

AUTOR: **MONIKA GOŁUBIEW-KONIECZNA**

# Edukacja włączająca w polskiej praktyce oświatowej

Każdy człowiek, również niepełnosprawny, ma prawo do pełnego uczestnictwa i równych szans w życiu społecznym. Edukacja włączająca jest do tego drogą kluczową, gdyż opiera się na ideach humanistycznych. Czym więc jest edukacja włączająca i w jaki sposób jest wdrażana w system polskiej oświaty?



**T**ermin „edukacja włączająca” ma swój początek w latach dziewięćdziesiątych XX w. – wtedy zaczął się pojawiać w społecznych i naukowych debatach w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie. Jednak ogólnoświatową dyskusję na temat potrzeb edukacyjnych i konieczności zapewnienia wysokiej jakości kształcenia wszystkim uczniom w jednej szkole zapoczątkował dokument UNESCO z 1990 r., jako pokłosie Światowej Konferencji w Jomtien (Tajlandia), zatytułowany „Edukacja dla wszystkich”. Z kolei uchwalona w 1994 r. przez 90 państw Deklaracja z Salamanki (Hiszpania), jako swoje najważniejsze przesłanie głosi „Jedna szkoła dla wszystkich”. Dążenie do zapewnienia dzieciom i młodzieży, bez wyjątku, możliwości nauki w tej samej placówce oświatowej stanowi poważne wyzwanie także dla Polski, która 6 września 2012 r. ratyfikowała Konwencję ONZ o prawach osób niepełnosprawnych. Zobowiązała się tym samym do przestrzegania postanowień Konwencji, wprowadzania jej zapisów do własnych systemów prawnych, planowania strategicznych rozwiązań oraz procedur i praktyk na rzecz osób niepełnosprawnych. Dla oświaty

najważniejszy jest artykuł 24 powyższej Konwencji, z którego wynika, że państwo polskie, jako strona, zobligowane zostało do **zapewnienia**

**uczniom z niepełnosprawnościami prawa do włączającego systemu oświaty** na wszystkich poziomach edukacyjnych. Zgodnie z tym artykułem dzieci i młodzież nie mogą być wykluczani z powszechnego systemu edukacji ze względu na swoją niepełnosprawność i mają prawo do korzystania z bezpłatnego nauczania w szkołach ogólnodostępnych. Tak więc, włączającemu systemowi edukacji (takie określenie zastosowano oficjalnie w tłumaczeniu Konwencji na język polski, w odróżnieniu od języka angielskiego, gdzie używa się terminu „inkluzja” oraz języka niemieckiego z terminem „kształcenie integracyjne”) nadano szczególne znaczenie społeczne i polityczne – uznane zostało za prawo, a nie za przywilej (red. Zespół ORE, 2015, s. 9-10, red. Zespół MEN, 2020):

Edukacja włączająca nie jest jednak koncepcją jednolitą – różne są bowiem sposoby jej rozumienia, co ma swoje odzwierciedlenie także w polskiej oświacie. Współczesna pedagogika specjalna wyjaśnia to pojęcie na dwa sposoby.

W pierwszym znaczeniu, **deskryptywnym**, chodzi o każdą formę wspólnej nauki uczniów niepełnosprawnych z ich pełnosprawnymi rówieśnikami w jednej klasie. Takie rozumienie włączania pasuje więc zarówno do klas integracyjnych, jak i klas ogólnodostępnych. Jest to jednocześnie wąskie podejście, gdyż odnosi się tylko do wybranej grupy uczniów, których, „dla potrzeb oświatowych”, uznaje się za niepełnosprawnych z uwagi na ich: niepełnosprawność ruchową, w tym afazję, niepełnosprawność intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym i znacznym, autyzm, w tym zespół Aspergera, niepełnosprawność wzroku (uczniowie słabowidzący i niewidomi), niepełnosprawność słuchu (uczniowie słabosłyszący i niesłyszący) oraz niepełnosprawności sprzężone (dwie lub więcej z wymienionych powyżej). To podejście do edukacji włączającej pozwala na jej dokładne opisanie, zdefiniowanie oraz odróżnienie od szkolnictwa specjalnego zwanego segregacyjnym. Umożliwia też ustalenie konkretnych rozwiązań o charakterze wspierającym, przysługujących uczniom z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego, uczęszczającym do szkół i klas, gdzie liczebnie dominują uczniowie bez niepełnosprawności.

Drugie znaczenie, zwane **preskryptywnym**, odnosi się do samej idei zbudowania szkoły wysokiej jakości dla wszystkich uczniów, bez względu na ich trudności i dysfunkcje rozwojowe, problemy wychowawcze, posiadane predyspozycje i zainteresowania. W tym znaczeniu, mówiąc o włączaniu, mamy na myśli większą grupę uczniów, a więc tych, których należy w szkole obejmować pomocą psychologiczno-pedagogiczną,



wynikającą z ich: niepełnosprawności, niedostosowania społecznego i zagrożenia niedostosowaniem społecznym, zaburzeń zachowania i emocji, specyficznych trudności w uczeniu się (dysleksji, dysgrafii, dysortografii i dyskalkulii), deficytów kompetencji i zaburzeń sprawności językowych (różnego rodzaju wad mowy i wymowy), chorób przewlekłych, sytuacji i zaburzeń traumatycznych, niepowodzeń edukacyjnych (z różnych przyczyn), zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową rodziny i sposobem spędzania wolnego czasu oraz kontaktów środowiskowych, trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego (w tym związanych z wcześniejszą nauką za granicą), a także ze szczególnych uzdolnień. Podejście preskryptywne nie opisuje istniejących praktyk edukacyjnych, ale przedstawia mniej lub bardziej skonkretyzowane wizje i tzw. typy idealne, a jej kluczową funkcją jest inspirowanie zmian w szkolnictwie, w aspekcie włączania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do szkoły ogólnodostępnej, zaspokajania potrzeb wszystkich uczniów tej szkoły (także tych w pełni sprawnych i zdrowych) oraz na budowaniu wokół niej lokalnej wspólnoty o specyficznych, prospołecznych cechach (Szumski 2019 s. 14–24).

Najczęściej jednak, także i w Polsce, edukację włączającą traktuje się jako jedną z form specjalnego kształcenia uczniów niepełnosprawnych (posiadających ważne orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego), choć w różnych jej aspektach i na różnych poziomach, co warte jest pogłębionej analizy.

➔ **Edukacja włączająca jako równorzędna forma kształcenia specjalnego** została w zasadzie wprowadzona do polskiej szkoły już w 1991 r. ustawą o systemie oświaty, która zapewniła dzieciom i młodzieży z różnymi niepełnosprawnościami oraz niedostosowaniem społecznym możliwość nauki we wszystkich typach szkół, zgodnie z ich indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i predyspozycjami. Ustawa ta pozwoliła bowiem, by kształcenie specjalne względem tych uczniów, w rozumieniu zapewnienia im możliwości nauki zgodnie ze zindywidualizowanymi procesami kształcenia, odbywało się w przedszkolach, szkołach i klasach specjalnych, przedszkolach, szkołach i klasach integracyjnych oraz w przedszkolach, szkołach i klasach ogólnodostępnych. Historyczne już dziś zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 1993 r. dookreśliło pojęcie klasy integracyjnej w zakresie liczebności uczniów: od 15 do 20 wszystkich uczniów, w tym od 3 do 5 uczniów niepełnosprawnych (dziś do 5 takich uczniów), oraz zatrudniania tam dodat-

**ZADANIE USTALENIA/WYBORU NAJLEPSZEJ FORMY KSZTAŁCENIA DLA DANEGO DZIECKA TO ROLA DLA PUBLICZNEJ PORADNI PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNEJ, KTÓRA W WYDAWANYM ORZECZENIU O POTRZEBIE KSZTAŁCENIA SPECJALNEGO, ZOBLIGOWANA JEST WYMIENIĆ WSZYSTKIE FORMY KSZTAŁCENIA SPECJALNEGO, POCZYNAJĄC OD NAJKORZYSTNIEJSZEJ DLA DZIECKA.**

kowego nauczyciela ze specjalnym przygotowaniem (dziś zwanego nauczycielem wspomagającym). Za edukację włączającą uznano, po prostu, kształcenie pojedynczego ucznia niepełnosprawnego w klasie ogólnodostępnej razem z jego pełnosprawnymi rówieśnikami. I tak już pozostało, przy czym ważne jest, by dla każdego dziecka/ucznia wybrać najlepszą z ww. formę kształcenia. Niezwykle istotne jest w tym wypadku kierowanie się tzw. dojrzałością/gotowością do integracji, której wyznacznikami wydają się: wykonywanie podstawowych umiejętności z zakresu życia codziennego i chęć uczestniczenia we wspólnych zajęciach oraz współdziałanie i porozumiewanie się z pełnosprawnymi rówieśnikami – co jest niezbędne, by funkcjonować w systemie szkolnym. Są więc uczniowie z różnymi niepełnosprawnościami, których gotowość do integracji jest wysoka i oni powinni uczyć się w klasach ogólnodostępnych na zasadach pełnego włączania. Są uczniowie, którzy przy zapewnieniu odpowiedniego wsparcia pedagoga specjalnego i w mniejszej grupie klasowej, także mają dużą gotowość do bycia razem z pełnosprawnymi rówieśnikami – dla nich więc najlepszym miejscem kształcenia jest klasa integracyjna. Są jednak i tacy, których gotowość do integracji jest niska z uwagi na ich istotne zaburzenia i dysfunkcje rozwojowe – dla nich najlepszym miejscem edukacji pozostaje klasa/szkoła specjalna, która gwarantuje mniejszą liczebność oddziałów, edukację pod kierunkiem specjalistów, większe dodatkowe wsparcie rewalidacyjne, oraz zapewnienie grupy dzieci/młodzieży o podobnym stopniu funkcjonowania. Zadanie ustalenia/wyboru najlepszej formy kształcenia dla danego dziecka/ucznia to rola dla publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, która w wydawanym orzeczeniu o potrzebie kształcenia

specjalnego, w punkcie 3., zobligowana jest wymienić „wszystkie formy kształcenia specjalnego, poczynając od najkorzystniejszej dla dziecka lub ucznia...”. Ostatecznego wyboru formy kształcenia dokonują jednak rodzice (Gołubiew-Konieczna 2015, s. 111–127).

➔ **Edukacja włączająca jako ewaluacyjnie wyższa forma kształcenia integracyjnego** to radykalna próba upodobnienia i uwspólnienia procesu kształcenia uczniów sprawnych i niepełnosprawnych. Nie ma ona jednak polegać na asymilacji uczniów niepełnosprawnych do zastanych warunków w szkole ogólnodostępnej, ale na dokonaniu takich zmian, by wspólna edukacja była możliwa i przynosiła wszystkim jak największe korzyści. I nie chodzi tu tylko o dostosowania natury organizacyjnej (a wydaje się, że w polskiej szkole takie podejście do edukacji włączającej nadal dominuje), ale o zmianę sposobu myślenia o uczniach niepełnospraw-

nych, ich potrzebach ogólnoludzkich, możliwościach funkcjonowania wśród pełnosprawnych rówieśników, konkretnych celach edukacyjnych dla ich przyszłości. W tabeli 1 porównano kształcenie integracyjne i edukację włączającą, jednak akcentując przede wszystkim różnice między nimi, pomijając oczywisty fakt, że w każdej z nich uczeń niepełnosprawny musi mieć zapewnione dostosowane metody i formy pracy, dodatkowe zajęcia o charakterze rewalidacyjnym oraz specjalistyczny sprzęt i pomoce dydaktyczne niezbędne w procesie jego nauki.

Analizując zebrane informacje, w zasadzie najmniejszej wątpliwości można mieć do zapisów zawartych w dwóch pierwszych wierszach tabeli, odnośnie do samych szkół i uczniowskiego składu klas integracyjnych i ogólnodostępnych. Zapisy zawarte w pozostałych wierszach budzą już pewne zastrzeżenia, a szczególnie te, dotyczące wspólnego programu kształcenia. Jak na razie, w polskiej oświacie taki program nie istnieje,

Tab. 1. Różnice między kształceniem integracyjnym a edukacją włączającą

Kształcenie integracyjne	Edukacja włączająca
<b>Wybrane szkoły</b> – te, które świadomie podjęły decyzję o prowadzeniu klas integracyjnych, nierzadko oddalone od domu rodzinnego dziecka, także związane z długim czasem dojazdu do szkoły i koniecznością korzystania ze specjalistycznego dowozu	<b>Każda szkoła tzw. rejonowa</b> – zorganizowana w najbliższym, lokalnym środowisku dziecka, gwarantująca także integrację rówieśniczą po zajęciach lekcyjnych
<b>Klasa integracyjna</b> – mniejsza liczba uczniów, często dokonywany odrębny dobór uczniów sprawnych (dobrzy uczniowie lub słabsi uczniowie w zależności od koncepcji pracy w takiej klasie); często uzyskiwanie zgody rodziców uczniów pełnosprawnych, grupa uczniów niepełnosprawnych z różnymi rodzajami i stopniami niepełnosprawności	<b>Klasa ogólnodostępna</b> – „zwykła” klasa szkolna, znacznie liczniejsza, dobór uczniów tzw. losowy, zgoda rodziców uczniów pełnosprawnych nie jest uzyskiwana, przeważnie pojedynczy uczeń posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego
<b>Stała pomoc dla uczniów niepełnosprawnych</b> – nauczyciel wspomagający przypisany do danej klasy i towarzyszący grupie uczniów niepełnosprawnych przez cały czas lub większość czasu ich pobytu w szkole	<b>Elastyczna pomoc specjalna dla nauczycieli i uczniów</b> – uczeń niepełnosprawny uczy się w klasie bez dodatkowego nauczyciela, specjalistyczne wsparcie jest raczej doraźne i częściej świadczony dla nauczycieli uczących w postaci porad, konsultacji, superwizji
<b>Odpowiedzialność pedagogów specjalnych za kształcenie uczniów niepełnosprawnych</b> – przyjęło się, że to pedagog specjalny, jako osoba posiadająca odpowiednie kwalifikacje, dostosowuje program nauczania do indywidualnych potrzeb i możliwości każdego ucznia niepełnosprawnego, przygotowuje dla niego pomoce dydaktyczne, wspiera podczas poszczególnych lekcji, monitoruje postępy, jest w ścisłym kontakcie z jego rodzicami, podejmuje starania w zakresie budowania procesu integracji między uczniami	<b>Odpowiedzialność nauczycieli za kształcenie wszystkich uczniów w klasie</b> – uczeń niepełnosprawny jest jednym z wielu uczniów w klasie, każdy z nauczycieli uczących jest odpowiedzialny za proces jego edukacji w zakresie swojego przedmiotu, w tym za dostosowywanie metod, form i organizacji pracy do jego potrzeb i możliwości, wychowawca zaś jest odpowiedzialny także za integrację rówieśniczą
<b>Indywidualne programy kształcenia</b> – uczniowie niepełnosprawni realizują albo dostosowane programy edukacyjne do swoich potrzeb i możliwości, albo pracują zgodnie ze skonstruowanymi dla nich indywidualnymi programami z uwagi na odmienną podstawę programową lub realizację tzw. programów własnych z poszczególnych przedmiotów	<b>Wspólny program kształcenia</b> – uczniowie sprawni i niepełnosprawni realizują wspólną podstawę programową opracowaną na zasadach projektowania uniwersalnego, skonstruowaną na podstawie zdefiniowanych ogólnych (a nie szczegółowych) celów i treści, i w formach tzw. nauczania otwartego, w którym dominuje uczenie się przez działanie, a nie przez formy podające

Źródło: opracowanie własne na podstawie G. Szumski, A. Firkowska-Minkiewicz *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, APS, Warszawa 2010, s. 19.

ograniczając się do realizacji przez uczniów niepełnosprawnych tzw. dostosowań, traktowanych jako indywidualizacja ich pracy. Także w klasie ogólnodostępnej zatrudnia się dodatkowego nauczyciela z przygotowaniem z zakresu pedagogiki specjalnej, gdy uczęszcza do niej uczeń z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera lub uczeń z niepełnosprawnością sprzężoną. Można tam zatrudnić takiego nauczyciela i wtedy, gdy do klasy uczęszcza uczeń z innym rodzajem niepełnosprawności, co jednak może nastąpić jedynie za zgodą organu prowadzącego. I bardzo często dyrektor, nauczyciele, a także rodzice uznają za warunek konieczny obecność dwóch nauczycieli w jednej klasie w celu zapewnienia prawidłowego procesu nauki wszystkim uczniom. Duże wątpliwości budzi nadal rozumienie roli pedagoga specjalnego, zarówno w klasie integracyjnej, jak i ogólnodostępnej. W każdej z nich ma on współorganizować proces kształcenia w grupie zróżnicowanej, czyli nieść wsparcie nie tyle uczniom posiadającym orzeczenia, ile nauczycielom uczącym, co jednak rzadko ma miejsce. Najczęściej ten dodatkowy nauczyciel zajmuje się, w bardzo szerokim znaczeniu i zakresie, uczniem niepełnosprawnym. Tym samym można zastanawiać się, czy faktycznie w polskiej szkole realizowana jest edukacja włączająca jako ewaluacyjnie wyższa forma kształcenia integracyjnego, czy nadal jest to, po prostu, tylko jedna z form kształcenia specjalnego (Szumski 2010, s. 11-27).

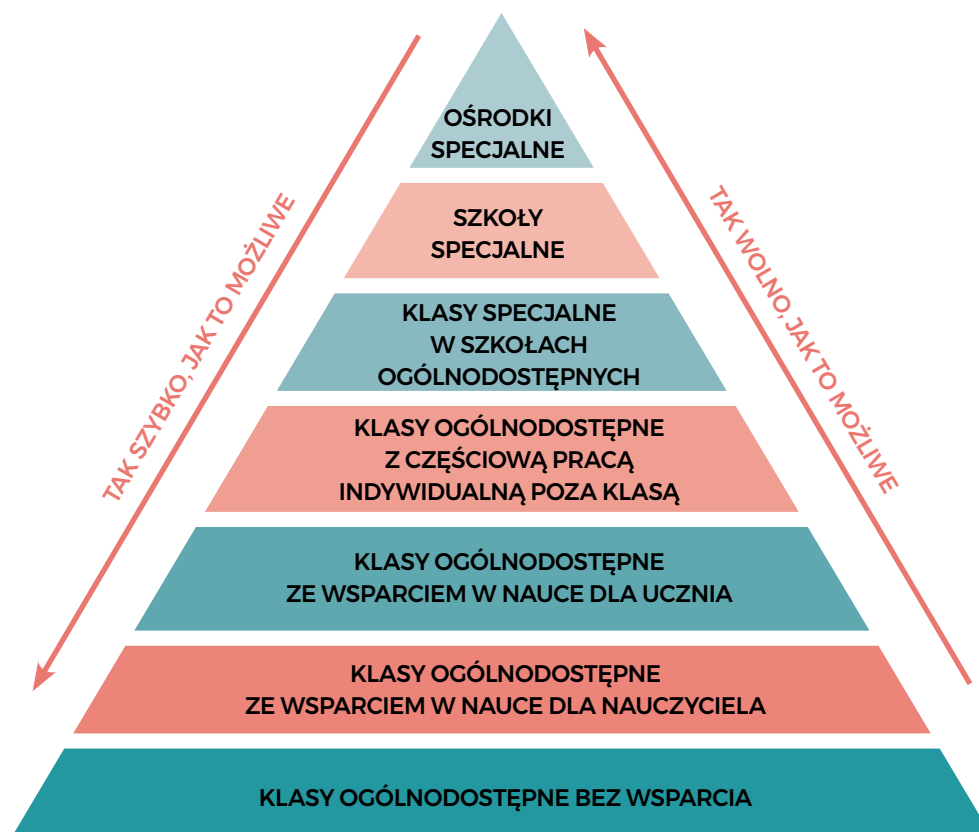
➡ **Edukacja włączająca jako prawo do nauki na zasadzie „jak najmniej ograniczającego (innego niż tożsame dla wszystkich) środowiska”** w takim rozumieniu, że dokonując wyboru najlepszej, zaspokajającej jak najwięcej potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, szkoły dla konkretnego dziecka

**DOKONUJĄC WYBORU  
OPTYMALNEJ SZKOŁY DLA  
POTENCJALNEGO UCZNIWA, NALEŻY  
PRZEPROWADZAĆ ELIMINACJĘ –  
ZAWSZE W KIERUNKU OD SZKOŁY  
OGÓLNODOSTĘPNEJ DO PLACÓWKI  
WYSOCE SPECJALISTYCZNEJ.**

niepełnosprawnego, w pierwszej kolejności należy brać pod uwagę możliwość jego uczenia się wśród pełnosprawnych rówieśników w tzw. zwykłej szkole. Tym samym edukacja włączająca ma mieć zasadnicze pierwszeństwo nad nauką w specjalnej szkole. Dokonując wyboru optymalnej szkoły dla potencjalnego ucznia, należy przeprowadzać eliminację – zawsze w kierunku od szkoły ogólnodostępnej do placówki wysoce specjalistycznej, zgodnie ze schematem przedstawionym na rys. 1.

Prezentowany schemat zakłada, że „przesuwając się w górę”, najwięcej uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych będzie uczyło się w szkołach/klasach ogólnodostępnych (aktualnie w Polsce dotyczy to ok. 70% takich uczniów), zaś najmniej – na jego najwyższym poziomie, czyli w szkołach i ośrodkach specjalnych. Omawiana koncepcja przyjmuje także za coś powszechnego/normalnego możliwość zmiany formy kształcenia uczniowi posiadającemu orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego w dowolnym momencie jego tzw. drogi edukacyjnej, czyli zapewnia możliwość przechodzenia ze szkoły/klasy ogólnodostępnej czy integracyjnej do klasy/





Rys. 1. Piramida przedstawiająca zasadę jak najmniej ograniczającego środowiska

Źródło: Ryndak D.L. *Teoria i rozwiązania praktyczne w zakresie pomocy dla dzieci niepełnosprawnych w wieku do 5 lat w amerykańskim systemie oświatowym*, [w:] *Zespół Badań i Analiz CMPPP (red.), Wspomaganie rozwoju dziecka w środowisku przedszkolnym. Materiały z konferencji, CMPPP, Warszawa 2004, s. 23.*

POLSKIE PRZEPISY PRAWA OŚWIATOWEGO POZWALAJĄ NA ZMIANĘ FORMY KSZTAŁCENIA, TAKŻE W TRAKCIE TRWANIA ROKU SZKOLNEGO, W SZCZEGÓLNOŚCI Z UWAGI NA PROGRES LUB REGRES ROZWOJU UCZNIA NIEPEŁNOSPRAWNEGO ORAZ NA EFEKTYWNOŚĆ EDUKACJI W DANEJ PLACÓWCE. NIESTETY, NA OGÓŁ JEST TO ZMIANA W JEDNYM KIERUNKU – W KIERUNKU SZKOŁY SPECJALNEJ.

szoły specjalnej – przy czym proces ten powinien odbywać się bardzo wolno i z należytą rozwagą, oraz w stronę odwrotną, czyli ze szkoły/placówki specjalnej do klasy integracyjnej lub ogólnodostępnej – co powinno już następować znacznie szybciej. Polskie przepisy prawa oświatowego pozwalają na zmianę formy kształcenia, także w trakcie trwania roku szkolnego, w szczególności z uwagi na progres lub regres rozwoju ucznia niepełnosprawnego oraz na efektywność edukacji w danej placówce. Niestety, na ogół jest to zmiana w jednym kierunku – w kierunku szkoły specjalnej. Rzadko kiedy uczeń niepełno-

sprawnym powraca ze szkoły specjalnej do szkoły/klasy integracyjnej czy ogólnodostępnej, choć czasami tak się dzieje. Najczęściej przebiega to na wniosek jego rodziców i dotyczy szkoły tzw. rejonowej, która ma obowiązek przyjąć ucznia bez względu na rodzaj czy stopień dysfunkcji i zorganizować dla niego edukację, z jednej strony dostosowaną do jego indywidualnych potrzeb, z drugiej zaś na miarę własnych możliwości jako placówki oświatowej. I jest to niewątpliwie swego rodzaju włączenie, niekoniecznie jednak zawsze z korzyścią dla ucznia (Ryndak 2004, s. 18–26; Gołubiew-Konieczna 2015, s. 111–127).

## Analiza SWOT a edukacja włączająca

Włączanie dzieci i młodzieży z różnymi niepełnościami do szkół ogólnodostępnych odbywa się w Polsce od wielu lat i wiemy już, że jest to proces, który nie dzieje się automatycznie przez sam fakt, że uczniom o specjalnych potrzebach pozwolono razem z pełnosprawnymi rówieśnikami uczęszczać do tej samej klasy. Wymaga on bowiem wielu dostosowań i zmian w szkole, by była ona miejscem edukacji wysokiej jakości dla wszystkich uczniów. Z przeprowadzonej w 2020 r. **analizy SWOT** dotyczącej właśnie edukacji włączającej udało się wyodrębnić jej mocne i słabe strony oraz potencjalne szanse i zagrożenia dla dalszego rozwoju, co przedstawia się następująco:

► **mocne strony edukacji włączającej:** sama możliwość wspólnej edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami z ich pełnosprawnymi rówieśnikami w jednej szkole i klasie, obecność pedagogów specjalnych w szkołach ogólnodostępnych (kiedyś zarezerwowana wyłącznie dla placówek specjalnych) oraz zastosowanie różnorodnych udogodnień i ułatwień dla uczniów niepełnosprawnych w procesie ich edukacji, w tym: możliwość odroczenia realizacji ich obowiązku szkolnego oraz przedłużania realizacji kolejnych etapów edukacyjnych, możliwość nauki tylko jednego języka obcego, korzystanie z form wyłączenia z zajęć dydaktycznych prowadzonych z całą klasą na rzecz zajęć indywidualnych lub

w grupie do pięciu osób, dostosowanie warunków i form zdawania egzaminów zewnętrznych (różnego typu) do rodzaju i stopnia niepełnosprawności, zgodnie z wytycznymi OKE/CKE, obligatoryjne przyznanie każdemu uczniowi dodatkowych zajęć rewalidacyjnych usprawniających słabsze funkcje i deficyty rozwojowe, i innych;

► **słabe strony edukacji włączającej:** zbyt mała ilość zajęć specjalistycznych i terapeutycznych zaspokajających wszystkie specjalne potrzeby rozwojowe każdego z uczniów niepełnosprawnych, nie zawsze dobrze układająca się współpraca z ich rodzicami (prezentującymi często postawy negatywne, w tym roszczeniowe) oraz relacje rówieśnicze, które nie zawsze prowadzą do wzajemnego zrozumienia dzieci i młodzieży oraz nie służą budowaniu tolerancji i akceptacji innego;

► **szanse edukacji włączającej:** zapewnienie nauczycielom możliwości zdobywania nowej wiedzy i umiejętności niezbędnych do pracy z uczniami niepełnosprawnymi (także z zespołem klasowym o charakterze zróżnicowanym), dzięki różnego rodzaju szkoleniom, warsztatom, konferencjom, a także studiom podyplomowym, wdrażanie i doskonalenie pracy zespołowej (choćby dzięki wspólnemu konstruowaniu wielospecjalistycznych ocen funkcjonowania oraz indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych) oraz sukcesywne do-



posażanie szkół ogólnodostępnych w specjalistyczne pomoce dydaktyczne oraz odpowiednio dostosowane podręczniki i zeszyty ćwiczeń (za pośrednictwem Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie);

- ▶ **zagrożenia edukacji włączającej:** dogmatyczne propagowanie idei włączających dla wszystkich uczniów, bez względu na ich specjalne potrzeby, stopnie i rodzaje niepełnosprawności (choć wiadomo, że są uczniowie, którzy z jednej strony nie są w stanie brać udziału we wspólnych zajęciach lekcyjnych nawet przy zapewnieniu pomocy dodatkowych osób czy zastosowaniu specjalistycznych metod, z drugiej zaś szkoła ogólnodostępna nie ma możliwości należytego przygotowania ich do samodzielności w dorosłym życiu); podstawa programowa kształcenia ogólnego przeładowana treściami zupełnie nieprzydatnymi, ale za to obfitującymi w wiele szczegółów wymagających mechanicznego ich zapamiętania oraz zasadność stosowania takiej samej podstawy programowej dla uczniów intelektualnie sprawnych i tych z niepełnosprawnością w stopniu lekkim, często niemożliwej do opanowania przez tych ostatnich nawet na poziomie koniecznym (Gołubiew-Konieczna 2021).

## Podsumowanie

Zaprezentowane wyniki edukacji włączającej w analizie SWOT najpewniej nie uwzględniają wszystkich aspektów, jednak te podniesione powyżej mogą przyczynić się do myślenia o jej przyszłości i konieczności wprowadzania stosownych zmian. Należy przy tym pamiętać, że wdrażanie włączających/humanistycznych idei, a tym samym rozwój edukacji włączającej, nie jest możliwy do osiągnięcia w krótkim czasie. To proces, który wymaga cierpliwości, a wprowadzanie pochopnych rozwiązań stanowi zbyt duże ryzyko, zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli. Pełne włączenie to w zasadzie wizja, do której spokojnie należy dążyć, ale, jak pisze Otto Speck „Wiele przemawia za tym, że stopniowe zmierzanie do małych i konkretnych celów ma więcej szans na sukces niż zakrojone na szeroką skalę mgliste plany, których wartości nikt nie kwestionuje, ale ich spełnienie jest już zupełnie odrębną sprawą” (Speck 2013, s. 134).

### MONIKA GOŁUBIEW-KONIECZNA

Pedagog specjalny, psycholog. Aktualnie dyrektorka PPP Nr 7 w Gdańsku i nauczyciel akademicki. Autorka wielu publikacji naukowych o tematyce edukacji integracyjnej i włączającej. Autorka oraz inicjatorka innowacji i ekspe-

rymentów pedagogicznych realizowanych w Gdańsku w zakresie różnych form włączania uczniów niepełnosprawnych do szkół ogólnodostępnych. Członek zarządu gdańskiego Koła PSONI, aktywny współpracownik Fundacji „JA TEŻ” wspierającej rozwój i integrację osób z zespołem Downa.

### BIBLIOGRAFIA:

- Gołubiew-Konieczna M., *W poszukiwaniu* optymalnych modeli kształcenia uczniów niepełnosprawnych w myśl 24 artykułu Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych i obowiązujących przepisów prawa oświatowego. „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej” 20/2015, pt. „Dziecko niepełnosprawne. Konteksty rozwojowe i edukacyjne”, UG, Gdańsk, 2015, s. 111-127.
- Gołubiew-Konieczna M., *Edukacja włączająca w analizie SWOT – refleksje, komentarze, propozycje rozwiązań*, artykuł przekazany do druku do dyspozycji UZ, 2021 r.
- Ryndak D.L., *Teoria i rozwiązania praktyczne w zakresie pomocy dla dzieci niepełnosprawnych w wieku do 5 lat w amerykańskim systemie oświatowym*, [w:] Zespół Badań i Analiz CMPPP (red.), *Wspomaganie rozwoju dziecka w środowisku przedszkolnym. Materiały z konferencji*, CMPPP, Warszawa 2004, s. 18-26.
- Speck O., *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2013.
- Szumski G., Firkowska-Minkiewicz A., *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, APS, Warszawa 2010.
- Szumski G., *Koncepcja edukacji włączającej*, [w:] Chrzanowska I., Szumski G., *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, FRSE, Warszawa 2019, s. 14-24.
- Zespół MEN, *Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się*, Warszawa, 2020.
- Zespół ORE, *Dziecko z niepełnosprawnością w przedszkolu i szkole ogólnodostępnej – wyzwania dla JST*, ORE, Warszawa 2015.

### DOKUMENTY I INNE AKTY PRAWNE:

- Deklaracja z Jomtien – główny program edukacyjny UNESCO, Tajlandia, 1990 r.
- Deklaracja z Salamanki (oraz wytyczne do działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych), Salamanka, Hiszpania, 7-10 czerwca 1994 r.
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych – tekst jednolity (Dz. U. z dnia 25 października 2012 r., poz. 1169);
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jednolity z 2016 r., poz. 1943 z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2017 r. poz. 59).
- Rozporządzenie MEN 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. z dnia 24 sierpnia 2017 r. poz. 1578).
- Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2017 r., poz. 1591).
- Rozporządzenie MEN z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz. U. z 2017 r., poz. 649 z późn. zm.).
- Zarządzenie nr 29 MEN z dnia 4 października 1993 r. w sprawie organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego (Dz. Urz. MEN Nr 9, poz. 36) – już nieobowiązujące.