

**Elżbieta Bednarz**

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

ORCID 0000-0003-4750-126X

## **Odpowiedzialne przygotowanie szkoły na inkluzję uczniów z niepełnosprawnością. Wyzwania, zasady i praktyki włączania**

### **Wprowadzenie**

Inkluzja w edukacji to idea będąca w opozycji wobec marginalizacji, bądź wykluczenia uczniów „odmiennych, odbiegających od normy zdrowotnej, kulturowej, społecznej albo niespełniających normatywnych oczekiwań”<sup>1</sup>. Włączanie jawi się więc jako koncepcja niesegregacyjnej edukacji szkolnej, w której wspólnie do jednej klasy uczęszczają zarówno uczniowie z pełną sprawnością, jak też z określoną niepełnosprawnością. Idea ta powstała jako alternatywa dla modeli opartych na segregacji (szkolnictwo specjalne) czy integracji.

Z perspektywy współczesnej pedagogiki dowartościowanie każdego człowieka, a w konsekwencji inkluzja z nim, winny stanowić pryncypium nie tyle teorii, ile praktyki kształcenia. Koncepcje zorientowane na podmiot kierują uwagę m.in. na kwestię realizacji idei włączającej edukacji. Teorie inkluzyjnego kształcenia domagają się bowiem odważnej pedagogicznej konkretyzacji. Inkluzja nie jest jedynie hasłową ideą kształcenia, lecz szeregiem działań, począwszy od postaw społecznych wobec osób z niepełnosprawnością, poprzez konstrukcję zindywidualizowanego procesu dydaktycznego, do specjalistycznego wsparcia ucznia. W literaturze pedagogicznej kwestii tej zostało poświęconych wiele pozycji.

---

<sup>1</sup> Z. Kwieciński, *Edukacja wobec różnicy i inkluzji. Dwa typy dyskursów – w stronę pedagogiki pozytywnej*, w: (red.) A. Komorowska, T. Szkudlarek, *Różnice, edukacja, inkluzja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2015, s. 23.

W niniejszym artykule nastąpi próba zaprezentowania idei inkluzji w edukacji, w konfrontacji z rzeczywistością współczesnej szkoły w Polsce, z przywołaniem wyzwań, zasad i sposobów włączania. Celem nadrzędnym jest popularyzacja wiedzy dotyczącej modelu kształcenia ucznia z niepełnosprawnością w publicznej szkole, z wdrożeniem idei już na etapie planowania, a następnie odpowiedzialnego niesienia pomocy specjalistycznej oraz realizacji zindywidualizowanego procesu nauczania-uczenia się.

### **Zadania szkoły publicznej**

Od początków istnienia edukacji szkolnej, wśród jej celów wymieniano kształtowanie różnorodnych sprawności, od instrumentalnych i elementarnych (takich jak: umiejętności czytania, pisanie i leczenia), do specjalistycznych (zawodowych) oraz intelektualnych. Zakłada się, że szkoła winna sprzyjać rozwojowi pełnej osobowości ludzkiej, czyli oddziaływać na wszystkie jej sfery. Spośród funkcji szkoły wymienia się także kształtowanie u uczniów świata wartości, prezentacji idei wyznaczającej światopogląd i miejsce w społeczeństwie. W prymarnych koncepcjach szkoły wylicza się również pomoc w świadomym kierowaniu własnym rozwojem i dokonywaniu odpowiednich wyborów przez uczniów. Szkoła powinna spełniać zarówno funkcję edukacyjną, jak również opiekuńczą, a także wspomagać ucznia w ogólnospołecznym rozwoju, w tym w związkach z kulturą.

Tadeusz Lewowicki omawiając zadania szkoły przywołuje także jej funkcję kompensacyjną, wspomagającą wyrównywanie szans edukacyjnych każdego ucznia. Zwraca także uwagę na jej rolę egalitaryzacyjną, ukazując że: „niweluje ona zróżnicowanie szans oświatowych i życiowych ludzi z rozmaitych środowisk”<sup>2</sup>. Wskazuje też na „funkcje selekcyjne – prowadząc do stratyfikacji społecznej, różnicując kariery edukacyjne, zawodowe i życiowe osób o rozmaitych zdolnościach, warunkach rozwoju, statusach społecznych itp.”<sup>3</sup>.

Eksponowanie zadania szkoły w wyrównywaniu szans rozwoju każdego ucznia stanowi dziś principium teorii i praktyki kształcenia. Szkoła jako instytucja zmienia się pod wpływem warunków jej towarzyszących. Kierunek zmian, zgodnie z ujęciem Bogusławy D. Gołębniak, „można określić jako poszukiwanie modelu szkoły sprzyjającego rozwojowi zarówno jednostki,

---

<sup>2</sup> T. Lewowicki, *Problemy pedagogiki szkolnej: Szkoła – Przemiany instytucji i jej funkcji*, w: (red.) L. Turowski, *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999, s. 174.

<sup>3</sup> Tamże, s. 174.

jak i społeczeństwa (uwzględniającego interesy społeczeństwa i jednostki)<sup>4</sup>. Mariola Chomczyńska-Rubacha w nawiązaniu do szkoły o demokratycznych wzorcach podkreśla docenienie indywidualnych różnic pomiędzy uczniami i wykorzystanie ich dla dobra organizacji<sup>5</sup>.

Zaakcentowanie istotnej roli szkoły w przygotowaniu odpowiednich warunków do rozwoju każdego ucznia znajdujemy już w Preambule do Ustawy – Prawo Oświatowe:

„Oświata w Rzeczypospolitej Polskiej stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa; kieruje się zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, a także wskazaniem zawartymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka. Nauczanie i wychowanie - respektując chrześcijański system wartości - za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki. Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości Ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”<sup>6</sup>.

Ustawodawca, zgodnie z art. 14 ust. 1 przywołanej wyżej Ustawy przyjmuje normę, że szkoła publiczna to placówka, która realizuje normatywnie określone standardy, dzięki którym zapewnione jest bezpłatne nauczanie, a rekrutacja przeprowadzana jest w oparciu o zasadę powszechnej dostępności.

Wobec powyższego, ustawa przewiduje szereg prawnych rygorów dla szkół publicznych, które winny skutkować równym i sprawiedliwym dostępem do ogólnodostępnej placówki dla każdego ucznia oraz odpowiednim przygotowaniem szkoły do realizacji zadań ze zróżnicowaną grupą uczniów.

<sup>4</sup> B. D. Gołębiak, *Szkoła wspomagająca rozwój*, w: (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 122.

<sup>5</sup> M. Chomczyńska-Rubacha, *Szkolne środowisko uczenia się*, w: (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 818.

<sup>6</sup> USTAWA z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz. U. z 2019 r. poz. 1148 i 1078).

Podsumowując powyższe, szkoła publiczna jako instytucja społeczna posiada odpowiedzialne zadanie, aby kształcić każde dziecko, niezależnie od jego kulturowych, społecznych, religijnych, czy intelektualnych uwarunkowań. Powyższe wynika z założenia, że demokratyczne państwo, powinno zapewnić dostęp do edukacji w duchu prawdziwego humanizmu, z poszanowaniem drugiego człowieka i stworzeniem optymalnych warunków dla jego rozwoju.

### **Status ucznia z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej**

Już od lat 90. ubiegłego wieku powszechnie mówi się w Polsce o konieczności dostosowania systemu i form edukacji do niemałej grupy dzieci z niepełnosprawnościami i jednocześnie poszukuje się optymalnego modelu kształcenia. Zaspokajanie potrzeb każdej grupy wychowanków to sprawdzony wyznacznik odpowiedniego systemu kształcenia. Jednym z istotnych kryteriów oceny skuteczności systemu edukacji jest jego dostosowanie do indywidualnych potrzeb uczniów.

Z wytycznych zreformowanego systemu oświaty w Polsce wynika, że uczniowie z niepełnosprawnością mogą korzystać z trzech form edukacji szkolnej: kształcenia specjalnego, integracyjnego (szkoły integracyjne oraz oddziały integracyjne) oraz ogólnodostępnego (kształcenie inkluzyjne)<sup>7</sup>. Uczeń z niepełnosprawnością (którego reprezentują w kontaktach z placówką oświatową rodzice, lub opiekun prawny) ma prawo do kształcenia, co tym samym oznacza, że właściwa publiczna placówka oświatowa nie może mu odmówić edukacji i opieki na czas pobierania nauki.

W wyniku zmian w formacji kształcenia uczniów z niepełnosprawnością, jako integralnej części systemu edukacji, coraz częściej przechodzi się od modelu segregacyjnego (szkół i ośrodków specjalnych) w stronę inkluzyjnego

---

<sup>7</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym wydaje dyrektywę w sprawie rodzaju kształcenia tej grupy uczniów: *Kształcenie, wychowanie i opiekę dla uczniów niepełnosprawnych organizuje się w:*

1) przedszkolach: a) ogólnodostępnych, b) ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi, c) integracyjnych, d) ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi, e) specjalnych; 2) oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych; 3) innych formach wychowania przedszkolnego; 4) szkołach: a) ogólnodostępnych, b) ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi, c) integracyjnych, d) ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi, e) specjalnych, w tym szkołach specjalnych przysposabiających do pracy; 5) młodzieżowych ośrodkach wychowawczych; 6) młodzieżowych ośrodkach socjoterapii; 7) specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych; 8) specjalnych ośrodkach wychowawczych; 9) ośrodkach rewalidacyjno-wychowawczych (§ 2. 1).

(szkolnictwa ogólnodostępnego). Już doświadczenia nauczania integracyjnego przyczyniły się do zmiany poglądu na miejsce nauczania dzieci z niepełnosprawnością w szkole, oddziale, wspólnie ze sprawnymi rówieśnikami.

Ostatnie lata szkolne w polskim systemie oświaty to aktywne wdrażanie polityki oświatowej w kierunku realizacji kształcenia włączającego. Ministerstwo Edukacji Narodowej podjęło szereg działań w tym względzie, inicjując także współpracę z organizacjami międzynarodowymi<sup>8</sup>.

Podkreśla się, że system edukacji musi być drożny i elastyczny, czyli musi umożliwiać przechodzenie ucznia z placówki ogólnodostępnej do specjalnej i odwrotnie. Podstawowymi kryteriami określenia optymalnej formy kształcenia na danym etapie edukacyjnym powinny być: „aktualny poziom rozwoju i wynikające z niego potrzeby dziecka, możliwości wyznaczone poziomem intelektualnym i funkcjonowaniem zmysłów oraz dotychczasowy postęp dydaktyczny ucznia. Rzetelna diagnoza, odpowiedzialność i kompetencje specjalistów mają pozwolić na wskazanie właściwej drogi edukacyjnej dla każdego dziecka”<sup>9</sup>.

Zgodnie z polskim prawem oświatowym decyzję w sprawie formy nauki w jednym z wymienionych wcześniej modeli kształcenia podejmują rodzice, a za organizację edukacji ucznia z niepełnosprawnością odpowiedzialny jest dyrektor szkoły. Podstawą do podejmowania decyzji o miejscu kształcenia dziecka z określonym rodzajem niepełnosprawności musi być należycie wykonana i kompleksowa diagnoza. Przeprowadzona powinna być możliwie najwcześniej i ponawiana w różnych okresach rozwoju ucznia

---

<sup>8</sup> Przykład tego typu działań: Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) od lipca 2018 roku realizuje w ramach Programu Wspierania Reform Strukturalnych (PWRS) Komisji Europejskiej projekt pod nazwą „Wspieranie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce”. Projekt realizowany jest na wniosek Ministra Edukacji Narodowej. Celem wsparcia, określonym we wniosku, jest zapewnienie MEN doradztwa ze strony Europejskiej Agencji do spraw Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (EA) w procesie przygotowania rozwiązań prawnych oraz działań wdrożeniowych, które pozwolą na podniesienie jakości edukacji włączającej w codziennej praktyce polskich przedszkoli i szkół. Edukacja włączająca jest rozumiana jako edukacja zapewniająca wysoką jakość kształcenia wszystkim uczniom o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, którzy uczą się wspólnie w przedszkolach i szkołach w miejscu zamieszkania.

EA jest niezależną organizacją zrzeszającą 31 państw europejskich, której celem jest zbieranie danych, wymiana praktyk i doświadczeń oraz wspieranie państw członkowskich w rozwijaniu włączających systemów edukacji.

<sup>9</sup> *Jak zorganizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? Przewodnik*, Wydział Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych Departamentu Zwiększania Szans Edukacyjnych MEN, Warszawa 2010, s. 10.



(obecnie przyjmuje się ponawianie diagnozy pod koniec kolejnego etapu edukacyjnego dziecka). Zgodnie z przepisami regulującymi obszar pomocy psychologiczno-pedagogicznej, uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnością, winni mieć zapewnione wielospecjalistyczne i kompetentne poradnictwo oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczną (wynikające z ich potrzeb)<sup>10</sup>.

Viktor Lechta, autor wielu opracowań z dziedziny pedagogiki inkluzyjnej, powołując się na Gottfrieda Biewera, przytacza dla modelu inkluzyjnego miano: „Szkoły dla wszystkich dzieci”<sup>11</sup>. Szkoła o charakterze włączającym podejmuje się edukacji zarówno uczniów bez dysfunkcji, jak też z różnorodnymi niepełnosprawnościami.

---

<sup>10</sup> Już w 2010 (oraz w kolejnych latach; szereg zmian nastąpiło w roku 2017) MEN wydało szereg odpowiednich regulacji prawnych, które zawarte zostały w rozporządzeniach w sprawie: udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach; warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych; warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz ośrodkach; rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych; warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych; szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych; w sprawie udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach; warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych.

Po okresie burzliwych dyskusji wokół owych postanowień zmienione zostały niektóre wskazania dotyczące organizacji pomocy specjalistycznej, a ujęto je w kolejnych regulacjach prawa oświatowego, m.in. w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2013 nr 0 poz. 532). Ostatnie, zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach to Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 lutego 2019 r (Dz.U. 2019 poz. 323). Natomiast obecnie obowiązujące Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym pochodzi z dnia 9 sierpnia 2017 r. (Dz.U. 2017 poz. 1578).

<sup>11</sup> G. Biewer, *Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt 2009, za: V. Lechta, *Pedagogika inkluzyjna*, w: (red.) B. Śliwerski, *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, t. 4, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2010, s. 326.

Dane statystyczne pobrane z systemu informacji oświatowej, potwierdzają fakt, że każdego roku wzrasta w Polsce liczba szkół prowadzących kształcenie włączające. W formie kształcenia inkluzyjnego do jednej klasy, wspólnie z uczniami sprawnymi, uczęszczają zatem dzieci o różnym stopniu i różnym rodzaju niepełnosprawności, o różnych dysfunkcjach rozwojowych, niejednorodnych możliwościach intelektualnych, sensorycznych, emocjonalnych, czy ruchowych.

Warto zauważyć, że zmniejsza się ilość uczniów uczęszczających do szkół specjalnych<sup>12</sup>. Posłużę się informacjami statystycznymi przygotowywanymi przez Główny Urząd Statystyczny za rok szkolny 2018/2019. Skupię uwagę tylko na szkołach podstawowych. W roku szkolnym 1990/91 w miastach w Polsce funkcjonowało 607 szkół podstawowych specjalnych (przy liczbie uczniów 73259), dodatkowo 162 we wsiach (przy liczbie uczniów 11058). W roku szkolnym 2017/2018 pomimo, że liczba szkół specjalnych w miastach zwiększyła się do 720, na wsiach do 197, liczba uczniów w szkołach miejskich zmniejszyła się diametralnie do 26600 i w szkołach wiejskich do 4005<sup>13</sup>. Zauważalny spadek liczby uczniów w szkołach specjalnych nastąpił w roku 2000/01 i w kolejnym roku, w związku z powstającymi w tym okresie szkołami integracyjnymi (a także klasami integracyjnymi w szkołach ogólnodostępnych)<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> Zmiana ta nie dotyczy szkół zawodowych. Po obecnie wdrażanej reformie systemu oświaty w tym zakresie winna nastąpić zmiana. Analiza ścieżek edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnościami w roku szkolnym 2012/2013 pokazuje, że im wyższy szczebel kształcenia, tym większy odsetek dzieci przechodzi do szkolnictwa specjalnego. Do otwartych podstawówek chodziło 35,7 tys. dzieci, do specjalnych 23,4 tys., w gimnazjach otwartych było 22,7 tys. uczniów z niepełnosprawnościami, zaś w specjalnych 27,4 tys. W szkołach zawodowych otwartych było już tylko 2,4 tys. niepełnosprawnych nastolatków – aż 13,4 tys. trafiło do zawodówek specjalnych. Specjaliści twierdzą, że potrzebny jest włączający model edukacji osób z niepełnosprawnościami, który z powodzeniem wdrażają niektóre państwa Europy Zachodniej i Szwecja. Zob. J. Hołub, *Trudna droga od nauki do pracy*, „Integracja” 2017 nr 1, <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/490483>, z dn. 05.11.2019.

<sup>13</sup> *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019*, Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Gdańsku, Warszawa, Gdańsk 2018, s. 94.

<sup>14</sup> Podczas gdy w 1993 r. w całej Polsce działało tylko 58 przedszkoli i 26 szkół integracyjnych, w 2008 r. było już ich odpowiednio – 380 i 716. Pierwsze, krajowe gimnazja integracyjne powstały w 2000r., a w 2008 było ich 378, a pierwsze szkoły ponadgimnazjalne w 2003 – w 2008 r. było ich 89. Ogółem, w całym kraju w 2008 r. działało 1563 placówek integracyjnych oraz z oddziałami integracyjnymi, za: M. Gajda, *Szkolna [dez]integracja*, <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/72183>, z dn. 10.09.2019.

Przyjrzyjmy się jeszcze danym statystycznym uwzględniającym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi<sup>15</sup> w ogólnodostępnych szkołach podstawowych. O ile w roku szkolnym 1995/96 odnotowano tylko 4158 uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w ogólnodostępnej szkole, o tyle już w roku szkolnym 200/01 było ich 37890 uczących się w 9788 klasach, a w ostatnim (2017/2018) odnotowanym przez GUS już 41721, kształcących się 28315 klasach ogólnodostępnych<sup>16</sup>. Dane te wskazują progres w udostępnianiu miejsc uczniom z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych.

Czy w związku ze wzrostem liczby uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia uczęszczających do szkół ogólnodostępnych możemy stwierdzić, że polska szkoła jest już w pełni gotowa na realizację solidnie przygotowanej edukacji włączającej? Czy szkoły są otwarte na przyjmowanie uczniów z niepełnosprawnościami?

Po przeprowadzonym wywiadzie z Pawłem Kubickim, jednym z autorów badań ścieżek edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnościami, „Gazeta Wyborcza” zamieściła artykuł pt. „Polskie szkoły boją się niepełnosprawnych dzieci. To dla nich niechciany problem”. Temat, który porusza autor wypowiedzi opublikowanej w 2015 roku niestety nadal jest aktualny, a problem wymaga konstruktywnych debat prowadzących do rozwiązań. Z wywiadu możemy dowiedzieć się, że: „Choć Polska opowiada się za wyrównaniem szans osób niepełnosprawnych, to dla systemu edukacji takie dzieci wciąż są problemem. Niechciane w szkołach ogólnodostępnych, w integracyjnych muszą przejść casting i tylko placówki specjalne stoją dla nich otworem. Są nawet dobrze przygotowane, jest jednak jedno „ale”: izolują niepełnosprawne dzieci od świata, w którym przyjdzie im żyć”<sup>17</sup>. W kolejnych słowach pada informacja o liczbie uczniów z niepełnosprawnościami i przeprowadzeniu badania, którym objęto 3 tys. rodziców i dyrektorów szkół, do których oni uczęszczają. W następstwie tego dowiadujemy się, że: „Nadal dominuje kierunek od edukacji włączającej ku segregacyjnej, czyli ze szkół ogólnodostępnych i integracyjnych dzieci orzeczeniami przenoszone są do szkół

---

<sup>15</sup> W danych statystycznych GUS uczniowie z niepełnosprawnością określani są mianem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

<sup>16</sup> *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019*, dz. cyt. s. 94.

<sup>17</sup> *Polskie szkoły boją się niepełnosprawnych dzieci. To dla nich niechciany problem*. Wywiad przeprowadzony przez L. Anannikową dla: wyborcza.pl, 19 czerwca 2015, [https://wyborcza.pl/1,75398,18171631,Polskie\\_szkoly\\_boja\\_sie\\_niepelnosprawnych\\_dzieci\\_.html](https://wyborcza.pl/1,75398,18171631,Polskie_szkoly_boja_sie_niepelnosprawnych_dzieci_.html) z dn. 10.09.2019.



specjalnych”<sup>18</sup>. Warto przywołać jeszcze kilka innych wypowiedzi z cytowanego artykułu, istotnych dla podjętego problemu:

1. „Zdarzają się przypadki, że szkoły nie przyjmują dzieci, choć to łamanie prawa.
2. Zdecydowana większość rodziców woli przenieść dziecko do szkoły specjalnej, niż walczyć o zapewnienie mu dobrych warunków w szkole ogólnodostępnej.
3. Szkoły ogólnodostępne boją się przyjmować niepełnosprawne dzieci, a czasem wręcz się ich pozbywają.
4. Zwiększona subwencja oświatowa (czasem dziesięciokrotnie wyższa niż na dzieci zdrowe), którą przekazuje rząd na niepełnosprawnych uczniów, wciąż nie idzie - mimo zmian w prawie - na wsparcie dla konkretnego dziecka.
5. To wszystko powoduje, że dzieci niepełnosprawne nie wykorzystują w pełni swojego potencjału, nie mają szans skonfrontować swojej niepełnosprawności ze światem zewnętrznym i nie integrują się ze społeczeństwem, a w przyszłości mają nikłe szanse na rynku pracy”<sup>19</sup>.

Powyższe spostrzeżenia zbiegają się z obserwacją Autorki artykułu dotyczącą obecnego stanu edukacji uczniów z niepełnosprawnościami w publicznych szkołach ogólnodostępnych na przykładzie miasta stołecznego Warszawy<sup>20</sup>. Do powyżej wymienionych uwag wymienić należy jeszcze najczęściej występujące:

1. Nieprzychylność niektórych dyrektorów szkół w przyjmowaniu uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego (brak chęci przyjęcia z pomocą).
2. Szkoła nieprzygotowana na przyjęcie ucznia z niepełnosprawnością (bariery społeczne, bariery architektoniczne, inne).
3. Brak zatrudnionych nauczycieli - pedagogów specjalnych.

---

<sup>18</sup> Tamże (wywiad).

<sup>19</sup> Tamże (wywiad).

<sup>20</sup> Zebrane uwagi przez Autorkę tekstu (dyrektor niepublicznej szkoły o charakterze ogólnodostępnym w Warszawie w latach 2006-2009) w wyniku rozmów z rodzicami uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego ubiegających się o przyjęcie dziecka do niepublicznej szkoły podstawowej lub gimnazjum. Często decyzja rodziców powodowana była stwierdzeniem przez nich niechęcią do przyjęcia dziecka do szkoły ogólnodostępnej lub brakiem realizacji niesienia pomocy specjalistycznej dziecku w tejże szkole.

4. Brak podstawowej wiedzy na temat organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego.
5. Szkoła pomimo informacji i wskazań zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego ucznia nie organizuje specjalistycznej pomocy w postaci dodatkowych zajęć specjalistycznych (rewalidacji, zajęć logopedycznych, integracji sensorycznej, muzykoterapii, treningu umiejętności społecznych i wielu innych).
6. Szkoła nie spełnia wymagania zatrudnienia nauczyciela wspomagającego – pedagoga specjalnego dla ucznia z określoną niepełnosprawnością (pomimo zalecenia zamieszczonego w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego).
7. Brak odpowiednio przygotowanych dokumentów wyznaczających ścieżkę pomocy psychologiczno-pedagogicznej ucznia (indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne, wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia wraz z ewaluacją oddziaływania pedagogicznego i postępów ucznia); często zupełny brak tej dokumentacji.
8. Szkoła przyjmuje ucznia z niepełnosprawnością, co skutkuje znacznie zwiększoną kwotą subwencji oświatowej (np. ze względu na spektrum autyzmu), ale nie wprowadza form pomocy specjalistycznej, ani nie stosuje strategii indywidualizacji procesu dydaktycznego w odniesieniu do indywidualnych potrzeb dziecka.
9. Nauczyciele w szkole nie są odpowiednio przygotowani do zindywidualizowania procesu dydaktycznego podczas poszczególnych zajęć lekcyjnych.
10. Szkoła nie uwzględnia mocnych stron ucznia, jego zdolności i talentów, zwraca uwagę tylko na deficyty, w związku z czym uczeń nie uczęszcza na zajęcia rozwijające kompetencje i zdolności.
11. Klasa szkolna nie jest przygotowana na wspólną edukację z rówieśnikami z niepełnosprawnością, co skutkuje izolacją uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego i ich niechęcią uczęszczania do szkoły.

Przywołane zjawiska to tylko niektóre z tych, które dotyczą na co dzień dzieci z niepełnosprawnościami oraz ich rodziców. Wiele już się dokonało w zmianie rozumienia, postrzegania i organizacji inkluzyjnej edukacji. Coraz częściej mówi się o wzajemnych korzyściach wynikających ze wspólnego kształcenia uczniów sprawnych oraz z niepełnosprawnościami. Jedną z nich są kompetencje społeczne obydwu grup. Uczniowie zdobywają dużo

szersze spektrum doświadczeń, pozyskują nowe przyjaźnie. Niemniej wiele jeszcze pozostaje do zrobienia w kwestii pełnej odpowiedzialności za realizację kształcenia ucznia z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej.

### **Inkluzja jako zadanie szkoły**

Elementarnym standardem, który winien stanowić principium szkoły, jest zasada poszanowania i akceptacji drugiego człowieka, solidarnego włączania każdej zainteresowanej osoby, nie wykluczając jej odrębności. W inkluzji podkreśla się akceptację różnorodności przez świadome środowisko szkolne oraz dążenie do przewyższania barier społecznych.

Czym zatem jest inkluzja? Jak powinniśmy pojmować inkluzję? Etymologicznie termin „inkluzja” (od łac. *includere*: *in* – „w, do”, *cludere* – „zamknąć”) tłumaczymy jako: włączenie, dołączenie, zawieranie. Odpowiednikiem słowa „inkluzja” (ang. *inclusion*), „kształcenie inkluzyjne” (ang. *inclusive education*) stosowanym w języku polskim w odniesieniu do kształcenia szkolnego jest „włączanie”, „edukacja włączająca”. Można spotkać się także z wyjaśnieniem włączającej (także inkluzyjnej) edukacji jako kluczowej strategii „Edukacji dla wszystkich” (*Education for All*)<sup>21</sup>. *Słownik języka polskiego* wydawnictwa PWN jako pierwsze znaczenie dla słowa „inkluzja” podaje: „włączenie czegoś”; też: „to, co jest włączone”<sup>22</sup>. W niemieckojęzycznej literaturze funkcjonuje termin *die Inklusion*, tłumaczony jako „przyłączenie”, „zawieranie”<sup>23</sup>.

Terminy: „edukacja włączająca” i „kształcenie inkluzyjne”<sup>24</sup> pojawiły się stosunkowo nie dawno. W ujęciu pedagogicznym pojęcie to wystąpiło

---

<sup>21</sup> T. Zacharuk, *Włączająca edukacja*, w: (red.) J. Pilch, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. t. VII, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, s. 167-168.

<sup>22</sup> *Inkluzja*, *Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/sjp/inkluzja;2466290.html>, z dn. 11.09.2019.

<sup>23</sup> K. Sipowicz, T. Pietras, *Wprowadzenie do pedagogiki inkluzyjnej (włączającej)*, Wydawnictwo Continuo, Wrocław 2017, s. 7.

<sup>24</sup> Problem inkluzji w edukacji podejmują współcześni polscy pedagodzy w wydanych w ostatnich latach opracowaniach, wśród nich: D. Al-Khamisy, *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2013; J. Głodkowska, *Konstruowanie umysłowej reprezentacji świata. Diagnoza, możliwości, rozwojowe i edukacyjne dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w aspekcie stałości i zmienności w pedagogice specjalnej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2012; J. Głodkowska, *Dydaktyka specjalna w poszukiwaniu wzorców – współczesne tendencje w edukacji źródłem uogólniających inspiracji*, w: (red.) J. Głodkowska, *Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010;

w latach 90. ubiegłego wieku w Wielkiej Brytanii, w wyniku reformy systemu oświaty zapoczątkowanej tzw. „Raportem Warnock z 1978 roku”<sup>25</sup>. Niektórzy pedagodzy akcentują fakt, że idea edukacji włączającej powstała na kanwie krytyki teorii i praktyki kształcenia integracyjnego, jego słabych stron i niedoskonałości<sup>26</sup>. We wprowadzeniu podkreślone zostało, że „(...) inkluzja (włączanie) jest kategorią opozycyjną wobec wykluczania, marginalizacji, segregacji osób odmiennych, odbiegających od normy zdrowotnej, kulturowej, społecznej albo niespełniających normatywnych oczekiwań lub dostosowujących się do wzorów instytucji i społeczności dominujących (w tym szkoły)”<sup>27</sup>.

Zasadnym wydaje się przywołanie rozmienia pedagogiki inkluzyjnej jako subdyscypliny pedagogiki, która to zajmuje się „badaniem fenomenu inkluzji, pojmowanej jako wychowania do różnorodności bez uprzedzeń”<sup>28</sup>. Tak rozumiana inkluzja wprowadza nas w istotne zadanie zauważenia i akceptacji różnorodności jako zjawiska społecznego. Nie chodzi w niej o jej zwykłe uznanie, ile o wspólne istnienie bez jakiegokolwiek nieprzychylności.

---

A. Krause; *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2011; G. Szumski, *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010; G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych, Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013; A. Zamkowska, *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*, Wydawnictwo Politechniki Radomskiej, Radom 2009; K. Sipowicz, T. Pietras, *Wprowadzenie do pedagogiki inkluzyjnej (włączającej)*, Wydawnictwo Continuo, Wrocław 2017.

<sup>25</sup> Dokument ten wziął nazwę od nazwiska baronessy Helen Mary Warnock, która pełniła funkcję przewodniczącej Komisji Śledczej do spraw Nauczania Dzieci i Młodzieży z Niepełnosprawnością (*Committee of Enquiry into Education of Handicapped Children and Young People*). Ukoronowaniem prac tego zespołu był raport, w którym zawierały się sformułowane określenie specjalnych potrzeb edukacyjnych. Zob. K. Sipowicz, T. Pietras, *Wprowadzenie do pedagogiki inkluzyjnej...*, dz. cyt. s. 7.

<sup>26</sup> G. Szumski, *Od kształcenia integracyjnego do reedukacji inkluzyjnej – przemiany idei i praktyki*, w: (red.) C. Kosakowski, A. Krause *Dyskursy pedagogiki specjalnej*. t. 3., *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn: 2004, s. 42;

Feyerer E., *Pädagogik und Didaktik integrativer bzw. Inklusiver Bildungsprozesse. Herausforderung an Lehre, Forschung und Bildungsinstitutionen*, „Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft” 2003 nr 1, 38-52.

<sup>27</sup> Z. Kwieciński, *Edukacja wobec różnicy i inkluzji...*, s. 23.

<sup>28</sup> Tamże, s. 7.

Jak zauważa Claes Nilholm, pojawienie się terminu „inkluzja” może być reakcją na porażkę koncepcji „integracji” i „wspólnego nurtu” (*mainstreaming*)<sup>29</sup>. Pojawiły się opinie (Jutta Schöller), że „integracja powinna pozostać na poziomie rozważań teoretycznych, gdyż jej realizacja jest zupełnie nierealna”<sup>30</sup>. Inny wybitny szwajcarski pedagog specjalny Alois Bürli określa wręcz inkluzję „nową epoką w pedagogice”. Zdaniem A. Bürli`ego, pedagogika specjalna ewoluuje od ekskluzji (wykluczenia) poprzez separację (oddzielenie), następnie integrację, aż do inkluzji<sup>31</sup>. Inkluzję tu postrzega się jako „nauczanie wszystkich razem z poszanowaniem heterogeniczności jednostki”<sup>32</sup>. Podkreśla się, że koncepcja ta charakteryzuje się elastyczną strukturą.

Zdaniem Tamary Zacharuk, inkluzja jest ciągłym procesem zmian szkolnych standardów zachowania, w których przejawia się nie tyle akceptacja, ile ceniecie odmienności. Placówki edukacyjne, które chcą włączać uczniów z niepełnosprawnościami nie mogą postrzegać niepełnosprawności jako problemu, lecz winny przyjąć koncepcję „społecznego schematu niepełnosprawności” oraz ustalić, jakie występują ograniczenia, uniemożliwiające pełne uczestnictwo uczniów z niepełnosprawnością w procesie inkluzyjnego kształcenia. Przywołana pedagog przekonuje, że „edukacja inkluzyjna w większym stopniu skupiona jest na uczniu niż na programie nauczania, a jest to umotywowane przyjęciem założenia, że każde dziecko uczy się i rozwija indywidualnie, w swoim własnym tempie, i w związku z tym należy jemu stworzyć warunki odpowiednie do jego możliwości i potrzeb”<sup>33</sup>.

Zasady towarzyszące włączającej edukacji, opisane przez T. Zacharuk, uwzględniają uznanie i poszanowanie każdego dziecka oraz rozwój procesu promowania społeczeństwa inkluzyjnego<sup>34</sup>. Edukacja inkluzyjna powinna być skoncentrowana na poszczególnym uczniu oraz dążyć do wsparcia

<sup>29</sup> C. Nilholm, *Special education, inclusion and democracy*, „European Journal of Special Needs Education” 2006 nr 21 (4), s. 431-445, za: A. Zamkowska, *Wsparcie edukacyjne uczniów...*, dz. cyt., s. 41.

<sup>30</sup> J. Schöller, *Integrative Schule – integrativer Unterricht. Ein Ratgeber für Eltern und Lehrer*. Reinbeck bei Hamburg, Rowohlt 1993, za: K. Sipowicz, T. Pietras, *Wprowadzenie do pedagogiki inkluzyjnej...* dz., cyt., s. 9.

<sup>31</sup> A. Bürli, *Internationale Tendenzen in der Sonderpädagogik. Vergleichende Betrachtung mit Schwerpunkt auf den europäischen Raum*, Fernuniversität, Hagen 1997, za: K. Sipowicz, T. Pietras, *Wprowadzenie do pedagogiki inkluzyjnej...* dz., cyt., s. 9.

<sup>32</sup> K. Sipowicz, T. Pietras, *Wprowadzenie do pedagogiki inkluzyjnej...* dz., cyt., s. 11.

<sup>33</sup> T. Zacharuk, *Włączająca edukacja*, w: (red.) T. Pilch, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7: V-Ż, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, s. 168-169.

<sup>34</sup> Tamże, s. 168-169.



i rozwoju każdego dziecka. Wspomniana pedagog propaguje hasło: „Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów”. Zgodnie z tą ideą inkluzja daje szansę osobom marginalizowanym i odrzuconym na zdobycie odpowiedniego wykształcenia. Uwzględniając różnorodność uczniów, podkreśla się, że w systemie edukacji muszą być dokonane zmiany, które pozwolą sprostać ich indywidualnym potrzebom. Inkluzja, zdaniem T. Zacharuk, nie oznacza asymilacji lub ujednoczenia wszystkich uczniów. Kluczowym kierunkiem działania realizującego tę koncepcję jest elastyczność poprzez odpowiedni sposób postępowania pedagogicznego<sup>35</sup>.

Danuta Al.-Khamisy, przybliżając ideę edukacji włączającej, wskazuje na jej charakter wieloetapowy, wieloaspektowy, wielowymiarowy i zintegrowany. Porównuje go do procesu ewolucji „jako aktywnego modelu zmian zarówno ilościowych, jak i jakościowych. Zmienne w każdym substytucie procesu edukacji włączającej powodują zmiany w innych substytutach”<sup>36</sup>. Badaczka rozpatruje inkluzję w edukacji w nurcie dynamicznym i dialektycznym. Dialogowy proces analizuje ze stanowiska dynamicznego interakcjonizmu<sup>37</sup>.

Grzegorz Szumski nazywa edukację włączającą „radikalną próbą upodobnienia i uwspólnienia procesu kształcenia uczniów sprawnych i niepełnosprawnych”<sup>38</sup>.

Kształcenie inkluzyjne to droga, którą wybrało już wiele krajów świata. Inicjatorem włączającej edukacji były Włochy, bowiem już w 1977 roku uchwałą przyjęto likwidację szkolnictwa specjalnego, zastępując je kształceniem inkluzyjnym<sup>39</sup>. Podkreślano przy tym fakt, że społeczeństwo funkcjonuje w systemie heterogenicznym, z akceptacją odmienności w różnych dziedzinach życia. Wiele argumentów przywoływanych przez pedagogów w Polsce i na świecie wskazuje jednak na słuszną praktykę szkolnictwa

---

<sup>35</sup> T. Zacharuk, *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny” 2011 nr 1 (20), s. 19-26; także: [http://meritum.mscdn.pl/meritum/moduly/egzempl/20/20\\_2\\_abc.pdf](http://meritum.mscdn.pl/meritum/moduly/egzempl/20/20_2_abc.pdf), s. 1-3, z dn. 24.03.01.2020. Zob. także: E. Bednarz, *Strategia indywidualizacji w dydaktyce inkluzyjnego kształcenia religijnego*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2017, s. 37-54.

<sup>36</sup> D. Al.-Khamisy, *Edukacja włączająca edukacją dialogu...*, dz. cyt., s. 24.

<sup>37</sup> Tamże, s. 25.

<sup>38</sup> G. Szumski, *Integracyjne kształcenie...*, dz. cyt., s. 23-24.

<sup>39</sup> S. D`Alessio, *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*, Sense Publishers, Rotterdam, Boston, Taipei, 2011, s. 12-13.

specjalnego dla niektórych uczniów z niepełnosprawnością, uzasadniając to barierami edukacji włączającej<sup>40</sup>.

Podsumowując powyższe, idea inkluzji w edukacji to włączanie i zespalanie zróżnicowanych grup uczniów i jednocześnie wspólne kształcenie bez sztucznego podziału. Postulat inkluzji ucznia z niepełnosprawnością wynika z wartości osoby ludzkiej oraz z istoty wspólnoty osób stanowiących społeczeństwo, w tym społeczność szkolną. Otwarte włączenie ucznia z niepełnosprawnością w proces edukacji szkolnej, może być istotnym czynnikiem konstytuującym jego tożsamość.

### **Prymarne zasady dotyczące organizacji szkoły otwartej na inkluzję**

Poszukując rozwiązań pedagogicznych oraz organizacyjnych w celu realizacji inkluzyjnego kształcenia skupimy uwagę na podstawowych zasadach, które winny być wyznacznikami szkoły otwartej na pełne włączenie.

Warto zaznaczyć, że rodzice dziecka z niepełnosprawnością poszukują szkoły przyjaznej, bezpiecznej i zapewniającej jego indywidualny rozwój. Zdarza się, że uczeń zmienia placówki, gdyż w żadnej z nich nie jest w stanie funkcjonować ze względu na panującą nieprzyjazną atmosferę, która przejawia się brakiem akceptacji dziecka z niepełnosprawnością (zarówno ze strony nauczycieli, jak i rówieśników).

Jedną z prymarnych zasad, która powinna towarzyszyć szkole otwartej na inkluzyjne kształcenie, to włączanie uczniów z niepełnosprawnościami jako pełnowartościowych członków wspólnoty szkolnej, wymagających odpowiednich warunków wsparcia. W rozporządzeniu MEN z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej znajdujemy zapis potwierdzający ową zasadę: „szkoła zapewnia bezpieczne warunki oraz przyjazną atmosferę do nauki, uwzględniając indywidualne możliwości i potrzeby edukacyjne ucznia”<sup>41</sup>. Zasada podmiotowości, poszanowania i pełnej akceptacji drugiego człowieka, takim jakim on jest, to podstawowe wyznaczniki właściwie postrzeganej inkluzji. Podobne stanowisko zajmuje Viktor Lechta, dodając, że taka tendencja „ma nie tylko wymiar pedagogiczny, ale i psychologiczny, duchowy, a nawet polityczny (odzwierciedlając wieloletnie starania Organizacji

<sup>40</sup> A. Zamkowska, *Wsparcie edukacyjne...*, dz. cyt., s. 49.

<sup>41</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2017 poz. 356.

Narodów Zjednoczonych i Unii Europejskiej)<sup>42</sup>. W inkluzji bowiem chodzi nie tyle o tolerancję ucznia z niepełnosprawnością, ile raczej o pełną jego akceptację. Oto co mówi na ten temat wspomniany V. Lechta: „W podejściu do dzieci niepełnosprawnych, ze względu na ich inkluzję, chodzi przecież o zasadę wyższego rzędu: o aprioryczną akceptację *bliźniego swego*, a nie tylko o tolerowanie niepełnosprawnego człowieka, któremu umożliwiamy istnienie między nami<sup>43</sup>.”

Dla dziecka z niepełnosprawnością nieodzowną potrzebą emocjonalną i społeczną jest przebywanie w grupie rówieśniczej, w której panuje przyjazna atmosfera otwartości na drugiego człowieka, nie zawsze tak samo funkcjonującego jak inni. Pozycja każdego dziecka w grupie rówieśniczej, w znaczącej mierze zależy od funkcjonowania jego sfery społecznej i emocjonalnej. Stwierdzenie tej zależności wyznaczać powinno konkretne działania, w celu poprawienia sytuacji ucznia z niepełnosprawnością w społeczności, do której należy.

Przygotowanie środowiska szkolnego (nauczycieli i uczniów) na włączanie dzieci z niepełnosprawnościami jest więc podstawowym zadaniem i zarazem zasadą pedagogiczną w inkluzji. Istotną rolę w rozwoju i miejscu uczniów z niepełnosprawnością w ogólnodostępnej szkole o charakterze inkluzyjnym odgrywa sam nauczyciel. Dotyczy to zarówno wychowawcy klasy, nauczyciela przedmiotu, czy nauczyciela wspierającego – pedagoga specjalnego<sup>44</sup>. Podkreślić należy, że w dużej mierze to od dyrektora szkoły włączającej uczniów z niepełnosprawnościami zależy przygotowanie grona pedagogicznego oraz wszystkich wychowanków na pełną i skuteczną inkluzję. Świadomość potrzeb i zadań nauczycieli pracujących z uczniami o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach psychofizycznych wyznacza kierunek organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego, w tym zaplanowania i niesienia pomocy psychologiczno-pedagogicznej<sup>45</sup>.

---

<sup>42</sup> V. Lechta, *Pedagogika inkluzyjna...*, dz. cyt., s. 321-322.

<sup>43</sup> Tamże, s. 325.

<sup>44</sup> Warto pamiętać, że pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom w szkole powinni udzielać: nauczyciele, specjaliści (psycholodzy, pedagogzy, pedagogzy specjalni, logopedzi, doradcy zawodowi, terapeuci pedagogiczni, terapeuci w innych specjalnościach np. integracji sensorycznej, muzykoterapii itp.).

<sup>45</sup> Na marginesie rozważań należy nadmienić, że dowartościowanie roli nauczyciela w niełatwym procesie zindywidualizowanego procesu kształcenia implikuje zmianę paradygmatów przygotowania pedagogicznego nauczycieli do pracy z uczniami sprawnymi i z niepełnosprawnościami.

Peter Mittler analizując kontekst społeczny inkluzji, zauważa, że jedną z podstawowych przeszkód edukacji włączającej są negatywne postawy nauczycieli wobec uczniów z niepełnosprawnością<sup>46</sup>.

Aby więc realizacja koncepcji inkluzyjnej edukacji mogła przynosić wymierne efekty należałoby przede wszystkim zwiększyć świadomość nauczycieli w kwestii postaw społecznych wobec osób z niepełnosprawnościami. Każdy z pedagogów powinien także zintensyfikować swoje kompetencje w zakresie dostosowania poszczególnych komponentów procesu dydaktycznego wobec zróżnicowanych potrzeb i możliwości psychofizycznych uczniów<sup>47</sup>. Warto nadmienić, że w nowych standardach kształcenia nauczycieli (2019) duży akcent położono na kształcenie praktyczne i dostosowywanie przez pedagogów procesu nauczania do specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów. Po raz pierwszy w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego „w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela” do ogólnych efektów uczenia się wpisano: „zagadnienie edukacji włączającej, a także sposoby realizacji zasady inkluzji” (III. 1.11.pkt 5) oraz „różnicowanie potrzeb edukacyjnych uczniów i wynikające z nich zadania szkoły dotyczące dostosowania organizacji procesu kształcenia i wychowania” (III. 1.11.pkt 6)<sup>48</sup>.

Wspomaganie indywidualnego rozwoju każdego z uczniów włączonego w proces kształcenia szkolnego powinno stanowić prymarną zasadę pracy pedagogicznej. Uwzględnienie możliwości psychofizycznych, ale także pasji, zainteresowań oraz zdolności ucznia, ma być wyznacznikiem odpowiednio dobranej strategii indywidualizacji. Pamiętać należy, że zasada indywidualizacji powinna uwzględniać nie tylko ograniczenie i ułatwienie,

---

<sup>46</sup> P. Mittler, *Working Towards Inclusive Education. Social Contexts* London, David Fulton Publishers, London 2000, s. 60.

<sup>47</sup> A. Szpak, *Edukacja włączająca uczniów niepełnosprawnych – aktualne wyzwania*, „Zeszyty Naukowe Zbliżenia Cywilizacyjne” 2017 nr XIII (4), s. 32.

<sup>48</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2019 poz. 1450).

Już wcześniej, bo w 2012 roku Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi opublikowała dokument pt. *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej. Profil nauczyciela edukacji włączającej*, mający służyć jako poradnik pomocny przy tworzeniu i wdrażaniu programów skierowanych do wszystkich nauczycieli i studentów kierunków nauczycielskich. Zob. Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej. Profil nauczyciela edukacji włączającej*, Warszawa 2012.

ale w równym stopniu rozwijanie i usprawnianie. Różnicowanie oddziaływań ma przyczynić się do efektywnego kształcenia i socjalizacji.

Pedagodzy upatrują w prawidłowo przygotowanym procesie indywidualizacji ważną rolę dialogu pomiędzy podmiotami: nauczyciel-uczeń. Akcentowanie w tym procesie zarówno kształtowania osobowości ucznia i jego sposobów działania, jak też umiejętności poznawczych będzie tym skuteczniejsze, im w większym stopniu zabiegi te dostosowane będą do indywidualnych możliwości psychofizycznych każdego z wychowanków.

W interakcjach dydaktycznych podczas lekcji podmiotem jest zarówno nauczyciel, jak i uczeń. Mówiąc o uczniu uwzględniamy cele, jakie stawiamy w realizacji zindywidualizowanego procesu dydaktycznego. Pedagodzy zgadzają się, że kierunek indywidualizacji ze względu na ucznia powinien zakładać dostosowanie poszczególnych komponentów dydaktycznych do możliwości i potrzeb zróżnicowanej grupy w taki sposób, aby każdy z uczniów, zarówno z przeciętnymi możliwościami, jak też uczeń zdolny oraz z trudnościami edukacyjnymi (i innymi, np. społecznymi, czy emocjonalnymi) miał możliwość optymalnego rozwoju.

Jako przykład sposobu zindywidualizowania procesu dydaktycznego w inkluzyjnym kształceniu posłuży autorskie opracowanie. Propozycja uwzględnia sposoby indywidualizacji opisane w literaturze przedmiotu<sup>49</sup>, dostosowane odpowiednio do specyfiki pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.

---

<sup>49</sup> Poszukiwanie rozwiązań skutecznych dla współczesnej edukacji, z uwzględnieniem zróżnicowanych możliwości psychofizycznych uczniów, dokonany został w szczególności w oparciu o dorobek: K. Kruszewskiego, T. Lewowickiego, A. Sajdak, Z. Włodarskiego, z odwołaniem do innych współczesnych pedagogów, np. D. Al.-Khamisy i J. Głodkowskiej.



Tabela 1. Proponowane sposoby zindywidualizowania procesu dydaktycznego w inkluzyjnym kształceniu uczniów sprawnych i z niepełnosprawnością intelektualną. \*Źródło własne<sup>50</sup>

<b>Formy kształcenia</b>	<b>Cele i treści kształcenia Wymagania edukacyjne</b>	<b>Inne składniki procesu dydaktycznego</b>
Grupa niewyselekcjonowana, heterogeniczna klasa szkolna	Ogólne cele wspólne Szczegółowe cele zróżnicowane Zróżnicowanie zakresu treści i zadań Wymagania dostosowane do zróżnicowanych celów szczegółowych	Zróżnicowane metody, środki dydaktyczne oraz formy pracy stosowane podczas lekcji  Dobór i stosowanie adekwatnych zasad nauczania

Wspomnieliśmy już, że dowartościowanie roli nauczyciela w niełatwym procesie zindywidualizowanego kształcenia implikuje zmianę paradygmatów przygotowania pedagogicznego nauczycieli do pracy z uczniami sprawnymi i z niepełnosprawnością. Współczesny pedagog powinien potrafić wsłuchiwać się w zróżnicowane potrzeby uczniów i zgodnie ze sztuką pedagogiczną je zabezpieczać.

Uznaje się dziś, że każdy uczeń ma szansę osiągnąć sukces, niezależnie od jego stopnia sprawności, jeśli tylko zmniejszymy różnorodne, ograniczające go bariery. W jednym przypadku będą to odpowiednio dobrane cele i treści kształcenia, formy i metody pracy, w innym wyrozumiała postawa nauczyciela i kolegów z klasy. Niezwykle istotne jest dostrzeżenie w każdym uczniu jego mocnych stron, pozwalających wykorzystać możliwości i uzdolnienia, które posiada.

Mówiąc o zasadach towarzyszących praktyce organizacyjnej szkoły otwartej na inkluzję, nie sposób nie nadmienić istotnej roli nauczyciela specjalnego, jako członka grona pedagogicznego. Jego zadaniem jest m.in. specjalistyczne wsparcie nauczycieli przedmiotów w zaplanowaniu i realizacji zajęć z odpowiednio dobranymi komponentami procesu dydaktycznego dla poszczególnych uczniów. To w szczególności pedagog specjalny, znający możliwości psychofizyczne i potrzeby dziecka z niepełnosprawnością, wspomaga nauczyciela przedmiotu w doborze zindywidualizowania poszczególnych składników tego procesu. Działania te podejmuje się już na etapie planowania realizacji programu nauczania dla danej klasy na nowy rok szkolny.

<sup>50</sup> E. Bednarz, *Strategia indywidualizacji...dz.*, cyt. s. 101.

Wspólne ustalenia w odniesieniu do diagnozy i zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego oraz w dokumentacji szkolnej: indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym oraz wielospecjalistycznej ocenie poziomu funkcjonowania ucznia, opracowanej przez zespół specjalistów i nauczycieli pracujących z dzieckiem z niepełnosprawnością, wyznaczają zindywidualizowany plan pracy na cały rok szkolny.

Akcentuje się, że każdy uczeń potrzebuje indywidualnego wsparcia i stymulacji działań z uwzględnieniem jego predyspozycji, możliwości i zainteresowań, ale szczególną pomocą należy otoczyć ucznia z niepełnosprawnością. Zadania nauczyciela związane z indywidualizacją są wielostronnie uwarunkowane. Należy wskazywać sposoby różnicowania działań w zależności od wielu czynników, w tym od profilu nauczanego przedmiotu.

Przybliżając istotną rolę pedagoga specjalnego w procesie inkluzyjnego kształcenia podkreślić należy jego szczególną rolę w codziennej, specjalistycznej pomocy niesionej dziecku z niepełnosprawnością. Warto zaznaczyć, że prawne uwarunkowania kształcenia ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego w ogólnodostępnej szkole nie obligują dyrektora do zatrudnienia pedagoga specjalnego przypisanego do każdej z klas, w której uczy się dziecko z niepełnosprawnością. Pedagog specjalny może swoim oddziaływaniem specjalistycznym obejmować uczniów z kilku oddziałów klasowych. Jednakże w przypadku zalecenia (zawartego w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego) przydzielenia nauczyciela wspierającego (pedagoga specjalnego) do pomocy konkretnemu uczniowi, szkoła zobligowana jest do realizacji tego wymagania. Zdarzają się w zaleceniach także zapisy o przyznaniu uczniowi pedagoga wspierającego w uzależnieniu od decyzji organu prowadzącego.

Reasumując, zadaniem pedagoga specjalnego jest niesienie specjalistycznej pomocy, dzięki której uczeń będzie mógł swobodnie realizować program nauczania szkolnego i w pełni rozwijać swój potencjał<sup>51</sup>.

Dowiedliśmy, że inkluzyjne kształcenie uczniów z niepełnosprawnością wymaga zindywidualizowania procesu dydaktycznego w celu posługiwania się przez nauczyciela świadomym sposobem różnicowania działań pedagogicznych. T. Nazaruk instruuje, że „edukacja inkluzyjna w większym stopniu skupiona jest na uczniu niż na programie nauczania, a jest to umotywowane przyjęciem założenia, że każde dziecko uczy się i rozwija indywidualnie, w swoim własnym tempie, i w związku z tym należy jemu

---

<sup>51</sup> G. Jagielska, *Dziecko z autyzmem i zespołem Aspergera w szkole i przedszkolu. Informacje dla pedagogów i opiekunów*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2000, s. 76-77.

stworzyć warunki odpowiednie do jego możliwości i potrzeb<sup>52</sup>. Zasada indywidualizacji i podmiotowego traktowania ucznia powinna stanowić zatem principium pracy pedagogicznej.

Podsumowując powyższe, pełna akceptacja i podmiotowe traktowanie ucznia z niepełnosprawnością w oddziale klasowym, z przyjaznym stosunkiem nauczycieli i uczniów, przyjęta i realizowana strategia indywidualizacji, zintegrowane działania wszystkich nauczycieli w szkole, ze wspólnie opracowanym i realizowanym planem działań wspierających indywidualny rozwój ucznia, wyznaczają odważny kierunek szkoły otwartej na inkluzję.

### **Specjalistyczna dokumentacja wspomagająca organizację pracy z uczniem z niepełnosprawnością**

Obowiązki szkoły w stosunku do ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wynikają z przepisów prawa. Wśród podstaw prawnych znajdujemy zarówno Ustawy: z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe<sup>53</sup>, oraz Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty<sup>54</sup>, jak też rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej dotyczące kształcenia specjalnego<sup>55</sup> oraz pomocy psychologiczno-pedagogicznej<sup>56</sup>.

Zasada indywidualizacji i uspołecznienia implikuje skonkretyzowane działania ze strony placówki przyjmującej dziecko z niepełnosprawnością.

---

<sup>52</sup> T. Zacharuk, *Włączająca edukacja...*, dz. cyt., s. 168-169.

<sup>53</sup> (Dz. U. z 2017, poz. 59 ze zm.).

<sup>54</sup> (Dz. U. z 2016, poz. 1943 ze zm.).

<sup>55</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U.2017 poz.1578); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U.2015 poz.1113); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U.2017 poz.1652).

<sup>56</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017 poz.1591); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2013 poz.532). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017 poz.1643).

Jednym z podstawowych dokumentów, będących jednocześnie narzędziem wyznaczającym plan zindywidualizowanych oddziaływań, jest indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny, obowiązkowy dla każdego ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Program tworzony jest na podstawie owego orzeczenia, innych dokumentów wydanych przez poradnie specjalistyczne oraz wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia<sup>57</sup>.

Jest to przydatne narzędzie dla procesu włączania dziecka w środowisko szkolne, pozwalające na ekspozycję mocnych stron oraz niwelowanie jego trudności. Gotowość nauczycieli do tworzenia indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych w szkołach ogólnodostępnych jest zróżnicowana, o czym przekonuje Danuta Al.-Khamisy. Niektórzy konieczność konstruowania programów uważają za niepotrzebne nowe zadanie, są tacy, którzy po prostu akceptują narzucony stan rzeczy, zdarzają się pedagodzy, którzy postrzegają ją jako kolejne stawiane przed nimi wyzwanie<sup>58</sup>.

Przyjmuje się, że indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny powinien zostać opracowywany przez zespół, który tworzą nauczyciele i specjaliści pracujący z uczniem. Pracę zespołu koordynuje wyznaczony przez dyrektora placówki nauczyciel<sup>59</sup>. Optymalnym rozwiązaniem jest powołanie na koordynatora zespołu specjalisty pracującego z dziećmi (np. pedagoga specjalnego, terapeutę pedagogicznego, logopedę, terapeutę integracji sensorycznej, w innych specjalizacjach terapii) lub wychowawcy klasy. Program opracowuje się na okres, na który zostało wydane orzeczenie, nie dłużej jednak, niż na jeden etap edukacyjny.

---

<sup>57</sup> W § 6 ust. 4 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2017 poz. 1578) znajdujemy następujący zapis: *Zespół opracowuje program po dokonaniu wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia, uwzględniając diagnozę i wnioski sformułowane na jej podstawie oraz zalecenia zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, we współpracy, w zależności od potrzeb, z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, w tym poradnią specjalistyczną.*

<sup>58</sup> D. Al-Khamisy, *Edukacja włączająca edukacją dialogu...*, dz. cyt., s. 268.

<sup>59</sup> Przywołane wyżej Rozporządzenie MEN - § 6 ust. 4 kwestię koordynacji zespołu rozstrzyga w następujący sposób: *Pracę zespołu koordynuje odpowiednio wychowawca oddziału lub wychowawca grupy wychowawczej, do której uczęszcza uczeń, albo nauczyciel lub specjalista, prowadzący zajęcia z uczniem, wyznaczony przez dyrektora przedszkola, szkoły lub ośrodka, o których mowa w § 2 ust. 1 pkt 1, 2 i 4–9, a w przypadku innej formy wychowania przedszkolnego prowadzonej przez osobę prawną niebędącą jednostką samorządu terytorialnego lub osobę fizyczną – przez osobę kierującą inną formą wychowania przedszkolnego.*

Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny powinien zawierać m.in.: „zakres i sposób dostosowania wymagań edukacyjnych do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia, rodzaj i zakres zintegrowanych działań nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem, formy i metody pracy z uczniem, sposoby i okres udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej”<sup>60</sup>.

Dokument ten otwiera metryczka zawierająca: imię i nazwisko ucznia, jego datę urodzenia, klasę do której uczęszcza, nazwisko wychowawcy klasy oraz koordynatora zespołu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, nazwiska osób przygotowujących IPET, podstawę opracowania (dane szczegółowe dotyczące orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego), datę przygotowania oraz okres na jaki został sporządzony. W kolejnej części opracowania powinna być zawarta charakterystyka funkcjonowania ucznia (podstawowe informacje o dziecku przygotowane na podstawie orzeczenia oraz wielospecjalistycznej oceny jego funkcjonowania). Akcentuje się w niej w pierwszym rzędzie mocne strony ucznia, dopiero w kolejności opisuje się trudności w funkcjonowaniu szkolnym. W odrębnej kolumnie IPET-u dotyczącej funkcjonowania dziecka należy opisać jego kompetencje społeczne i emocjonalne, w kolejności kompetencje komunikacyjne i rozwój mowy, następnie funkcjonowanie w grupie, zachowania nietypowe i inne zauważalne reakcje.

Dalsza część indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego to opis zintegrowanych działań nauczycieli i specjalistów, prowadzących zajęcia z uczniem. Dokonując tego planowania należy pamiętać o charakterze czynności, czyli:

- dla ucznia z niepełnosprawnością: działania o charakterze rewalidacyjnym,
- dla ucznia niedostosowanego społecznie: działania o charakterze resocjalizacyjnym,
- dla ucznia zagrożonego niedostosowaniem społecznym: działania o charakterze socjoterapeutycznym.

Opracowując zakres i sposób dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia, z wykorzystaniem odpowiednich form i metod pracy, należy uwzględnić zarówno cele edukacyjne (dodatkowo można wyróżnić cele wychowawcze), jak i terapeutyczne. Poniżej wyróżnionych celów

---

<sup>60</sup> M. Jarośnińska, M. Jas, *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2010, s. 51.



edukacyjnych i terapeutycznych wskazanym jest zamieścić dostosowania materiału programowego (poszczególne rodzaje edukacji w klasach edukacji wczesnoszkolnej; przedmioty w klasach wyższych) do możliwości psychofizycznych i potrzeb ucznia.

W kolejnej części IPET-u, poświęconej zintegrowaniu działań nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem, planuje się postępowanie o charakterze edukacyjnym i wychowawczym, ukierunkowane na poprawę funkcjonowania ucznia oraz wzmocnienie jego uczestnictwa w życiu szkolnym.

Indywidualny program edukacyjno-terapeutycznym oprócz ściśle określonych form i okresu udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej, powinien zawierać także wymiar godzin, w którym poszczególne działania będą realizowane.

Program winien uwzględniać także zadania wspierające rodziców ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, zakres współdziałania z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi (lub innymi specjalistycznymi) oraz z różnymi organizacjami i instytucjami, w zależności od potrzeb. Do zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, oprócz zajęć specjalistycznych o charakterze terapeutycznym (rewalidacyjne, resocjalizacyjne, socjoterapeutyczne oraz inne), wpisane powinny być również działania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego<sup>61</sup> i sposoby ich realizacji.

Zawartość IPET-u finalizują: zakres współpracy nauczycieli i specjalistów z rodzicami ucznia w celu realizacji zadań przez szkołę oraz (w zależności od potrzeb ucznia) rodzaj i sposób dostosowania warunków organizacji kształcenia do typu niepełnosprawności ucznia. Każdy program podlega dwa razy w roku (po I półroczu i pod koniec roku szkolnego) ewaluacji dotyczącej realizacji zaplanowanych działań. Zespół pomocy psychologiczno-pedagogicznej, co najmniej dwa razy w roku, dokonuje wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia, uwzględniając przy tym ocenę efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielonej dziecku oraz dokonuje modyfikacji programu, jeśli zajdzie taka potrzeba. „Okresowej wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia i modyfikacji programu dokonuje się, w zależności od potrzeb, we współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, w tym poradnią specjalistyczną, a także – za

---

<sup>61</sup> W przypadku ucznia klasy VII i VIII szkoły podstawowej, branżowej szkoły I stopnia, liceum ogólnokształcącego i technikum (doradztwo zawodowe). Zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu realizowane w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

zgodą rodziców ucznia – z innymi podmiotami”<sup>62</sup>. Należy pamiętać także, że indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny powinien być podpisany przez pełen zespół tworzący jego treść oraz przez obojga rodziców ucznia.

Czym zatem jest dokumentowana wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia? Krystyna Budzianowska, autorka artykułu: „Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia – co nowego?” określa ten dokument jako: „sumę wiedzy wszystkich osób pracujących z konkretnym uczniem na temat poziomu jego funkcjonowania w różnych sferach w tym konkretnym czasie”<sup>63</sup>. Powyższe zdaje się trafnym zdefiniowaniem idei WOPFU. Wzory arkusza IPET (z przykładowymi wpisami), arkusza do WOPF-u (zarówno podstawy do opracowania IPET-u, jak też analizy skuteczności i efektywności udzielanej pomocy wraz z arkuszem pomocniczym do WOPF-u) można znaleźć w publikacji Kazimierza Słupka<sup>64</sup>:

Już w pierwszym miesiącu, w którym uczeń zostaje zapisany do szkoły, musi zostać przeprowadzona ukierunkowana obserwacja dziecka przez wychowawcę klasy, nauczycieli pracujących z dzieckiem, pedagoga specjalnego i innych specjalistów pracujących w szkole. Zespół pomocy psychologiczno-pedagogicznej, po zapoznaniu się z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego wydanym dla ucznia z niepełnosprawnością (też z niedostosowaniem społecznym i zagrożeniem niedostosowaniem społecznym), dokonuje bieżących spostrzeżeń dotyczących jego możliwości psychofizycznych oraz funkcjonowania w grupie<sup>65</sup>. Tak jak powiedzieliśmy już wcześniej, wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia w pierwszej kolejności służy opracowaniu indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego. Ustawodawca przewidział na to 30 dni od dnia złożenia w szkole orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Informacje w nim zawarte, prezentują

---

<sup>62</sup> Zob. § 6 ust. 9 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2017 poz. 1578).

<sup>63</sup> K. Budzianowska, *Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia – co nowego?*, <https://edurada.pl/artykuly/wielospecjalistyczna-ocena-poziomu-funkcjonowania-ucznia-co-nowego>, z dn. 25.09.2019.

<sup>64</sup> K. Słupka, *Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Pomoc psychologiczna, dostosowanie wymagań*, Wydawnictwo HARMONIA, Gdańsk 2018.

<sup>65</sup> Spotkania zespołu odbywają się zgodnie z potrzebami. Prowadzone są przez koordynatora szkolnego w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Oprócz wychowawcy, nauczycieli i specjalistów, w spotkaniach zespołu mogą brać udział inni eksperci, np. przedstawiciel poradni psychologiczno-pedagogicznej lub asystent nauczyciela, a także w razie potrzeby lekarz oraz rodzice ucznia (a także sam uczeń, jeśli jest pełnoletni).

aktualny stan wiedzy o uczniu, a ten wyznacza kierunek projektowanych celów terapeutycznych oraz edukacyjnych. To co jest istotne w idei przygotowania tego dokumentu, to wniesione przez każdego członka zespołu (także przez rodziców ucznia) obserwacje, spostrzeżenia, informacje dotyczące mocnych i słabych stron dziecka, jego potencjał i zainteresowania, opis funkcjonowania w jego naturalnych środowiskach (dom, szkoła). Wspólne zgromadzenie wiedzy o uczniu, wymiana spostrzeżeń z punktu widzenia kilku osób pracujących z dzieckiem, pozwala na wielospecjalistyczną ocenę jego potrzeb i możliwości.

Nie istnieje jeden wzór, czy ujednolicona forma wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia, niemniej dokument ten, zgodnie z zapisami przywoływanego wyżej rozporządzeniem MEN, powinien zawierać:

- „indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne, mocne strony, predyspozycje, zainteresowania i uzdolnienia ucznia;
- w zależności od potrzeb, zakres i charakter wsparcia ze strony nauczycieli, specjalistów, asystentów lub pomocy nauczyciela;
- przyczyny niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu ucznia, w tym bariery i ograniczenia utrudniające funkcjonowanie i uczestnictwo ucznia w życiu szkolnym;
- efekty działań podejmowanych w celu ich przezwyciężenia”<sup>66</sup>.

Jak z powyższego wynika, Ustawodawca skonkretyzował komponenty, na podstawie których dokonywana jest ocena funkcjonowania ucznia. Podkreślić należy jeszcze raz, wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia stanowi podstawę opracowania indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego oraz służy dokonaniu analizy skuteczności i efektywności udzielanej pomocy.

Przedstawiona w niniejszej części opracowania dokumentacja dotycząca udzielania uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej to skuteczne narzędzie do zastosowania, ale o efektach projektowanych działań możemy mówić wtedy, gdy uczeń z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego w codziennej pracy podczas lekcji otrzyma indywidualne wsparcie pedagogiczne, z uwzględnieniem dostosowania wymagań edukacyjnych.

---

<sup>66</sup> Zob. § 6 ust. 10 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2017 poz. 1578).

## **Podsumowanie**

Współczesnym postulatem dla edukacji uwzględniającej zróżnicowane możliwości psychofizyczne i zdolności uczniów staje się kształcenie włączające. W tytule artykułu Autorka sygnalizuje fakt odpowiedzialności współczesnej szkoły za przygotowanie jej na pełne włączenie do realizacji kształcenia uczniów z niepełnosprawnością.

Intencją Autorki było wskazanie na wyzwania inkluzyjnego kształcenia, w odniesieniu do obecnej sytuacji w szkołach, z jednoczesnym podkreśleniem podstawowych zasad i praktyk organizacji placówki, przygotowanej do wspólnego kształcenia uczniów sprawnych i z określonymi niepełnosprawnościami.

Sygnalizowano myśl, że w inkluzji istotną zasadą jest akceptacja różnorodności przez świadome społeczeństwo oraz dążenie do przezwycięzania barier w zakresie uczestnictwa w ogólnodostępnym systemie kształcenia uczniów z niepełnosprawnością. Idee te jednak wymagają konkretyzacji, w wyniku czego na ten aspekt zwrócono szczególną uwagę w przedłożonym opracowaniu. Wnioskuje się, że nie sposób wdrożyć inkluzyjnego modelu kształcenia bez zmiany mentalności społeczeństwa, w tym wszystkich pracowników szkoły.

Już z podstawowych wyznaczników edukacji publicznej w Polsce wynika nakaz dla szkoły o zapewnieniu każdemu uczniowi warunków niezbędnych do jego indywidualnego rozwoju. W części poświęconej miejscu ucznia z niepełnosprawnością w ogólnodostępnej szkole, powołując się na wypowiedzi cudze oraz doświadczenie własne Autorki, zilustrowano rzeczywistość szkolną w nawiązaniu do podjętego problemu badawczego. W wielu przywołanych przypadkach szkoły publiczne nie wykazują otwartej postawy urzeczywistniającej pełne włączenie uczniów z niepełnosprawnością, a wraz z nią niesienia specjalistycznej pomocy. Często poza marginesem „szkoły dla wszystkich” znajdują się zarówno uczniowie, jak też ich rodzice.

W kolejnym punkcie refleksji nad koncepcją włączającego kształcenia, wyeksponowało ideę inkluzji, z istotą jej przesłania, jako zadanie do realizacji przez współczesną szkołę. Szczególnej uwadze poddano dostosowanie zasad organizacji szkoły, która miałaby stać się przyjazną i świadomie włączającą uczniów z niepełnosprawnościami do swojej społeczności. Niniejszy szkic finalizuje opis specjalistycznej dokumentacji ucznia z niepełnosprawnością opracowany na potrzeby pracy szkoły, otwartej na skuteczną pomoc tej grupie wychowanków. Dokumenty te wyznaczają kierunek pracy zespołu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, istotny nie tylko dla zaangażowania specjalistów, ale także dla każdego nauczyciela pracującego z uczniem.

Autorka wyraża nadzieję, że opracowany materiał posłuży nauczycielom i osobom zarządzającym placówkami oświatowymi w stworzeniu optymalnych warunków do rozwoju każdego ucznia w szkole, a w szczególności ucznia z niepełnosprawnością.

### **Bibliografia:**

- Al-Khamisy D., *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2013.
- Bednarz E., *Strategia indywidualizacji w dydaktyce inkluzyjnego kształcenia religijnego*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2017.
- Biewer G., *Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt 2009.
- Budzianowska K., *Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia – co nowego?*, <https://edurada.pl/artykuly/wielospecjalistyczna-ocena-poziomu-funkcjonowania-ucznia-co-nowego/>, z dn. 25.09.2019.
- Bürli A., *Internationale Tendenzen in der Sonderpädagogik. Vergleichende Betrachtung mit Schwerpunkt auf den europäischen Raum*, Fernuniversität, Hagen 1997.
- Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi, *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej. Profil nauczyciela edukacji włączającej*, Warszawa 2012.
- Chomczyńska-Rubacha M., *Szkolne środowisko uczenia się*, w: (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- D' Alessio S., *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*, Sense Publishers, Rotterdam, Boston, Taipei, 2011.
- Farrel P., Ainscow M., *Making special education inclusive*, London, David Fulton Publisher, London 2002.
- Feyerer E., *Pädagogik und Didaktik integrativer bzw. Inklusiver Bildungsprozesse. Herausforderung an Lehre, Forschung und Bildungsinstitutionen*, „Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft” 2003 nr 1, s. 38-52.
- Gajda M., *Szkolna [dez]integracja*, <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/72183>, z dn. 10.09.2019.
- Głodkowska J., *Konstruowanie umysłowej reprezentacji świata. Diagnoza, możliwości, rozwojowe i edukacyjne dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w aspekcie stałości i zmienności w pedagogice specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.



- Głodkowska J., *Dydaktyka specjalna w poszukiwaniu wzorców – współczesne tendencje w edukacji źródłem uogólniających inspiracji*, w: (red.) J. Głodkowska, *Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010.
- Gołębiak B. D., *Szkoła wspomagająca rozwój*, w: (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t.2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Hołub J., *Trudna droga od nauki do pracy*, „Integracja” 2017 nr 1, <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/490483>, z dn. 05.11.2019.
- Inklusive Schule: Einblicke und Ausblicke (Theorie und Praxis der Schulpädagogik)*, (red.) R. Benkmann, S. Chilla, E. Stapf Reihe:, Band 13 Prolog Verlag, Immenhausen bei Kassel 2012.
- Jagielska G., *Dziecko z autyzmem i zespołem Aspergera w szkole i przedszkolu. Informacje dla pedagogów i opiekunów*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2000.
- Jak zorganizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? Przewodnik*, Wydział Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych Departamentu Zwiększania Szans Edukacyjnych MEN, Warszawa 2010.
- Jarosińska M., Jas M., *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2010.
- Krause A., *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2011.
- Kwieciński Z., *Edukacja wobec różnicy i inkluzji. Dwa typy dyskursów – w stronę pedagogiki pozytywnej*, w: (red.) A. Komorowska, T. Szkudlarek, *Różnice, edukacja, inkluzja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2015.
- Lechta V., *Pedagogika inkluzyjna*, w: (red.) B. Śliwerski, *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, t. 4, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2010, s. 326-330.
- Lewowicki T., *Problemy pedagogiki szkolnej: Szkoła – Przemiany instytucji i jej funkcji*, w: (red.) L. Tuross, *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999.
- Mastalski J., *Indywidualizacja*, <http://www.mastalski.pl/michal296.html>, z dn. 24.03.2020.
- Mittler P., *Working Towards Inclusive Education. Social Contexts London*, David Fulton Publishers, London 2000.

- Nilholm C., *Special education, inclusion and democracy*, „European Journal of Special Needs Education” 2006 nr 21 (4).
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019*, Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Gdańsku, Warszawa, Gdańsk 2018, s. 94.
- Polskie szkoły boją się niepełnosprawnych dzieci. To dla nich niechciany problem*. Wywiad przeprowadzony przez L. Anannikovą dla: wyborcza.pl, 19 czerwca 2015, [https://wyborcza.pl/1,75398,18171631,Polskie\\_szkoly\\_boja\\_sie\\_niepelnosprawnych\\_dzieci\\_.html](https://wyborcza.pl/1,75398,18171631,Polskie_szkoly_boja_sie_niepelnosprawnych_dzieci_.html), z dn. 10.09.2019.
- Sander A., *Von Integratopnspädagogik zu Inklusionspädagogik*, „Sonderpädagogische Förderung” 2003 nr 48, s. 240-244.
- Schöler J., *Integrative Schule – integrativer Unterricht. Ein Ratgeber für Eltern und Lehrer*, Reinbeck bei Hamburg, Rewohlt, 1993.
- Sipowicz K., Pietras T., *Wprowadzenie do pedagogiki inkluzyjnej (włączającej)*, Wydawnictwo Continuo, Wrocław 2017.
- Szpak A., *Edukacja włączająca uczniów niepełnosprawnych – aktualne wyzwania*, „Zeszyty Naukowe Zbliżenia Cywilizacyjne” 2017 nr XIII (4), s. 32.
- Szumski G., *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych, Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Szumski G., *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010.
- Szumski G., *Od kształcenia integracyjnego do reedukacji inkluzyjnej – przemiany idei i praktyki*, w: (red.) C. Kosakowski, A. Krause *Dyskursy pedagogiki specjalnej*. t. 3., *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2004.
- Zacharuk T., *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny” 2011 nr 1 (20), s. 19-26.
- Zacharuk T., *Włączająca edukacja*, w: (red.) J. Pilch *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VII, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, s. 167-168.
- Zamkowska A., *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*, Wydawnictwo Politechniki Radomskiej, Radom 2009.

## **Responsible preparation of the school for the inclusion of students with disabilities. Challenges, principles and practices of inclusion**

From the perspective of modern pedagogy, the appreciation of each person and, consequently, the inclusion with him, should constitute a principle not so much of theory as of teaching practice. Entity-oriented concepts direct attention among others on the issue of implementation of the idea of inclusive education. The theories of inclusive education demand bold pedagogical concretization. Inclusion is not just a slogan idea of education, but a series of activities, ranging from social attitudes towards people with disabilities, through the construction of an individualized teaching process to specialist student support.

The article presents the ideas of inclusions in education, in confrontation with the reality of modern school. The overarching goal became to popularize knowledge about the model of education of a student with disabilities in a public school, with the implementation of the idea already at the planning stage, and then responsible specialist assistance and the implementation of an individualized teaching-learning process.

**Keywords:** school, responsibility, inclusion, student with disability, inclusion practice.

### **Odpowiedzialne przygotowanie szkoły na inkluzję uczniów z niepełnosprawnością. Wyzwania, zasady i praktyki włączania**

Z perspektywy współczesnej pedagogiki dowartościowanie każdego człowieka, a w konsekwencji inkluzja z nim, winny stanowić pryncypium nie tyle teorii, ile praktyki kształcenia. Koncepcje zorientowane na podmiot kierują uwagę m.in. na kwestię realizacji idei włączającej edukacji. Teorie inkluzyjnego kształcenia domagają się bowiem odważnej pedagogicznej konkretyzacji. Inkluzja nie jest jedynie hasłową ideą kształcenia, lecz szeregiem działań, począwszy od postaw społecznych wobec osób z niepełnosprawnością, poprzez konstrukcję zindywidualizowanego procesu dydaktycznego do specjalistycznego wsparcia ucznia.

Treść artykułu prezentuje idee inkluzji w edukacji, w konfrontacji z rzeczywistością współczesnej szkoły. Celem nadrzędnym stała się popularyzacja wiedzy dotyczącej modelu kształcenia ucznia z niepełnosprawnością

w publicznej szkole, z wdrożeniem idei już na etapie planowania, a następnie odpowiedzialnego niesienia pomocy specjalistycznej oraz realizacji zindywidualizowanego procesu nauczania-uczenia się.

**Słowa kluczowe:** szkoła, odpowiedzialność, inkluzja, uczeń z niepełnosprawnością, praktyka włączania.