

ALEKSANDRA ANTONIK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## **EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA - PORÓWNANIE SYTUACJI W POLSCE I WYBRANYCH KRAJACH EUROPEJSKICH**

ABSTRACT. Antonik Aleksandra, *Edukacja włączająca – porównanie sytuacji w Polsce i wybranych krajach europejskich* [Inclusive Education – a Comparison of the Situation in Poland and in Selected European Countries]. *Studia Edukacyjne* nr 39, 2016, Poznań 2016, pp. 291-305. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3088-5. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.17

The aim of the article is to show some global trends in a field of education of people with special educational needs in a comparative perspective. The main assumptions of inclusive education are described, taking a closer look at the current situation in Poland. Aspects taken into consideration are as follows: terminology used in official papers, statement of special educational needs, organisation of psychological and pedagogical intervention process, and individualization of the curriculum. These aspects are compared with the solutions introduced in a few European countries whose educational systems are recognized as inclusive: Norway, Denmark, United Kingdom, and Sweden.

**Key words:** inclusive education, special educational needs

### **Specjalna pedagogika porównawcza**

Pedagogika specjalna jest dziedziną szczegółową pedagogiki ogólnej, wyodrębnioną ze względu na przedmiot jej zainteresowania, jakim jest edukacja, wychowanie, opieka, rehabilitacja i resocjalizacja osób rozwijających się w sposób odmienny od przyjmowanego za normalny w danym społeczeństwie. Odchylenia od normy mogą mieć przy tym charakter zarówno negatywny, czyli plasujący się poniżej normy, jak i pozytywny, czyli wychodzący ponad normę. Jako „normalny” określa się przy tym stan charaktery-

styczny dla większościowi społeczeństwa<sup>1</sup>. Pedagogika specjalna jest nauką teoretyczną, a jednocześnie stosowaną. Główny jej cel stanowi wypracowywanie teorii służących efektywnej normalizacji życia osób z odchyleniami od normy oraz osiągnięciu przez nich autonomii. Nie byłoby to możliwe bez badań nad rzeczywistą sytuacją tej grupy osób.

Współcześnie, w związku z coraz bardziej odczuwaną na różnych płaszczyznach życia globalizacją, ważnym źródłem pozyskiwania wiedzy o sytuacji osób z niepełnosprawnością są badania porównawcze. Ich istotę stanowi zestawianie przedmiotów i poszukiwanie podobieństw oraz różnic między nimi. Badania porównawcze polegają na deskrypcji, interpretacji oraz jukstapozycji zjawisk. Na niwie pedagogicznej badania takie odnoszą się do tworzenia rzetelnych opisów konstrukcji systemów oświaty innych krajów, oceny jakości ich funkcjonowania i skuteczności oraz podejmowania prób implementacji obcych rozwiązań na gruncie rodzimym. Komparystyka tradycyjnie nie była włączana do pedagogiki specjalnej, jednak w ostatnich latach, w związku z rozwojem pewnych globalnych tendencji w rozwoju pedagogiki specjalnej, do której można zaliczyć między innymi koncepcję edukacji włączającej, zaistniała wyraźna potrzeba badań porównawczych na tym gruncie. Wynika to zarówno z przesłanek teoretycznych jak i praktycznych i związane jest z zainteresowaniem badaczy sytuacją osób z niepełnosprawnościami w innych krajach oraz organizacją i funkcjonowaniem systemów związanych z różnymi aspektami ich życia<sup>2</sup>.

### **Edukacja włączająca jako standard i cel przemian oświatowych**

Edukacja inkluzywna, inaczej nazywana włączającą, według postulatu Konwencji Praw Osób Niepełnosprawnych ONZ, oznacza sytuację, w której szkoła ogólnodostępna jest przygotowana na przyjęcie i sprostanie potrzebom edukacyjnym każdego dziecka<sup>3</sup>. Organizacja takiego systemu edukacji nie zakłada konieczności tworzenia specjalnej infrastruktury, lecz przystosowywanie już istniejącej na przyjęcie uczniów z różnymi potrzebami, zarówno wynikających z zaburzeń organicznych, ze specyficznych oddziały-

---

<sup>1</sup> W. Dykcik, *Wprowadzenie w przedmiot pedagogiki specjalnej jako nauki*, [w:] *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykcik, Poznań 2006, s. 13-15.

<sup>2</sup> Z. Gajdzica, *Komparystyka jako dział wiedzy pedagogiki specjalnej*, [w:] *Edukacja i wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością w wybranych krajach europejskich*, red. J. Wyczesany, Z. Gajdzica, Kraków 2005, s. 25-33.

<sup>3</sup> Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, DzU 2012, poz. 1169.

wań środowiska społecznego, jak i z wybitnych uzdolnień<sup>4</sup>. Włączanie jest skrajnym punktem na kontinuum zarysowującego się przy analizie stosunku społeczeństw do osób cechujących się różnego rodzaju odchyleniami od normy. Spektrum zachowań i praktyk rozciąga się od całkowitego braku akceptacji dla wszelkiej „inności” i fizycznej eksterminacji jednostek nią obarczonych, przez ich segregację, aż po integrację i włączanie do życia zbiorowego<sup>5</sup>.

Obecnie, w związku z ratyfikowaniem w roku 2012 przez Polskę wspomnianej konwencji, założenia idei nauczania włączającego zaczęły wyznaczać kształt reform oświatowych w naszym kraju. Wiele zmienia się na lepsze, choć wciąż trudno jeszcze mówić o inkluzywności polskiej szkoły. W dalszej części opracowania przywołane zostaną niektóre przepisy prawne wyznaczające ogólny kształt edukacji w Polsce. Słabą stroną analizy prawa na poziomie centralnym jest fakt, że wnioski nie zawsze przekładają się bezpośrednio na praktykę. Jednak są one ważne, bo na ich podstawie są tworzone lokalne rozwiązania samorządowe<sup>6</sup>.

## Definicja specjalnych potrzeb edukacyjnych

Pierwszym i podstawowym elementem, który należy brać pod uwagę dokonując analizy porównawczej systemów edukacji w różnych krajach, jest terminologia stosowana w aktach prawnych regulujących kwestie organizacji oświaty. Jest to zadanie dość trudne ze względu na fakt, iż każdy kraj może na swój sposób interpretować ogólne pojęcia, biorąc pod uwagę własne uwarunkowania społeczno-kulturowe. W przypadku edukacji włączającej sytuacja dodatkowo komplikuje się, ponieważ funkcjonuje ona niejako na styku systemów kształcenia specjalnego oraz ogólnodostępnego, które w każdym kraju kształtowały się nieco inaczej<sup>7</sup>. Problemy zaczynają się już przy samej definicji przedmiotu oddziaływania, czyli grupy osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Sposób definiowania specjalnych potrzeb edukacyjnych w oficjalnych dokumentach i rozporządzeniach determinuje

---

<sup>4</sup> H. Krauze-Sikorska, *Praca z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych i jej implikacje dla ich rozwoju*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Poznań 2011, s. 483-486.

<sup>5</sup> W. Dykcik, *Wprowadzenie w przedmiot pedagogiki specjalnej*, s. 45-46.

<sup>6</sup> M. Gawlik, *Założone zadania gmin w zakresie wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, [w:] *Sytuacja osób niepełnosprawnych na terenie gminy i powiatu. O rzeczywistej roli samorządów terytorialnych w procesie wyrównywania szans życiowych*, red. Z. Gajdzica, Skoczów 2004, s. 23-29.

<sup>7</sup> S. D'Alessio, A. Watkins, *International comparisons of inclusive policy and practice: are we talking about the same thing?* Research in Comparative and International Education, 2009, 4, 3, s. 233-234.

skład grupy, której przysługuje prawo do pobierania dodatkowej pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

W 1978 roku w raporcie o stanie edukacji przeprowadzonym przez Mary Warnock dla brytyjskiego rządu, zwrócono uwagę, że istnieje liczna grupa uczniów wykazujących trudności w sprostaniu wymaganiom szkolnym pomimo braku uszkodzeń organicznych, które by te problemy uzasadniały. Przyczyniło się to do wprowadzenia terminu „dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych” (ang. *special educational needs*), którym objęto wszystkie dzieci w wieku szkolnym wykazujące trudności w uczeniu się poważniejsze niż większość ich rówieśników. Liczebność grupy uczniów wymagających dodatkowego wsparcia oszacowana została wtedy na około 20%<sup>8</sup>. Obecnie *Education Act*, regulujący podstawowe kwestie związane z organizacją szkolnictwa, w artykule 312 definiuje pojęcie „uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” jako osobę doświadczającą większych trudności w nauce niż większość jego rówieśników i z którymi nie może sobie poradzić w normalnych warunkach szkolnych. Mogą one być przez dziecko przewyżnione pod warunkiem zapewnienia mu odpowiedniego wsparcia. Wsparcie to oznacza dodatkową pomoc lub jakiegokolwiek interwencje, które wykraczają poza standardowe działania szkoły ogólnodostępnej<sup>9</sup>. Specjalne potrzeby stanowią kategorię edukacyjną i nie są powiązane z żadną konkretną jednostką kliniczną. Mogą wynikać z różnych przyczyn, których rozporządzenie nie precyzuje.

Specjalne potrzeby edukacyjne podobnie rozumiane są we wszystkich krajach skandynawskich. W Danii dodatkowa pomoc psychologiczno-pedagogiczna przeznaczona jest dla osób z różnych powodów doświadczających trudności w nauce i wymagających dodatkowego wsparcia przez większość czasu spędzanego w szkole<sup>10</sup>. Równie otwarta jest definicja dostępna w dokumentach regulujących prawo oświatowe w Norwegii<sup>11</sup>. Także w Szwecji przewiduje się prawo do otrzymywania dodatkowego wsparcia przez osoby posiadające wszelkiego rodzaju specjalne potrzeby utrudniające im równy dostęp do treści programowych<sup>12</sup>.

<sup>8</sup> G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa 2006, s. 104-105.

<sup>9</sup> Department for Education, *Education Act*, <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1996/56/section/312> [dostęp: 9.02.2016].

<sup>10</sup> European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Denmark – special needs education within the education*, <https://www.european-agency.org/country-information/denmark/national-overview/legal-system> [dostęp: 2.02.2016]

<sup>11</sup> Ministry of Education and Research, *The Education Act, Act of 17 July 1998 no. 61 relating to Primary and Secondary Education and Training*, [https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/education-act/id213315/?regj\\_oss=10](https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/education-act/id213315/?regj_oss=10) [dostęp: 2.02.2016].

<sup>12</sup> Swedish National Agency for Education, *Educational equality in the Swedish school system? Summary of report 374*, Stockholm 2014, s. 9.

W polskim systemie termin „specjalne potrzeby edukacyjne” rozumiany jest nieco inaczej. W myśl rozporządzenia, do kategorii osób z niepełnosprawnością zalicza się osoby niesłyszące, słabosłyszące, niewidome i niedowidzące, z afazją, niepełnosprawnością intelektualną, autyzmem, zespołem Aspergera, zaburzeniami sprzężonymi oraz osoby niedostosowane społecznie lub zagrożone takim niedostosowaniem<sup>13</sup>. W roku 2010 przeprowadzona została w Polsce reforma oświatowa, której zadaniem było stworzenie przepisów pozwalających na udzielanie specjalistycznej pomocy dzieciom i młodzieży bez orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, a wymagających pomocy w celu efektywnej realizacji obowiązku szkolnego. Rozporządzenie to w roku 2013 otrzymało nowe brzmienie, co miało usprawnić rozpoznawanie i zaspokajanie tych potrzeb. Stworzono kategorię nadrzędną, jaką są osoby o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Należą do niej uczniowie, których trudności wynikają z:

- niepełnosprawności i niedostosowania społecznego (w myśl wymie-nionego wcześniej rozporządzenia);
- szczególnych uzdolnień;
- specyficznych trudności w uczeniu się;
- zaburzeń komunikacji językowej;
- choroby przewlekłej;
- sytuacji kryzysowych lub traumatycznych;
- niepowodzeń edukacyjnych;
- zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i je-go rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowisko-wymi;
- trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym z wcześniejszym kształceniem za granicą<sup>14</sup>.

Trzeba jednak podkreślić, że w Polsce nie każdy uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ma prawo do takich samych świadczeń. Najwięcej uprawnień dotyczących możliwości otrzymywania różnego rodzaju specjalistycznej pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w tym indywidualizacji procesu nauczania, mają uczniowie z niepełnosprawnością.

---

<sup>13</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (DzU z 7.08.2015 r., poz. 113).

<sup>14</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 maja 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (DzU 2013, poz. 532).

## Indywidualizacja programu nauczania

Najważniejszym elementem, na którym opiera się idea edukacji włączającej jest przekonanie, że każdy uczeń, niezależnie od swoich możliwości, powinien mieć dostęp do wysokiej jakości edukacji dostosowanej do swoich indywidualnych potrzeb. Kluczowym pojęciem jest zatem indywidualizacja nauczania. Pierwszym krokiem do realizacji idei włączenia wszystkich dzieci w główny nurt edukacyjny jest stworzenie programu nauczania, który odpowiadałby możliwościom każdego ucznia. Nie chodzi przy tym o uśrednienie wymagania<sup>15</sup>. Program powszechny powinien cechować się dużą elastycznością, by można było go zmieniać i modyfikować na poziomie realizacji zagadnień z konkretnym dzieckiem. Powinien zatem być na tyle ogólny, by na jego podstawie możliwe było wyznaczanie celów nauczania zarówno dla ucznia wybitnie zdolnego, jak i ucznia z niepełnosprawnością intelektualną. Zindywidualizowanie procesu nauczania jest niezbędnym warunkiem do tego, by zapewnić każdemu dziecku możliwość maksymalnego wykorzystania własnego potencjału oraz doświadczania sukcesów na miarę własnych możliwości<sup>16</sup>.

Krajem starającym się dostosowywać się do powyższego postulatu jest Norwegia. Podstawę programu stanowi tzw. *adaptive teaching*, które, w tłumaczeniu na język polski, można nazwać nauczaniem dostosowanym. Nauczyciel znając ucznia, powinien dobierać treści i metody nauczania uwzględniając jego indywidualne potrzeby. Dotyczy to zarówno uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jak i tych bez, jako że podstawa programowa jest bardzo ogólna. Brak dokładnego wyszczególnienia treści nauczania daje nauczycielom swobodę wyboru i stwarza możliwość dostosowywania programu do potrzeb konkretnej klasy. Dla uczniów z niepełnosprawnością opracowuje się indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny. Rola nauczyciela jest bardzo odpowiedzialna i wiele zależy od jego decyzji<sup>17</sup>. W podobnym kierunku rozwinęło się szkolnictwo w Szwecji. W latach dziewięćdziesiątych przeprowadzono tam reformę, której głównym założeniem była decentralizacja systemu oświaty oraz zwiększenie niezależności szkół w zakresie organizacji kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ograniczono szczegółowość podstawy programowej, dzięki czemu

<sup>15</sup> UNESCO, *Guidelines for inclusion. Ensuring access to education for all*, Paris 2005, s. 25.

<sup>16</sup> S. Abhiyan, *In-service teacher education on inclusive education*, Maidan Garhi, New Delhi 2008, s. 51-52.

<sup>17</sup> H. Bjørnsrud, S. Nilsen, *The development of intentions for adapted teaching and inclusive education seen in light of curriculum potential. A content analysis of Norwegian national curricula post 1980*, *The Curriculum Journal*, 2011, 22, 4, s. 549-552.

nauczyciele zyskali znacznie większe możliwości jeśli chodzi o indywidualizację treści, form i metod nauczania<sup>18</sup>.

Różnicowanie poziomu trudności materiału przewidzianego w podstawie programowej jest też bardzo mocno podkreślane w Danii. Nauczyciele mają dużą swobodę jeśli chodzi o wybór metod, form i środków nauczania. Są zobowiązani do dostosowywania ich do poziomu każdego ucznia w klasie. W odróżnieniu od Szwecji i Norwegii, w Danii nie tworzy się indywidualnych planów edukacyjnych. Cele edukacyjne są zawarte w ocenie opisowej, która tworzona jest dla każdego ucznia raz w roku, po testach kompetencji, które odbywają się wiosną każdego roku<sup>19</sup>.

W niektórych krajach przyjęto strategię odmienną od skandynawskiej. Podstawa programowa pozostała szczegółowa, a główny nacisk położono na indywidualizację treści w ramach indywidualnych programów edukacyjnych. Krajami pod tym względem podobnymi są Polska i Wielka Brytania. Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny zawiera cele i wskazówki do ich realizacji, pod warunkiem że różnią się one od tego, co jest przewidziane w podstawie programowej, bardzo dokładnie określającej zakres treściowy dla każdego przedmiotu. Formy, metody i środki jej realizacji pozostawiono decyzji nauczyciela. Wiedza uczniów jest jednak sprawdzana podczas testów kompetencji po ukończeniu każdego etapu edukacyjnego, co znacznie utrudnia możliwość indywidualizowania programu nauczania. Występują, oczywiście, pewne różnice, o których należy wspomnieć. W Wielkiej Brytanii programy podlegają ewaluacji oraz aktualizacji przynajmniej trzy razy w roku, czyli częściej niż w Polsce, gdzie robi się to dwa razy. W angielskiej szkole zespołem kieruje koordynator do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych, w Polsce pracami koordynuje najczęściej wychowawca klasy<sup>20</sup>. Polskie prawo przewiduje możliwość tworzenia indywidualnych planów edukacyjno-terapeutycznych tylko dla osób z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego. Bez niego uczniowie zobligowani są do realizowania podstawy programowej przewidzianej dla odpowiedniego rodzaju szkoły. W Wielkiej Brytanii grupa uczniów uprawnionych do posiadania indywidualnego planu edukacyjnego jest większa ze względu na szerszą definicję specjalnych potrzeb edukacyjnych.

---

<sup>18</sup> Swedish National Agency of Education, *Educational equality in the Swedish school system? A quantitative analysis of equity over time*. Summary of report 374, Stockholm 2014, s. 6.

<sup>19</sup> European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Denmark – development of inclusion*, <https://www.european-agency.org/country-information/denmark/national-overview/legal-system> [dostęp: 2.02.2016].

<sup>20</sup> Department for Education, *Special educational needs code of practise*, <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eorderingdownload/dfes%200581%20200mig2228.pdf> [dostęp: 13.11.2014].

## Orzecznictwo i prawo do dodatkowej pomocy psychologiczno-pedagogicznej

W Polsce od roku 2010 uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnością, mogą realizować obowiązek szkolny w placówkach każdego typu. Aby możliwe było uruchomienie formalnego wsparcia ucznia, potrzebne jest orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, wydawane przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Po jego uzyskaniu, uczeń ma status osoby z niepełnosprawnością, co uprawnia go do otrzymywania odpowiedniej do jego potrzeb pomocy. Według przepisów polskiego prawa, trzech, czterech lub pięciu takich uczniów może tworzyć „trzon” klasy integracyjnej, gdzie zatrudniony będzie pedagog specjalny wspierający proces edukacji uczniów o specjalnych potrzebach<sup>21</sup>. Od 1 stycznia 2016 r. w życie wszedł przepis nakazujący zatrudnianie pedagogów specjalnych współorganizujących proces kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub asystentów nauczycieli, również w szkołach ogólnodostępnych. Niestety, stosowany jest tylko w przypadku trzech rodzajów niepełnosprawności: autyzmu, zespołu Aspergera i niepełnosprawności sprzężonej<sup>22</sup>. Według Zenona Gajdzicy, droga do nabywania prawa do świadczeń polegająca na konieczności otrzymania orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego jest jaskrawym przykładem instytucjonalizacji włączającej człowieka w społeczną rolę osoby z niepełnosprawnością<sup>23</sup>.

W Polsce organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych może przybierać różne formy w zależności od potrzeb. Oprócz pomocy bieżącej w trakcie lekcji, wspieranie może odbywać się w formie: klas terapeutycznych, zajęć rozwijających uzdolnienia, dydaktyczno-wyrównawczych, zajęć z planowania kariery zawodowej, specjalistycznych o charakterze terapeutycznym oraz różnego rodzaju warsztatów, porad i konsultacji. Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze prowadzone są przez nauczycieli przedmiotów, z których uczeń wykazuje trudności w spełnieniu wymagań wynikających z podstawy programowej. Rozwijaniu uzdolnień

<sup>21</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (DzU 2001, nr 61, poz. 624).

<sup>22</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (DzU z 7.08.2015, poz. 113).

<sup>23</sup> Z. Gajdzica, *Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klas integracyjnych jako przyczynek do poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej*, Kraków 2013, s. 201.

służą koła zainteresowań. Do specjalistycznych zaliczane są m.in. zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, socjoterapeutyczne, resocjalizacyjne. Nie każda szkoła ogólnodostępna dysponuje zespołem specjalistów z uprawnieniami do prowadzenia każdego typu zajęć. Rolę wspierającą w tym względzie mają odgrywać poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Rozporządzenie Ministra Edukacji z 1 lutego 2013 r. określa szczegółowo zadania poradni w tym zakresie, jak:

- pomoc w rozpoznawaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych i wczesne wykrywanie ryzyka ich wystąpienia u dziecka oraz określanie tych potrzeb;
- prowadzenie doradztwa edukacyjno-zawodowego oraz zajęć profilaktycznych dla uczniów;
- wsparcie w rozwijaniu zainteresowań i uzdolnień uczniów;
- współpraca w zakresie tworzenia i realizowania indywidualnych planów edukacyjno-terapeutycznych i programów zajęć rewalidacyjno-wychowawczych;
- niesienie nauczycielom doraźnej pomocy w rozwiązywaniu problemów dydaktycznych i wychowawczych, udzielanie im merytorycznego wsparcia<sup>24</sup>.

Innowacyjne rozwiązanie w kwestii orzecznictwa o potrzebie specjalnego kształcenia proponuje model szwedzki. W tym kraju zdecydowano się odejść od kategoryzowania uczniów ze względu na rodzaj zaburzenia, jakie ujawnia dany uczeń. Zamiast tego wprowadzono kategorie związane ze specyfiką potrzeb edukacyjnych. Wyróżniono cztery kategorie potrzeb:

- zapotrzebowanie na naukę w języku ojczystym dla obcokrajowców;
- zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze – głównie dla uczniów, którzy z różnych względów nie są w stanie opanować przewidzianego programem nauczania materiału;
- indywidualne nauczanie – dla uczniów, którzy nie mogą uczęszczać do szkoły, np. z powodu długotrwałej hospitalizacji;
- indywidualny program edukacyjny – dla uczniów z niepełnosprawnością oraz innych, nie będących w stanie sprostać powszechnemu programowi nauczania<sup>25</sup>.

Takie rozwiązanie stwarza możliwość zaspokajania specyficznych potrzeb uczniów, bez konieczności stawiania klinicznej diagnozy zaburzenia, a tym samym bez potrzeby nadawania mu „specjalnej” etykiety. Pomaga

<sup>24</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (DzU z 13 lutego 2013, poz. 199).

<sup>25</sup> K. Göransson, C. Nilholm, K. Karlsson, *Inclusive education in Sweden? A critical analysis*, *International Journal on Inclusive Education*, 2010, 15, 5, s. 546-547.

w tym również bardzo zróżnicowana oferta w zakresie wsparcia psychologiczno-pedagogicznego. Wachlarz możliwości jest szeroki – od nauczania specjalnego w pełnym lub częściowym wymiarze godzin, poprzez indywidualne wsparcie pedagoga specjalnego w klasie, dodatkowe zajęcia rewalitydacyjne i wyrównawcze, po wsparcie dla nauczyciela ze strony lokalnego centrum pomocy psychologiczno-pedagogicznej lub jednej z trzech państwowych szkół specjalnych, które traktowane są jako ośrodki specjalistyczne skupiające ekspertów zajmujących się konkretnym rodzajem zaburzeń<sup>26</sup>.

W Wielkiej Brytanii od 2014 r. orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego zastąpił plan dotyczący edukacji, zdrowia i opieki (*Education, Health and Care Plan, EHC plan*). Jest to dokument wydawany na wniosek rodziców, nauczyciela lub ucznia (powyżej 16. roku życia) przez lokalne władze. Proces jego wydawania obejmuje kompleksowe zbadanie sytuacji danej osoby i jej otoczenia oraz zidentyfikowanie optymalnych rozwiązań wspierających. Przebiega to w ścisłej współpracy z rodzicami dziecka, których opinia jest brana pod uwagę przy podawaniu zaleceń oraz wskazywaniu placówki, do której powinno uczęszczać<sup>27</sup>. Każde dziecko ma prawo uczęszczać do szkoły ogólnodostępnej, ale są również szkoły specjalne. Decyzja o wyborze placówki należy do rodzica. W przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi szkoła ma obowiązek udzielić dziecku adekwatnego wsparcia. Oprócz tego zobowiązana jest do wyznaczenia osoby odpowiedzialnej za koordynowanie działań z tym związanych. Jest to koordynator do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych (*special educational needs coordinator, SENCO*), który najczęściej nie jest zatrudniony na etacie nauczycielskim, lecz ma osobne stanowisko, finansowane z budżetu podstawowego szkoły, nie ze środków przeznaczonych na zaspokajanie specjalnych potrzeb edukacyjnych<sup>28</sup>. W sytuacji znacznej liczby uczniów wymagających pomocy, zadania takie może podejmować więcej osób, jednak zawsze powinna być w szkole osoba odpowiedzialna za prace zespołu i go reprezentująca. Zadaniem koordynatora do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych jest zapewnienie łączności pomiędzy rodzicami a specjalistami oraz pośrednictwo pomiędzy szkołą a instytucjami zewnętrznymi, których usługi mogą być istotne w pra-

---

<sup>26</sup> European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Sweden – special needs education within the educational system*, <https://www.european-agency.org/country-information/sweden/national-overview/special-needs-education-within-the-education-system> [dostęp: 2.02.2016]

<sup>27</sup> Department for Education, *Special educational needs and disability. A guide for parents and carers*, [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/417435/Special\\_educational\\_needs\\_and\\_disabilites\\_guide\\_for\\_parents\\_and\\_carers.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/417435/Special_educational_needs_and_disabilites_guide_for_parents_and_carers.pdf) [dostęp: 2.02.2016]

<sup>28</sup> SENCO, <http://www.specialeducationalneeds.co.uk/senco.html> [dostęp: 13.11.2014].

cy z konkretnym uczniem. Ważnym zadaniem jest udzielanie informacyjnego i praktycznego wsparcia nauczycielom pracującym na co dzień z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami. Pełni rolę doradczą w stosunku do nauczycieli pracujących na co dzień z dzieckiem, przy czym samo prowadzenie zajęć niekoniecznie należy do jej obowiązków. Osoba taka zajmuje się też zbieraniem dokumentacji oraz informacji o dziecku, w celu bieżącego aktualizowania celów i zaleceń, udziałem w tworzeniu oraz kontrolowaniem jakości i adekwatności indywidualnych planów edukacyjnych. Do jej obowiązków należy również prowadzenie ewaluacji działań podejmowanych wobec ucznia pod kątem ich efektywności. Bardzo często w szkole zatrudniani są asystenci pomagający dziecku w przezwyciężaniu trudności w nauce. Nie musi on mieć wykształcenia wyższego, nie jest również wymagane by posiadał przygotowanie pedagogiczne. Jego zadanie polega na pomocy dziecku w codziennych sytuacjach i wspieraniu go w przezwyciężaniu trudności edukacyjnych. Koordynator do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych nadzoruje też pracę asystentów i prowadzi dla nich szkolenia. Osoba taka czuwa nad jakością świadczonych dzieciom usług oraz inicjuje podejmowanie innowacyjnych rozwiązań<sup>29</sup>.

Norweski model organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej jest nieco podobny do polskiego, choć należy podkreślić w nim brak ograniczeń w zakresie rodzaju niepełnosprawności uprawniającej do otrzymywania świadczeń oraz bardzo silny nacisk nałożony na umożliwienie każdemu dziecku nauki w swojej lokalnej szkole ogólnodostępnej. Pomimo prawie całkowitej rezygnacji Norwegii z nauczania segregacyjnego (korzysta z niego ok. 0-5% uczniów z bardzo poważnymi zaburzeniami poznawczymi, sensorycznymi lub komunikacyjnymi<sup>30</sup>), uczniowie wciąż mają możliwość korzystania z różnych form specjalnego wsparcia w postaci dodatkowych zajęć specjalistycznych lub indywidualnej asysty pedagoga specjalnego. Droga nabywania prawa do takich świadczeń prowadzi przez centrum pomocy psychologiczno-pedagogicznej, które wystawia właściwe orzeczenie. Norweski *Education Act* podkreśla jednak, że nauczanie specjalne powinno być ostatecznością, po którą sięga się tylko wówczas, kiedy nie wystarczają standardowe rozwiązania proponowane przez szkołę<sup>31</sup>. Główną odpowie-

<sup>29</sup> Department for Education, *Special educational needs code of practise*, <http://web.archive.nationalarchives.gov.uk/201304011151715/https://www.education.gov.uk/publications/eorderingdownload/dfes%200581%20200mig2228.pdf> [dostęp: 13.11.2014]

<sup>30</sup> R.B. Fasting, *Inclusion through the concept of adopted education: a review of Norwegian challenges*, Special Education, 2010, 1, 22, s. 180.

<sup>31</sup> Ministry of Education and Research, *The Education Act, Act of 17 July 1998 no. 61 relating to Primary and Secondary Education and Training*, [https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/education-act/id213315/?regj\\_oss=10](https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/education-act/id213315/?regj_oss=10) [dostęp: 2.02.2016].

działność za edukacyjny sukces ucznia nakłada się na nauczyciela klasy ogólnodostępnej, który jest zobowiązany do adaptowania metod nauczania do potrzeb poszczególnych uczniów<sup>32</sup>.

W Danii kluczową rolę w podejmowaniu decyzji odnośnie pomocy udzielanej poszczególnym uczniom ma dyrektor szkoły, do której uczęszcza ją. Jest to związane z dość dużą swobodą władz szkoły w dysponowaniu środkami finansowymi. Centrum pomocy psychologiczno-pedagogicznej ma funkcję doradczą – jego zadaniem jest przeprowadzenie oceny funkcjonowania ucznia zgłoszonego na badania oraz udzielanie nauczycielom wskazówek do pracy z konkretnym dzieckiem. Dyrektor, w porozumieniu z nauczycielami i rodzicami ucznia, może zdecydować, jaka forma pomocy jest najbardziej korzystna. W Danii istnieje bardzo wiele konfiguracji odnośnie łączenia nauczania specjalnego z ogólnodostępnym. Uczeń może realizować nauczanie w szkole specjalnej w pełnym wymiarze godzin lub tylko częściowo, może realizować wszystkie lub kilka przedmiotów w „specjalnym” zakresie w szkole ogólnodostępnej lub uczyć się w obu typach klas jednocześnie. Podobnie jak w innych krajach skandynawskich, istnieje jednak silny nacisk na jak najpełniejszą inkluzję w środowisku lokalnym i ograniczanie „specjalnych” rozwiązań do minimum<sup>33</sup>.

## Podsumowanie – w stronę inkluzji

Badania nad kondycją polskiej edukacji integracyjnej pokazują, że wiele zmienia się na lepsze. Na przestrzeni lat 1989-2012 infrastruktura placówek kształcenia integracyjnego znacznie się rozrosła, nastąpiła też poprawa jakości ich funkcjonowania<sup>34</sup>. Te tendencje są bardzo optymistyczne i pozwalają na prognozowanie dalszych pozytywnych zmian. Nie należy jednak poprzestawać na tym co jest, lecz dążyć do stałego ulepszania i unowocześniania systemu w kierunku edukacji włączającej, która stanowi kolejny krok w rozwoju otwartego, sprawiedliwego i efektywnego systemu edukacji. Bardzo pomocna może być w tym analiza doświadczeń innych krajów, które tę drogę przeszły już z sukcesem. Przedstawione powyżej przykłady mają

<sup>32</sup> S. Nilsen, *Moving towards an educational policy for inclusion? Main reform stages in the development of Norwegian unitary school system*, *International Journal of Inclusive Education*, 2010, 5, s. 492-493.

<sup>33</sup> European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Denmark – development of inclusion*, <https://www.european-agency.org/country-information/denmark/national-overview/legal-system> [dostęp: 2.02.2016]

<sup>34</sup> D. Apanel, *Teoria i praktyka kształcenia integracyjnego w Polsce w latach 1989-2012*, Toruń 2014, s. 441-447.

na celu wskazanie pewnych alternatywnych rozwiązań stosowanych w krajach, w których edukacja włączająca znajduje się na znacznie wyższym poziomie niż w Polsce. Implementacja rozwiązań stosowanych w innych krajach nie jest i nie powinna być prosta, lecz uwzględniać realia ekonomiczne, społeczne i kulturowe państwa. Mimo wszystko warto prowadzić badania komparystyczne w tym względzie i korzystać ze sprawdzonych dobrych praktyk, aby uniknąć próby „wyważania otwartych drzwi”. Należy, oczywiście, brać pod uwagę fakt, że ewentualne czerpanie z doświadczeń innych krajów musi być dostosowane do możliwości i osadzone w realiach danego kraju. W związku z tym implementacja gotowych rozwiązań może okazać się niewskazana lub niemożliwa<sup>35</sup>. Warto, mimo wszystko, rozpatrywać możliwości adaptacji dobrych praktyk, które okazały się skuteczne na gruncie innych krajów. Zmiana systemu edukacyjnego w kierunku bardziej inkluzywnego nie polega jedynie na wdrażaniu sprawdzonych rozwiązań. Wymaga przede wszystkim przemiany kulturowej, zmiany sposobu myślenia o specjalnych potrzebach edukacyjnych<sup>36</sup>. Biorąc to pod uwagę, przedstawione w artykule tezy nie zawierają arbitralnego osądu o tym co jest dobre a co złe, lecz stanowią jedynie próbę wskazania możliwych rozwiązań, które mogą stać się impulsem do projektowania reform.

## BIBLIOGRAFIA

- Abhiyan S., *In-service teacher education on inclusive education*, Maidan Garhi, New Delhi 2008.
- Apanel D., *Teoria i praktyka kształcenia integracyjnego w Polsce w latach 1989-2012*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014.
- Bjørnsrud H., Nilsen S., *The development of intentions for adapted teaching and inclusive education seen in light of curriculum potential. A content analysis of Norwegian national curricula post 1980*, *The Curriculum Journal*, 2011, 22, 4.
- D'Alessio S., Watkins A., *International comparisons of inclusive policy and practice: are we talking about the same thing?*, *Research in Comparative and International Education*, 2009 4, 3.
- Department for Education, *Special educational needs code of practise*, <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eorderingdownload/dfes%200581%20200mig2228.pdf> [dostęp: 13.11.2014].
- Department for Education, *Education Act*, <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1996/56/section/312> [dostęp: 9.02.2016].
- Department for Education, *Special educational needs and disability. A guide for parents and carers*,

<sup>35</sup> G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych – sens i granice zmiany edukacyjnej*, Kraków 2009, s. 15-16.

<sup>36</sup> UNESCO, *Guidelines for inclusion. Ensuring access to education for all*, Paris 2005, s. 18.

- [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/417435/Special\\_educational\\_needs\\_and\\_disabilities\\_guide\\_for\\_parents\\_and\\_carers.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/417435/Special_educational_needs_and_disabilities_guide_for_parents_and_carers.pdf) [dostęp: 2.02.2016]
- Dykcik W., *Wprowadzenie w przedmiot pedagogiki specjalnej jako nauki*, [w:] *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykcik, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.
- Education Act, <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1996/56/section/312> [dostęp: 13.11.2014].
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Denmark – special needs education within the education*, <https://www.european-agency.org/country-information/denmark/national-overview/legal-system> [dostęp: 2.02.2016].
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Denmark – development of inclusion*, <https://www.european-agency.org/country-information/denmark/national-overview/legal-system> [dostęp: 2.02.2016].
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Sweden – special needs education within the educational system*, <https://www.european-agency.org/country-information/sweden/national-overview/special-needs-education-within-the-education-system> [dostęp: 2.02.2016].
- Fasting R.B., *Inclusion through the concept of adopted education: a review of Norwegian challenges*, *Special Education*, 2010, 1, 22.
- Gajdzica Z., *Komparystyka jako dział wiedzy pedagogiki specjalnej*, [w:] *Edukacja i wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością w wybranych krajach europejskich*, red. J. Wyczesany, Z. Gajdzica, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- Gajdzica Z., *Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klas integracyjnych jako przyczynek do poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Gawlik M., *Założone zadania gmin w zakresie wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, [w:] *Sytuacja osób niepełnosprawnych na terenie gminy i powiatu. O rzeczywistej roli samorządów terytorialnych w procesie wyrównywania szans życiowych*, red. Z. Gajdzica, Polskie Towarzystwo Stwardnienia Rozsianego, Skoczów 2004.
- Göransson K., Nilholm C., Karlsson K., *Inclusive education in Sweden? A critical analysis*, *International Journal on Inclusive Education*, 2010, 15, 5.
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, DzU 2012, poz. 1169.
- Krauze-Sikorska H., *Praca z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych i jej implikacje dla ich rozwoju*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Lagierska L., *Uczeń niepełnosprawny w reformowanej przestrzeni szkoły ogólnodostępnej. O realnych efektach radosnej twórczości legislacyjnej*, [w:] *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, red. Z. Gajdzica, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Ministry of Education and Research, *The Education Act, Act of 17 July 1998 no. 61 relating to Primary and Secondary Education and Training*, [https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/education-act/id213315/?regj\\_oss=10](https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/education-act/id213315/?regj_oss=10) [dostęp: 2.02.2016].
- Nilsen S., *Moving towards an educational policy for inclusion? Main reform stages in the development of Norwegian unitary school system*, *International Journal of Inclusive Education*, 2010, 5.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełno-

- sprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (DzU z 7.08.2015, poz. 113).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 maja 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (DzU 2013, poz. 532).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 1 lutego 2013 r. w sprawie szczególnych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (DzU z 13 lutego 2013, poz. 199).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 21 maja 2001r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (DzU 2001, nr 61, poz. 624).
- SENCO, <http://www.specialeducationalneeds.co.uk/senco.html> [dostęp: 13.11.2014].
- Sip A.B., Pijl J., Minnaert A., *Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature*, *International Journal of Inclusive Education*, 2011, 15, 3.
- Swedish National Agency of Education, *Educational equality in the Swedish school system? A quantitative analysis of equity over time. Summary of report 374*, Stockholm 2014.
- Szumski G., *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych – sens i granice zmiany edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- UNESCO, *Guidelines for inclusion. Ensuring access to education for all*, Paris 2005, p. 18.