na nie uczniowie z rodzin ubogich. Licniejszą grupę stanowią oni na zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych lub korekcyjno-kompensacyjnych.

W perspektywie diagnozowanych środowisk szczególną aktywność wykazują szkoły miejskie, ponieważ zarówno ich dyrektorzy, jak i nauczyciele oprócz ofert pomocowych, przewidzianych możliwościami socjalnymi państwa, wskazują na dodatkową różnorodność pomocą oferowaną uczniom poprzez organizowanie akcji charytatywnych, wolontariatu przy współdziałaniu środowiska szkolnego, jednostek samorządowych, organizacji pozarządowych i studentów. Zjawiskiem charakterystycznym wynikającym z diagnozy jest to, iż tylko jedna spośród 25. szkół – wzorem dobrych praktyk zagranicznych – we współpracy i współdziałaniu z innymi instytucjami pozarządowymi i samorządowymi jest inicjatorem organizowania uczniom wielozakresowego wsparcia. Działająca świetlica w szkole miejskiej pełni funkcję nieodpłatnej formy edukacyjno-opiekuńczej, w której uczniowie mają możliwość korzystania z jej ofert od poniedziałku do piątku w godzinach popołudniowych. Pod opieką nauczycieli i wychowawców uczniowie mają możliwość odrabiania pracy domowej, uczestniczenia w różnych formach zajęć: wyrównawczych, korekcyjno-kompensacyjnych, socjoterapeutycznych, rozwijania zainteresowań (zajęcia sportowe, teatralne, kulinarne, informatyczne, plastyczne). Wsparcie edukacyjne i opiekuńcze grupy uczniów wzbogacone jest pomocą materialną i żywnościową.

Według ekspertów problemu²¹, obszarem znacznie obciążonym zjawiskiem dziedziczenia biedy, powracania fali ubóstwa, czy pojawiania się no-

²¹ Zob. E. Tarkowska (red.), *Zrozumieć biednego. O dawnej i obecnej biedzie w Polsce*, Warszawa 2000; tejsze, *Co wiemy i czego nie wiemy o polskiej biedzie*, [w:] *Co nas łączy, co nas dzieli?* red. J. Mucha, E. Narkiewicz-Niedbalec, M. Zielińska, Zielona Góra 2008; A. Szukielojć-

wej biedy jest środowisko wiejskie. Tymczasem, jak pokazują badania, w szkołach wiejskich rola wsparcia przejawia się głównie w realizowaniu podstaw socjalnych odgórnie zagwarantowanych przez państwo, przekazywaniu informacji o uczniach potrzebujących pomocy do wyspecjalizowanych oddziałów samorządu gminnego – ośrodka pomocy, którego rezultatem jest przyznanie bezpłatnych posiłków i stypendiów socjalnych oraz innych możliwości pomocy materialnej, które oferują samorządy lokalne.

Podsumowując, należy stwierdzić, iż nauczyciele to ważne osoby w procesie urzeczywistniania inkluzji szkolnej, ponieważ w wielu przypadkach mogą być i są inicjatorami wartościowych ofert edukacyjnych wspierających proces wszechstronnego rozwoju uczniów. Poziom wiedzy społeczności szkolnej – w tym nauczycieli – jest etapem wyjściowym do głębszego rozumienia i szerszej świadomości w zakresie wyznaczania perspektyw działań inkluzyjnych w środowisku szkolnym. Tymczasem z badań wynika, że wydawane przez nauczycieli opinie i ujawniane refleksje ukazują nie tylko zróżnicowany poziom ich świadomości. Wypowiedzi nauczycieli, ugruntowane bezpośrednią obserwacją, ukazują także ograniczone możliwości i zarazem niedociągnięcia w zakresie możliwości organizowania równych szans uczniom w warunkach funkcjonowania szkoły. Różnorodność myślenia i działania nauczycieli oraz niedoskonałość warunków szkolnych mogą być barierami w urzeczywistnianiu inkluzji szkolnej uczniów z rodzin dotkniętych problemem ubóstwa.

Bariery w urzeczywistnianiu inkluzji szkolnej uczniów z rodzin ubogich – wnioski z badań

Urzeczywistnianie inkluzji w środowisku szkolnym uczniów z rodzin ubogich wymaga zintegrowanych przedsięwzięć dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńczych, gwarantujących możliwości wyrównywania szans w aspekcie edukacyjnym i społecznym, dając tym samym możliwość włączenia się uczniom w szeroko rozumianą aktywność społeczną. Czesław Kupisiewicz w licznych raportach oświatowych powstałych w drugiej połowie XX wieku zwraca uwagę na występowanie nierówności społecznych w środowisku szkolnym, zaznaczając jednocześnie, iż łagodzenie ich skutków stało się wyzwaniem oraz stałym elementem wszystkich propozycji

i projektów oświatowych²². Także priorytetowym założeniem reformy z 1999 roku było: świadoma polityka oświatowa w zakresie zwiększenia możliwości kształcenia dzieci, młodzieży i dorosłych, pomoc materialna, wsparcie poprzez działalność środowisk lokalnych oraz świadome i zaplanowane oddziaływania szkoły w kierunku minimalizowania nierówności edukacyjnych²³.

Zatem, czy ambitne założenia reformy w kierunku minimalizowania nierówności społecznych odnajdują odzwierciedlenie w efektach pracy współczesnej szkoły? Czy szkoły potrafią sprostać aktualnym problemom społecznym swoich uczniów? Odpowiedzi na postawione pytania można udzielić już na podstawie wyników pierwszych badań przeprowadzonych w 2005 roku, a więc po sześciu latach wdrażanej reformy. Badania były realizowane w ramach projektu „System edukacji wobec ubóstwa i wykluczenia społecznego” przez Elżbietę Tarkowską, Katarzynę Górniak, Agnieszkę Kalbarczyk, pod kierunkiem Stanisławy Golimowskiej. Badanie umożliwiło Autorkom sformułowanie wniosku, iż szkoły ujawniły w ukrytym programie szereg niekorzystnych zjawisk, polegających nie tyle na wyrównywaniu szans, co na pogłębianiu zróżnicowania – nie na ich integracji, lecz na różnych postaciach wykluczania i stygmatyzacji²⁴.

Mały głos w dyskusji mogą także stanowić wnioski z moich badań, których znaczenie może mieć wpływ na hamowanie procesu inkluzji szkolnej uczniów z rodzin o niskim statusie społecznym. Przeprowadzona diagnoza w szkołach podstawowych, w konfrontacji z analizą przedsięwzięć i programów wyrównujących szanse edukacyjne w różnych krajach Europy, umożliwiła sformułowanie poniższych wniosków.

- Szkoły w większości rozpatrywanych przypadków – w porównaniu z zaprezentowanymi praktykami zagranicznymi – nie mają programów wyrównujących szanse uczniów. Ofertami w ramach propagowania idei wyrównywania szans są bezpłatne obiady, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze i korekcyjno-kompensacyjne, wyprawki szkolne, a więc obowiązkowe i powszechnie stosowane wsparcie. Zjawiskiem charakterystycznym był udział niektórych szkół w programach unijnych z zakresu wyrównywania

²² Cz. Kupisiewicz, *Projekty reform edukacyjnych w Polsce. Główne tezy i wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa*, Warszawa 2006.

²³ Zob. U. Tyluś, *Wyrównywanie szans edukacyjnych jako aktualny problem społeczny*, [w:] *Edukacja – wczoraj, dziś i jutro* – t. III, red. E. Jagiełło, R. Matysiuk, U. Tyluś, *Dyskurs wokół wybranych problemów społecznych i oświatowych*, Siedlce 2012, s. 92-115.

²⁴ E. Tarkowska, „Nie masz kasy, jesteś nikim”. *O pogłębianiu nierówności przez szkołę*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty* – t. 4, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2008, s. 403.

szans, ale to w dosłownym znaczeniu „był”, ponieważ wraz z zakończeniem realizacji programów szersza działalność nie ma już miejsca.

- Brakuje stałej współpracy pomiędzy szkołą a środowiskiem lokalnym na rzecz uaktywniania inkluzji szkolnej. Współpraca szkół z potencjalnymi partnerami lokalnymi i samorządami gminnymi ma przeważnie charakter jednostronny, polegający na wsparciu finansowym swoich uczniów.

- Szerszy zakres działań pomocowych – choć jeszcze niewystarczający – dla uczniów z rodzin ubogich oferują szkoły miejskie w porównaniu z możliwościami szkół wiejskich. Szkoły miejskie oprócz podstawowego wsparcia wyznaczonego możliwościami socjalnymi państwa organizują dodatkowe zajęcia świetlicowe w ramach działalności wolontariatu. Jednak wszelkie działania – zarówno w szkołach miejskich, jak i wiejskich – są organizowane z przewagą pomocy socjalnej, charytatywnej i tradycyjnych zajęć edukacyjnych (zajęcia wyrównawcze, korekcyjno-kompensacyjne, świetlicowe), nie biorąc pod uwagę przedsięwzięć programowych wspierających proces wychowania i samowychowania.

- Poziom wiedzy i świadomości nauczycieli w dziedzinie postrzegania oraz niesienia wsparcia uczniom dorastającym w warunkach ubóstwa materialnego jest zróżnicowany, z przewagą potocznego rozumienia zjawiska ubóstwa. Koncentrowanie się głównie na pomocy rzeczowej i finansowej uniemożliwia kompensowanie innych deficytów i braków występujących w rodzinnym środowisku ucznia.

- Zróżnicowanemu poziomowi świadomości nauczycieli towarzyszą zróżnicowane problemowo działania, podejścia i propozycje w zakresie wzmacniania działań dydaktyczno-opiekuńczo-wychowawczych. Charakterystyczną cechą w pracy nauczycieli jest nastawienie na realizację funkcji dydaktycznej jako najważniejszego aspektu edukacyjnego, traktując go jako dyspozycję transferową przenoszącą poziom zdobytej wiedzy i umiejętności na kształtowanie i doskonalenie sfery osobowości.

- Wszyscy badani nauczyciele dostrzegają problem ubóstwa w szkole. Jednak – jak twierdzą niektórzy – doświadczenie pedagogiczne kreuje ich pragmatyczność działań, a nie wiedza i umiejętności wyjściowe nabyte w toku kształcenia wyższego. Ta grupa nauczycieli ma także wyższe oczekiwania względem ośrodków doskonalenia zawodowego i wyższych uczelni w zakresie przygotowywania do pracy z uczniem z rodziny ubogiej, wymieniając te dziedziny, które obecnie sprawiają im najwięcej problemów: diagnoza, możliwe formy współpracy z domem rodzinnym ucznia, zakres wsparcia emocjonalnego i opiekuńczego, zakres oddziaływań wychowawczych łącznie z budowaniem poczucia wartości.

- Samoocena nauczycieli w zakresie pracy z uczniem dorastającym w niewystarczających warunkach materialnych swojej rodziny jest zróżnicowana. Czynnikiem różnicującym staje się sposób rozumienia istoty ubóstwa i znajomość konsekwencji dorastania dzieci w jego warunkach. Biorąc pod uwagę, im wyższa świadomość nauczyciela, tym niższa ocena odnośnie jego zaangażowania i szkoły w proces inkluzji uczniów z rodzin ubogich.

- Badania autorki niniejszej pracy uwidaczniają fakt, że im wyższy poziom wiedzy i świadomości społeczności szkolnej, tym bogatsza inicjatywa i szerszy zakres działań wspierających uczniów z rodzin ubogich.

Edukacja instytucjonalna to nie przywilej w obecnych czasach, a demokratyczne wyzwanie oświatowe i społeczne. Dlatego, współczesne szkoły powinny mieć swój udział w minimalizowaniu nierówności społecznych. Powinny w równym stopniu uwzględniać możliwości rozwojowe i konteksty społeczne swoich uczniów. Można to rozpocząć od budowania wiedzy i kształtowania świadomości osób odpowiedzialnych za proces dydaktyczny, wychowawczy i opiekuńczy w środowisku szkolnym, a za przykładem praktyk zagranicznych – wdrażać programy nie tylko zainicjowane systemowo, ale również autorskie, wynikające z możliwości szkół i aktualnych potrzeb dzieci i młodzieży, przy wsparciu środowiska lokalnego, samorządów lokalnych i środków unijnych.

Wprawdzie wnioski z badań dotyczą niewielkiego wycinka rzeczywistości, bo tylko 25 szkół i pracujących w nich nauczycieli, to jednak tworzą podstawy do wiedzy praktycznej, koniecznej do ustalenia racjonalnych przedsięwzięć. Wnioski z badań upoważniają także do stwierdzenia, iż inkluzja szkolna uczniów z rodzin ubogich jest raczej w perspektywie nadziei aniżeli dokonań. Należy ona do obszaru myślenia nad profesjonalnym doskonaleniem kwestii merytorycznej i organizacyjnej, a więc stanowi nadal egalitarystyczne, ważne wyzwanie oświatowe i społeczne.

BIBLIOGRAFIA

- Banach Cz., *Szkoła naszych oczekiwań i marzeń, potrzeb, projekcji i działań od A do Ż*, Oficyna Ekonomiczna Wydawnictwa eMPI², Poznań 2005.
- Balachowicz J., *Konstruktywizm w teorii i praktyce edukacji*, Edukacja, 2003, 3.
- Booth T., Ainscow M., *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, Published by the Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2002. [http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index English.pdf](http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf) [dostęp: 31.08.2014].
- Bruner J.S., *Kultura edukacji*, przekł. T. Brzostkowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków 2006.

- Emanuelsson I., *Integration and segregation – inclusion and exclusion*, International Journal of Educational Research, 1998, 29.
- Gmytrasiewicz M., *Bezrobocie a edukacja*, Polityka Społeczna, 1991, 2.
- Góralaska R., *Biała Księga Komisji Europejskiej: Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, [w:] *Modernizacja edukacji i projekty międzynarodowe*, red. Z. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock 2008.
- Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All*, UNESCO, 2005 <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> [dostęp: 21.08.2014].
- http://www.estyn.gov.uk/inspection_reports/Duffryn_Infant_School_November_2009.pdf [dostęp: 31.08.2014].
- Komunikat Komisji Joint Report on Social Inclusion: summarising the results of the examination of the National Action Plans for Social Inclusion (2003-2005), COM(2003)773.
- Kupisiewicz Cz., *Projekty reform edukacyjnych w Polsce. Główne tezy i wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Marzec H., *Dziecko w rodzinie z ubóstwem materialnym*, MWSH-P, Łowicz 2001.
- Naumiuk A., *Funkcje organizacji pozarządowych ze szczególnym uwzględnieniem organizacji działających na polu pomocy społecznej*, [w:] *Praca socjalna w środowisku lokalnym*, red. M. Bąkiewicz, M. Grewiński, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2009
- Ramirez F.O., Rubinson R., *Creating members: the political incorporation and expansion of public education*, [w:] *National Development and the World System; Educational Economic and Political Change 1950-1970*, red. J. Meyer, M. Hannan, University of Chicago Press, Chicago 1979.
- Restrick L.B., *Learning in School and Out*, Educational Researcher, 1987, 16.
- Rościszewska-Woźniak M., *Szkocja – Centrum Rodzinne Greendykes w Edynburgu*, [w:] *Bo jakie początki, takie będzie wszystko*, red. T. Ogrodzińska, Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana A. Komeńskiego, Warszawa 2010.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (DzU nr 228, poz. 1487).
- Schneider J., Avis M., Leighton P., Kingsley J., *Supporting Children and Families. Lessons from Sure Start for Evidence-Based Practice in Health, Social Care and Education*, London-Philadelphia 2007.
- Silcock P., *New Progressivism*, Falmer Press, London 1999.
- Slee R., *Inclusion in practice: does practice make perfect?* Educational Review, 2001, 53.
- Slee R., *Limits to and possibilities for educational reform*, International Journal of Inclusive Education, 2006, 10(2-3).
- Szarfenberg R., *Strategia antywykluczeniowa w Unii Europejskiej*, www.szarf.ips.uw.edu.pl [dostęp: 10.04.2014].
- Szukielój-Bieńkuńska A., *Ubóstwo w Polsce. Zasięg i społeczne zróżnicowanie*, [w:] *Księga Ubogich*, red. E. Wrońska, Wydawnictwo BRPO, Warszawa 2009.
- Szymański M., *Kryzys i zmiana*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001.
- Tarkowska E. (red.), *Zrozumieć biednego. O dawnej i obecnej biedzie w Polsce*, Wydawnictwo Typografia, Warszawa 2000.
- Tarkowska E., *Szkoła wobec ubóstwa i wykluczenia społecznego*, [w:] *Dzieci i młodzież – bariery i szanse rozwojowe – materiały z konferencji zorganizowanej przez Rzecznika Praw*

- Dziecka i Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, oprac. Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Bydgoszcz 2006.
- Tarkowska E., *Co wiemy i czego nie wiemy o polskiej biedzie*, [w:] *Co nas łączy, co nas dzieli?* red. J. Mucha, E. Narkiewicz-Niezbalec, M. Zielińska, Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Socjologicznego, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2008
- Tarkowska E., „*Nie masz kasy, jesteś nikim*”. *O pogłębianiu nierówności przez szkołę*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty* – t. 4, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2008.
- Teaching the Primary Curriculum for Constructive Learning*, red. M. Littdyke, L. Huxford, David Fulton Publishers, London 1998.
- Tyłuś U., *Wyrównywanie szans edukacyjnych jako aktualny problem społeczny*, [w:] *Edukacja – wczoraj, dziś i jutro* – t. III, red. E. Jagiełło, R. Matysiuk, U. Tyłuś, *Dyskurs wokół wybranych problemów społecznych i oświatowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego w Siedlcach, Siedlce 2012.
- Ubóstwo ekonomiczne w Polsce w 2013 roku* (na podstawie badania budżetów gospodarstw domowych). Informacja sygnałna, GUS, Departament Badań Społecznych i Warunków Życia, Warszawa https://WWW.stat.gov.pl/.../gfx/.../wz_ubostwo_ekonomiczne_w_polsce_w_2013.pdf [dostęp: 17.07.2014].
- Zacharuk T., *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*, Pedagogium, Instytut Badań Edukacyjnych, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2008.