

# Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? *Przewodnik po edukacji włączającej* pomocą w rozwijaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły

## Streszczenie

Artykuł opisuje zmiany, jakie dokonywały się na przestrzeni ostatnich trzydziestu lat w zakresie definiowania potrzeb uczniów i modeli kształcenia, czego efektem jest upowszechnianie obecnie podejście inkluzyjne, czyli edukacja włączająca. Jej celem jest tworzenie środowiska szkolnego, które odpowiadałoby na zróżnicowane potrzeby uczniów. Metodą, a zarazem narzędziem, które to umożliwia, jest *Przewodnik po edukacji włączającej* (tytuł oryginalny *Index for Inclusion*), autorstwa Tony’ego Bootha oraz Mel Ainscow, który został przetłumaczony na ponad trzydzieści różnych języków, w tym od 2011 roku funkcjonuje również w przekładzie na język polski.

**Słowa kluczowe:** inkluzja, edukacja włączająca, specjalne potrzeby edukacyjne, integracja

## Special needs of students or school? “Index for Inclusion” as a resource to support the development of learning and participation in school life

### Summary

The article is concerned with changes that have been accomplished over the last thirty years in terms of defining the needs of students and learning models, which resulted in the dissemination of inclusive approach or inclusive education. Its aim is to create a school environment that would meet diverse needs of students. A method and, at the same time, a tool that makes it possible is “*Index for Inclusion*” by Tony Booth and Mel Ainscow, which has been translated into more than thirty different languages, including Polish since 2011.

**Keywords:** inclusion, inclusive education, special educational needs, integration

## Wstęp

Nazywanie niektórych potrzeb edukacyjnych „specjalnymi” sprawia, że poszukiwane są także rozwiązania. Przykładem tego jest obecność szkół specjalnych, a w nich specjalistów, którzy zajmują się „specjalnymi” przypadkami. Przeciwwagą dla takiego punktu widzenia jest edukacja włączająca, czyli podejście, w ramach którego w jednym nurcie ogólnodostępnym brane są pod uwagę zróżnicowane potrzeby uczniów. Wymaga ono wysoce rozwiniętych i złożonych warunków kształcenia, aby najbliższa dla ucznia szkoła rejonowa była gotowa wyjść

naprzeciw potrzebom wynikającym m.in. z: niepełnosprawności, ubóstwa, trudności rodzinnych (np. alkoholizmu), przynależności do mniejszości narodowościowych lub etnicznych, czy szczególnych uzdolnień. Potrzeby edukacyjne i rozwojowe ucznia mogą z jednej strony zostać uznane przez szkołę za zagrożenie, wystawiające na próbę jej zasoby (wiedzę, przygotowanie i postawy grona pedagogicznego, wyposażenie) i sposób organizacji pracy, z drugiej zaś mogą stać się katalizatorem zmian prowadzących do jej rozwoju. W pierwszym podejściu potrzeby ucznia szybko zostają opatrzone etykietką „specjalnych”, trudnych do zaspokojenia przez szkołę. W drugim zaś przypadku potrzeby ucznia mogą stać się zasobem. Uznanie potrzeb ucznia, zwłaszcza tych „nowych”, z którymi nie zetknęła się dotąd społeczność szkolna, i chęć wyjścia im naprzeciw pozwala dostrzec niewidoczne dotąd bariery tkwiące przykładowo w organizacji pracy szkoły, negatywnych postawach nauczycieli i dzieci, wynikających z obawy przed „innością” czy braku środków finansowych na stworzenie odpowiednich warunków kształcenia dla ucznia. Proces usuwania owych barier, mimo że zainicjowany pojedynczym przypadkiem, może zapoczątkować proces szerszych zmian, z korzyścią dla całej społeczności szkolnej. Dostrzeżenie potrzeby ucznia, uznanie jej za ważną na tyle, aby chcieć zmienić dotychczasowy sposób funkcjonowania szkoły (przynajmniej w jakimś zakresie), bądź zachęcić innych uczniów, nauczycieli, pracowników szkoły czy przedstawicieli instytucji odpowiedzialnych za prowadzenie placówki do przyjęcia odmiennej niż dotychczasowa perspektywy postrzegania jakiejś potrzeby, wynikającej np. z niepełnosprawności lub trudnej sytuacji rodziny ucznia, wymaga zwykle dużego zaangażowania, zarówno ze strony rodziców, jak i szkoły.

## Wprowadzenie do problematyki

Celem pytania postawionego w tytule artykułu jest chęć zwrócenia uwagi Czytelnika na zmiany, jakie dokonują się obecnie w zakresie myślenia o edukacji oraz stopniowego przekładania akcentu z dopasowania ucznia ze specjalnymi potrzebami (w tym niepełnosprawnego) do systemu kształcenia na dostosowanie warunków kształcenia do indywidualnych potrzeb edukacyjnych i rozwojowych oraz psychofizycznych możliwości ucznia.

### Zmiany w zakresie myślenia o potrzebach ucznia

Dychotomiczny podział uczniów na sprawnych i niepełnosprawnych zastępowany jest stopniowo szerszym spojrzeniem funkcjonalnym, odnoszącym się do potrzeb. Termin „specjalne potrzeby edukacyjne” po raz pierwszy pojawił się w 1978 roku w Wielkiej Brytanii, w dokumencie pt. *Warnock Report*<sup>1</sup>, w którym Mary Warnock zaproponowała przejście z medycznej kategoryzacji uczniów oraz diagnozowanych u nich deficytów na bardziej funkcjonalny język społecznego rozumienia ich potrzeb. W katalogu potrzeb, bez ograniczania się już wyłącznie do niepełnosprawności,

<sup>1</sup> M. Warnock, *The Warnock Report*, Special Educational Needs Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, 1978; <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/> [dostęp na dzień: 22 lipca 2012]

zwrócono uwagę na potrzeby wynikające z nieprzystosowania społecznego czy trudności w nauce. W obecnych aktach prawnych mówi się także o potrzebach ucznia, wynikających z problemów współczesnego społeczeństwa, np. migracji, sytuacji kryzysowych, przynależności do mniejszości narodowościowej lub grupy etnicznej. Pewnym *novum* jest też to, że zwraca się już uwagę nie tylko na deficyty, ale także na szczególne uzdolnienia i, wynikające z ich posiadania, potrzeby ucznia. W Polsce zmiany te odzwierciedla rozporządzenie z dnia 17 listopada 2010 roku<sup>2</sup> w sprawie udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w którym zwraca się szczególną uwagę na potrzeby wynikające z: niepełnosprawności, niedostosowania społecznego, zagrożenia tymże niedostosowaniem, 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 jego rodziny, sposobem spędzania wolnego czasu, kontaktami środowiskowymi, trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym wynikających z wcześniejszego kształcenia za granicą<sup>3</sup>.

Mówi się o różnorodności potrzeb edukacyjno-rozwojowych i możliwościach psychofizycznych wszystkich uczniów, w stosunku do których najlepszym rozwiązaniem jest indywidualizowana praca. Jesteśmy zatem świadkami procesu przechodzenia w sposobie myślenia z troski o zaspokojenie potrzeb niegdyś wąskiej grupy uczniów niepełnosprawnych do szerokiej perspektywy dostrzegania potrzeb i możliwości każdego ucznia.

### Zmiany w zakresie myślenia o warunkach kształcenia

Zmiana w zakresie rozumienia i dostrzegania zróżnicowanych potrzeb uczniów wymusza coraz to bardziej złożone systemy rozwiązań wychodzących im naprzeciw. Proces ten obrazuje zmieniające się podejście oświaty do systemu kształcenia: od modelu segregacyjnego, poprzez integracyjny, po edukację włączającą. Wąska problematyka, związana z uczniem niepełnosprawnym, kierowanym niegdyś na „z góry” zaprojektowaną dla niego ścieżkę kształcenia specjalnego, dzisiaj wchodzi w zakres szeroko rozumianych potrzeb wszystkich uczniów, czego wyrazem jest polityka inkluzyjna, czyli edukacja włączająca.

Inkluzja w edukacji jest rodzajem dążeń, kierunkiem zmian, opisywanych między innymi w takich dokumentach, jak: Deklaracja UNESCO z Salamanki z 1994 roku<sup>4</sup>, a następnie podkreślanych w Konwencji praw osób niepełnosprawnych ONZ z 2006 roku<sup>5</sup>, czy Europejskiej strategii wobec niepełnosprawności 2010-2020 z 2011 roku, gdzie czytamy: „Dostęp do głównego nurtu edukacji dla dzieci o znacznym stopniu niepełnosprawności jest trudny i często podlegają

<sup>2</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. Nr 228, poz. 1487)

<sup>3</sup> Ibidem

<sup>4</sup> Deklaracja z Salamanki, UNESCO, 1994

<sup>5</sup> *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (Konwencja praw osób niepełnosprawnych)*, United Nations (ONZ), 2006 New York: United Nations. Wersja elektroniczna dostępna pod adresem: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> [dostęp na dzień: 20 lipca 2012]

one segregacji. Osoby niepełnosprawne, a w szczególności dzieci, muszą być w odpowiedni sposób integrowane w ogólnym systemie edukacyjnym i w ich najlepszym interesie leży zapewnienie im indywidualnego wsparcia<sup>6</sup>. Dokumenty te nadają kierunek i stanowią swoisty parasol ochronny dla działań w zakresie rozwoju edukacji włączającej. Wszystkie one akcentują potrzebę rozwoju edukacji otwartej na zróżnicowane potrzeby dzieci i młodzieży, w celu zwiększenia dostępności i uczestnictwa w szkolnictwie ogólnodostępnym.

Edukacja włączająca definiowana może być na różnych poziomach, w odniesieniu do: wartości, polityk publicznych, czy – w końcu – konkretnych działań podejmowanych w szkole. Wśród różnych terminologii i znaczeń, badaczka tego przedmiotu, Mel Ainscow, wraz z zespołem swoich współpracowników<sup>7</sup>, wyróżnia następujących sześć sposobów rozumienia edukacji włączającej:

- a) dbałość wyłącznie o niepełnosprawnych: dzieci i młodzież, przejawiających „specjalne potrzeby edukacyjne”,
- b) dbałość o uczniów przedwcześnie opuszczających szkołę ze względów dyscyplinarnych,
- c) dbałość o różnorodne potrzeby uczniów, wynikające z problemów, jakie pojawiają się w grupach zagrożonych wykluczeniem społecznym,
- d) dbałość o warunki kształcenia i przygotowanie szkoły na przyjęcie uczniów o różnorodnych potrzebach, czyli tworzenie tzw. „szkoły dla wszystkich”,
- e) dbałość o potrzeby wszystkich uczniów, tzw. „edukacja dla wszystkich”,
- f) dbałość o rozwój systemowego podejścia do edukacji i społeczeństwa.

Obecność idei edukacji włączającej w polskim szkolnictwie jest wynikiem ewolucji w zakresie myślenia i towarzyszących jej zmian społeczno-politycznych, jakie dokonywały się latami (w Europie początki edukacji włączającej datuje się na lata 90. XX wieku). Początkowo popularne podejście medyczne, lokujące ograniczenia w jednostce i wyłączające ją z głównego nurtu społecznego, z czasem zaczęło być zastępowane modelem społecznym, który za ograniczenia winił bariery tkwiące w środowisku zewnętrznym. Obecnie w ramach tzw. modelu interakcyjnego uwzględnia się zarówno możliwości indywidualne ucznia, jak i warunki kształcenia. Jak pisze Zbigniew Woźniak:

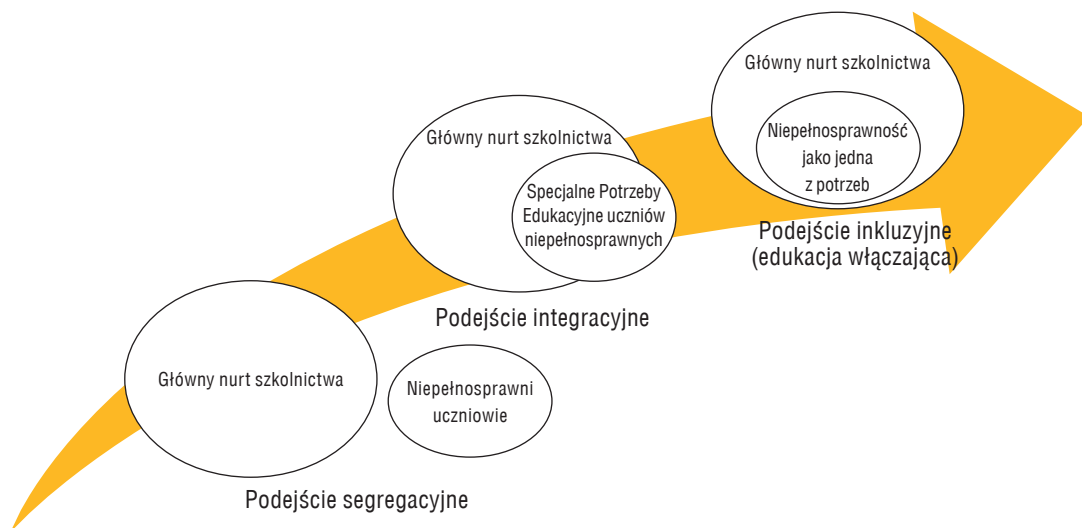
„Zasadnicza przyczyna niepełnej sprawności tkwi w interakcjach istotnych dla konkretnego działania – w interakcjach między indywidualnymi umiejętnościami/zdolnościami a warunkami środowiska, w których potencjał jednostki się aktualizuje, dla których punktem odniesienia są normy, wzory i wartości społeczne oraz społeczne oczekiwania, kształtujące doświadczenia ludzi z ograniczoną sprawnością, co znajduje odzwierciedlenie w procesie realizacji ról społecznych i w toku partycypacji społecznej (socjalizacja)”<sup>8</sup>. (Rycina 1).

<sup>6</sup> Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów. *Europejska strategia w sprawie niepełnosprawności 2010-2020*:

*Odnowione zobowiązanie do budowania Europy bez barier*. Wersja elektroniczna dostępna pod adresem: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:PL:PDF> [dostęp na dzień: 20 lipca 2012]

<sup>7</sup> M. Ainscow, T. Booth, A. Dyson i in., *Improving Schools: Developing Inclusion*, London, Routledge, 2006

<sup>8</sup> Z. Woźniak, *Niepełnosprawność i niepełnosprawni w polityce społecznej. Społeczny kontekst medycznego problemu*, Warszawa, Wydawnictwo SWPS Academica, 2008, s. 83



**Rycina 1. Schematyczne przedstawienie ewolucji myślenia na temat potrzeb uczniów w systemie edukacji**  
Źródło: opracowanie własne

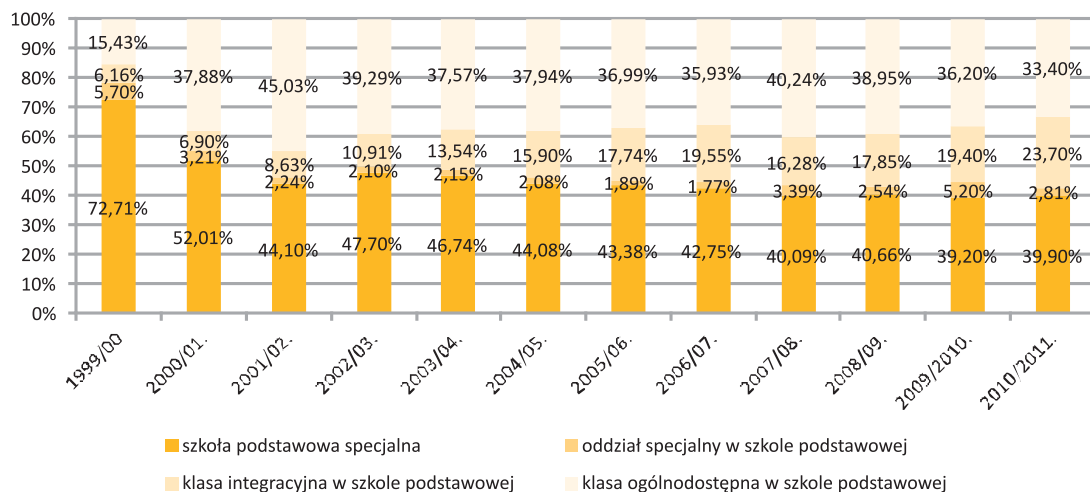
Polska jest krajem, w którym obecny jest model „wielu ścieżek edukacyjnych”<sup>9</sup>. Oznacza to, że w ramach szkolnictwa oferowane są rozwiązania umożliwiające korzystanie z kształcenia ogólnodostępnego, integracyjnego oraz specjalnego. Ścieżka ta jest obecna również w takich krajach, jak: Niemcy, Dania, Finlandia, Wielka Brytania, Węgry, Czechy, Estonia, Słowacja, Słowenia, Irlandia, Islandia, Austria. Bardziej zdecydowanie edukacja włączająca realizowana jest w takich krajach, jak: Włochy, Portugalia, Szwecja, Grecja i Cypr, gdzie dokłada się starań, aby wszystkie dzieci uczestniczyły w edukacji ogólnodostępnej (model jednej ścieżki). Według modelu „dwóch ścieżek” funkcjonują zaś takie kraje, jak: Belgia, Holandia, Bułgaria, Rumunia i Łotwa. W ramach tego modelu obecne są dwa odrębne systemy edukacji, funkcjonujące na podstawie odmiennych przepisów prawa dla szkolnictwa głównego nurtu oraz szkolnictwa specjalnego.

W roku szkolnym 2010/2011 ponad połowa wszystkich uczniów szkół podstawowych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczęszczała do szkół ogólnodostępnych: 33% w klasach ogólnodostępnych, 24% w klasach integracyjnych oraz blisko 3% w oddziałach specjalnych (Rycina 2). Na 61 211 wszystkich uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, 24 459 (blisko 40%) kształciło się w specjalnych szkołach podstawowych. Liczba uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stanowiła w roku szkolnym 2010/2011, podobnie jak w poprzednim, 2,8% całej zbiorowości uczniów szkół podstawowych.

Liczba podstawowych szkół specjalnych od lat utrzymuje się na podobnym poziomie. Obecnie jest ich tyle samo, co w roku szkolnym 2000/2001, natomiast liczba uczniów do

<sup>9</sup> Ibidem

nich uczęszczających zmniejszyła się na przestrzeni tych lat o ponad połowę: z liczby 52 020 w 2000/2001 do 24 459 uczniów uczęszczających do szkół specjalnych w roku szkolnym 2010/2011. Mówiąc jednak o obecności dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ogólnodostępnych, należy zwrócić uwagę na fakt systematycznego wzrostu ich obecności w klasach integracyjnych, przy malejącym udziale w klasach ogólnodostępnych. W tym miejscu można zastanawiać się nad przyczynami takich wyborów rodziców, którzy wydają się skłaniać raczej ku edukacji integracyjnej.



## Rycina 2. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach podstawowych w latach 1999-2011

Źródło: *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010/2011*, Główny Urząd Statystyczny, ścieżka dostępu [stan na dzień 20.09.2012]: [http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/e\\_oswiata\\_i\\_wychowanie\\_2010-2011.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/e_oswiata_i_wychowanie_2010-2011.pdf)

Warunki kształcenia, jakie powinna zapewnić szkoła, przedszkole, a także inne placówki edukacyjne na różnych etapach edukacji, opisane są w Ustawie o systemie oświaty<sup>10</sup> oraz wynikających z niej rozporządzeniach<sup>11</sup>. Ich omówienie zawarła w swoim artykule Teresa Serafin w pierwszym numerze kwartalnika „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania”<sup>12</sup>. Przypomnę jedynie, że w świetle obecnych regulacji prawa oświatowego, do zadań publicznych przedszkoli, szkół i placówek należy rozpoznawanie potrzeb rozwojowych

<sup>10</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 12 maja 2002 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. Nr 15, poz. 142, z późn. zm.). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. Nr 11, poz. 114). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 20 lutego 2004 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do szkół publicznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych (Dz. U. Nr 26, poz. 232, z późn. zm.)

<sup>12</sup> T. Serafin, *Tworzenie warunków do kontynuacji nauki na kolejnym poziomie edukacji przez uczniów z niepełnosprawnościami – możliwości a praktyka*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania” 2012, Nr 1/2011(1), 2012, s. 61-79

i edukacyjnych uczniów w ramach prac zespołów specjalnie powoływanych w tym celu przez dyrektora placówki edukacyjnej oraz ustalanie form, sposobów, okresu i wymiaru udzielania pomocy. Tym samym szkoła i przedszkole, we współpracy z innymi placówkami (m.in. poradnią psychologiczno-pedagogiczną, placówką doskonalenia nauczycieli), jednostką samorządu terytorialnego, czyli organem prowadzącym szkołę i rodzicami, są zobowiązane do stworzenia warunków kształcenia, dostosowanych do potrzeb ucznia. Mogą to być dodatkowe zajęcia dla ucznia, ale także wsparcie dla jego rodziców i uwzględnienie potrzeb ucznia w procesie uczenia się. Zakłada to m.in. przygotowanie i nabycie potrzebnych kompetencji przez nauczycieli, organizację pracy i założenie planu działań podejmowanych w stosunku do ucznia<sup>13</sup>. To z kolei może wymagać zapewnienia odpowiednich materiałów, pomocy dydaktycznych czy dodatkowych nakładów finansowych na rozwój infrastruktury szkoły. Przepisy te mają na celu kształtowanie środowiska instytucji oświatowej w odpowiedzi na potrzeby ucznia. Od roku szkolnego 2011/2012 wdrażane są one w publicznych przedszkolach i gimnazjach, natomiast od tego roku, tj. 2012/2013, obowiązują w szkołach podstawowych oraz ponadgimnazjalnych.

Reasumując, zmiany zachodzące w rozumieniu potrzeb ucznia, ich zróżnicowania, wymagają przekształceń w środowisku szkolnym, torujących podejście inkluzyjne. Celem edukacji włączającej jest stworzenie takiej placówki edukacyjnej, która mogłaby przyjąć i równie efektywnie kształcić oraz wychowywać wszystkie dzieci z danej społeczności lokalnej, bez względu na ich pochodzenie, rodzaj niepełnosprawności czy przeżywane przez ich rodziny kłopoty. Jej rozwój zakłada przezwyciężenie wielu przeszkód, które mogą zaistnieć w sytuacji pojawienia się uczniów z tak zróżnicowanymi problemami w szkole. Każda „nowa”, z punktu widzenia placówki kształcącej, potrzeba ucznia stanowi rodzaj „papierka lakmusewego”, ukazując, na ile szkoła gotowa jest realizować taką politykę.

### **Potrzeby ucznia w kontekście warunków kształcenia**

W sytuacji pojawienia się potrzeb ucznia, nie branych do tej pory pod uwagę przez szkołę, społeczność tejże, czyli uczniowie, grono pedagogiczne, przedstawiciele władz lokalnych oraz inne osoby, związane w jakiś sposób z placówką edukacyjną, mogą postąpić w co najmniej dwojaki sposób:

- a) odrzucić/zaprzeczyć istnieniu potrzeb ucznia, co pomaga zachować *status quo* szkoły, ale zahamowuje dalszy jej rozwój, uniemożliwiając jednocześnie rozwój ucznia (*status quo* szkoły i zahamowanie rozwoju ucznia);
- b) otworzyć się na potrzeby ucznia i podjąć się wspólnej pracy, prowadzącej do weryfikacji zasobów i sposobu organizacji pracy szkoły, a następnie zaplanowania

<sup>13</sup> W przypadku uczniów posiadających orzeczenie jest to tzw. IPET, czyli indywidualny plan edukacyjno-terapeutyczny, uwzględniający zalecenia zawarte w orzeczeniu, w odniesieniu natomiast do osoby, która nie posiada orzeczenia, jest to tzw. KIPU, czyli karta indywidualnych potrzeb ucznia.

i wdrożenia zmian, w celu stworzenia adekwatnych do potrzeb warunków kształcenia, zapewniających rozwój ucznia (rozwój szkoły i rozwój ucznia).

W ramce, znajdującej się poniżej, opisana została historia edukacyjna chłopca, ilustrująca pierwszą z wymienionych opcji (opcja „a”). Propozycję przeciwdziałania takiemu scenariuszowi wydarzeń zawiera dalsza część artykułu, prezentująca *Przewodnik po edukacji włączającej* jako narzędzie rozwoju szkoły (opcja „b”).

#### Przykład ilustrujący opcję: status quo szkoły i zahamowanie rozwoju ucznia

Opis historii edukacyjnej chłopca z zespołem Aspergera, przygotowany w momencie rozpoczęcia przez niego etapu edukacji w ogólnodostępnej szkole podstawowej, pochodzi z indywidualnego wywiadu pogłębionego, przeprowadzonego w grudniu 2011 roku z matką chłopca.

*Paweł, chłopiec lat 7, zdiagnozowany zespół Aspergera (dalej w skrócie: ZA)<sup>14</sup>, uczeń pierwszej klasy szkoły ogólnodostępnej jednej z wielkomiejskim szkół podstawowych z oddziałami integracyjnymi. Jest to jego druga szkoła. Chłopiec od dwóch miesięcy posiada orzeczenie o niepełnosprawności, wydane przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną.*

*Paweł rozpoczął swoją edukację w publicznym przedszkolu przy szkole podstawowej z oddziałami integracyjnymi. Jego matka zdecydowała się na nią ze względu na przygotowanie kadry, mimo że musiała dowozić syna poza rejon. Paweł zaadaptował się do warunków panujących w przedszkolu.*

*Problemem okazało się przejście z przedszkola do pierwszej klasy. Dyrektor odmówił przyjęcia dziecka do szkoły, przy której znajdowało się przedszkole, ze względu na to, że szkoła nie była w rejonie zamieszkania chłopca, a ten nie posiadał orzeczenia o niepełnosprawności. Wówczas matka zwróciła się do organów prowadzących, właściwych dla rejonu jej zamieszkania, z prośbą o wskazanie odpowiedniej dla jej syna szkoły. Równoległe wystąpiła o rozpoznanie niepełnosprawności u syna do specjalistycznej poradni wojewódzkiej. Dyrektor szkoły rejonowej poinformował matkę, że przyjmie chłopca, równocześnie twierdząc, że szkoła nie jest na to przygotowana. Matka dowiedziała się wówczas o znajdującej się w pobliżu ich miejsca zamieszkania szkole z oddziałami integracyjnymi. Okazało się, że mogą przyjąć chłopca. Nie posiadał on jeszcze orzeczenia o niepełnosprawności. Matka poinformowała dyrektorkę szkoły o wstępnym rozpoznaniu ZA u syna. Ostatecznie „nie znalazło się miejsce” dla chłopca w oddziale integracyjnym, zatem został wpisany do „zwykłej klasy”. Wychowawczynie nie zgodziła się na „szczególne” traktowanie chłopca, czyli między innymi posadzenie go w pierwszym rzędzie ławek, czy możliwości korzystania przez niego podczas lekcji ze specjalnej piłki, zalecanej w przypadku ZA. Po upływie dwóch tygodni wystąpiło pierwsze trudne zachowanie chłopca. Po kolejnym zachowaniu, tzw. „agresywno-buntowniczym”, matka postarała się o fundusze w samorządzie na przeprowadzenie szkolenia dla grona pedagogicznego na temat potrzeb dzieci z ZA. Opłaciła także z własnych środków (29 złotych za godzinę) asystenta dla syna. Po otrzymaniu z poradni specjalistycznej orzeczenia, matka postanowiła przenieść chłopca ze szkoły rejonowej do oddziału integracyjnego szkoły przy przedszkolu, do którego uczęszczał.*

<sup>14</sup> Zespół Aspergera (dalej w skrócie: ZA) jest chorobą z szerokiego spektrum zaburzeń autystycznych. Polega na trudnościach w nawiązywaniu relacji i odczytywaniu komunikatów emocjonalnych (empatia), co wiąże się z częstą nieadekwatnością w zachowaniach występujących w sytuacjach społecznych. W terapii istotną rolę odgrywa stałość warunków zewnętrznych, będąca właściwą odpowiedzią na trudności w adaptacji do nowego otoczenia osób dotkniętych ZA.



W przedstawionym opisie przypadku chłopca z ZA środowisko szkolne okazało się nieprzygotowane na jego przyjęcie i zapewnienie potrzebnych do rozwoju warunków kształcenia. Bariery, jakie wyłoniły się w trakcie jego edukacji w szkole, dotyczyły:

- a) zasobów ludzkich (przygotowanie grona pedagogicznego, obecność specjalistów);
- b) zasobów materialnych (wyposażenie szkoły, środki finansowe przeznaczone na wsparcie);
- c) kontekstu administracyjno-organizacyjnego (zastosowanie rozwiązań legislacyjnych w zakresie edukacji włączającej, organizacja pracy szkoły, współpraca z otoczeniem instytucjonalnym szkoły oraz rodzicami).

Sytuacja pojawienia się w środowisku szkolnym chłopca z potrzebami wykraczającymi poza możliwości i oferowane warunki kształcenia, mogła stać się punktem wyjścia do przyjęcia się „potrzebom szkoły” w zakresie rozwoju:

- kompetencji oraz postaw względem edukacji włączającej całej społeczności szkolnej,
- współpracy z otoczeniem instytucjonalnym (np. z przedstawicielami organu prowadzącego szkołę czy z organizacjami pozarządowymi działającymi w obszarze edukacji) i rodzicami,
- organizacji pracy szkoły,
- infrastruktury szkoły.

Celem edukacji włączającej jest zapewnienie dostępu do głównego nurtu edukacji wszystkim dzieciom, zwłaszcza dzieciom z niepełnosprawnością, wymagających bardziej zindywidualizowanego wsparcia. Z tak sformułowanego celu nadrzędnego można wywieść jeszcze jeden – przekształcanie i rozwój środowiska szkoły.

### **Przewodnik jako narzędzie rozwoju kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły**

Bariery, ich rozpoznanie oraz uświadomienie sobie ich obecności przez całą społeczność szkolną (grono pedagogiczne, uczniów, rodziców, przedstawicieli władz lokalnych i innych instytucji związanych ze szkołą) są punktem wyjścia do uruchomienia procesu zmian oraz planowania nowych rozwiązań w ramach metody pracy opisanej w *Przewodniku po edukacji włączającej*<sup>15</sup>.

Stosowanie takich narzędzi pozwala traktować potrzeby ucznia jako bodziec do wprowadzenia zmian w szkole i wypracowania przez grono pedagogiczne, we współpracy z uczniami, rodzicami oraz przedstawicielami władz lokalnych, nowej strategii jej rozwoju. Zyskują wszyscy. Rodzice i dziecko w mniejszym stopniu odczuwają „specjalność” swoich potrzeb i mają szansę na pozostanie w lokalnej społeczności, pozostali uczniowie dostają możliwość rozwijania swoich kompetencji społecznych i poznawczych w kontakcie z różnorodnością doświadczeń, szkoła zaś może poszerzyć posiadane zasoby i wzbogacić je zarówno o nową wiedzę, kompetencję, jak i potrzebną infrastrukturę.

<sup>15</sup> Prace tłumaczeniowe oraz adaptacja narzędzia zostały przeprowadzone w ramach projektu pt. „Szkoła dla wszystkich – adaptacja narzędzia *Index for Inclusion* do ewaluacji i rozwoju inkluzji w szkołach podstawowych, gimnazjalnych oraz specjalnych”. Proces adaptacyjny został przeprowadzony przez Zespół kierowany przez Dorotę Wiszejko-Wierzbicką w latach 2010-2011 na zlecenie Stowarzyszenia Olimpiady Specjalne Polska, a sfinansowany przez Komisję Europejską.

*Przewodnik po edukacji włączającej. Rozwój kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły* (dalej w skrócie: *Przewodnik*)<sup>16</sup>, opisany poniżej, traktuje rozpoznanie barier jako początkowy etap rozpoczynający proces wprowadzania zmian i przekształcania środowiska szkolnego.

### **Struktura Przewodnika**

*Przewodnik* jest rodzajem „podręcznika dla szkoły”, zawierającego opis procesu planowania i wdrażania zmian, poprzedzonych rozpoznaniem i weryfikacją jej zasobów pod kątem rozwoju edukacji włączającej. Do pracy z *Przewodnikiem* zapraszani są wszyscy członkowie społeczności szkolnej: uczniowie, grono pedagogiczne, rodzice, przedstawiciele władz lokalnych oraz osoby współpracujące ze szkołą, bądź zainteresowane rozwojem szkoły (tzw. eksperci zewnętrzni).

*Przewodnik* został opracowany przez zespół ekspertów do spraw edukacji włączającej – Tony’ego Bootha i Mel Ainscow. Jego pierwsze wydanie ukazało się w Anglii w 2000 roku<sup>17</sup>, dzięki zaangażowaniu organizacji pozarządowej *Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)*<sup>18</sup> z Bristolu. Najnowsza wersja *Przewodnika* została wydana w 2011 roku. Omawiana w niniejszym artykule wersja pochodzi z 2002 roku. Konstrukcja i sposób jego stosowania nie zmienia się jednak zasadniczo w żadnej z wersji. Kolejne wydania wzbogacane są natomiast o nowe zagadnienia, związane z ekologią, społeczeństwem obywatelskim, globalizacją i promocją zdrowia.

*Przewodnik* został opracowany w celu rozwoju edukacji włączającej i jest przeznaczony zarówno dla szkół ogólnodostępnych (podstawowych, gimnazjów oraz szkół ponadpodstawowych), jak i dla szkół specjalnych oraz tych z oddziałami integracyjnymi. Tworzony był na przestrzeni trzech lat, przy współpracy naukowców, badaczy przedmiotu edukacji włączającej, specjalistów do spraw niepełnosprawności. Pierwsza wersja *Przewodnika* była weryfikowana w oparciu o pilotaż w sześciu szkołach w Anglii, a następnie jej ostateczna wersja została poddana ocenie w ramach badania obejmującego siedemnaście szkół, należących do czterech różnych okręgów szkolnych (tzw. LEA – *local education authority*). Podręcznik został przetłumaczony na ponad trzydzieści różnych języków. W Anglii w 2002 roku *Department for Education and Employment* (Departament ds. Szkolnictwa i Zatrudnienia) wprowadził go do szkół jako obowiązkowe narzędzie rozwoju edukacji włączającej.

*Przewodnik*, poza opisem metody postępowania, zawiera materiały typu: kwestionariusze, scenariusze, które wykorzystywane są w procesie rozpoznawania barier i zasobów środowiska szkolnego. Po dokonaniu ich analizy, przechodzi się do budowania planów rozwoju szkoły, zawierających rozwiązania, umożliwiające usunięcie barier przy wykorzystaniu posiadanych przez szkołę zasobów, a następnie wdrożenia zmian. Celem jest stworzenie warunków umożliwiających

<sup>16</sup> Oryginalny tytuł w języku angielskim: *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*.

<sup>17</sup> Stale prowadzone są modyfikacje *Przewodnika*, które powodują uzupełnienie kolejnych jego wersji o nowe elementy, adekwatne do zmian, jakie dokonują się w zakresie rozwiązań powstających w edukacji włączającej. Omawiana wersja *Przewodnika* jest drugą wersją z 2002 roku. W trakcie prowadzenia jej adaptacji do warunków polskich, w 2010 roku, pojawiła się trzecia wersja *Przewodnika*, wydana w 2011 roku.

<sup>18</sup> <http://www.csie.org.uk/index.shtml>

równe traktowanie i wychodzenie naprzeciw zróżnicowanym potrzebom uczniów. Pracy z *Przewodnikiem* przyświeca zasada równych szans edukacyjnych, poszanowania i tolerancji dla różnorodności oraz interakcyjny model rozumienia niepełnosprawności (patrz Tabela 2).

**Tabela 2. Opis założeń przyświecających powstaniu *Przewodnika*.**

**Podjęcie włączające wiąże się z:**

- Szacunkiem dla wszystkich uczniów i pracowników szkoły.
- Dążeniem do zwiększenia uczestnictwa i aktywności uczniów w społeczności szkolnej przy równoczesnym ograniczeniu zjawiska wykluczenia.
- Zmianą sposobu funkcjonowania szkoły w taki sposób, aby możliwe było uwzględnienie w praktyce szkolnej zróżnicowanych potrzeb uczniów.
- Ograniczeniem barier w dostępie i uczestnictwie w edukacji w odniesieniu do wszystkich uczniów, a nie tylko w przypadku uczniów niepełnosprawnych lub uczniów o „specjalnych potrzebach edukacyjnych”.
- Korzystaniem z doświadczeń różnych szkół oraz środowisk pozaszkolnych w zakresie usuwania barier.
- Postrzeganiem zróżnicowania uczniów, ich potrzeb jako zasobu wspomagającego proces kształcenia, a nie jako problemu.
- Prawem do nauki w miejscu zamieszkania.
- Poprawą warunków organizacji pracy szkół z dbałością zarówno o pracowników, jak i o uczniów.
- Podkreślaniem roli szkoły w budowaniu społeczności lokalnej.
- Propagowaniem współpracy pomiędzy nauczycielami, uczniami, rodzicami, instytucjami.
- Obecnością edukacji włączającej w politykach publicznych.

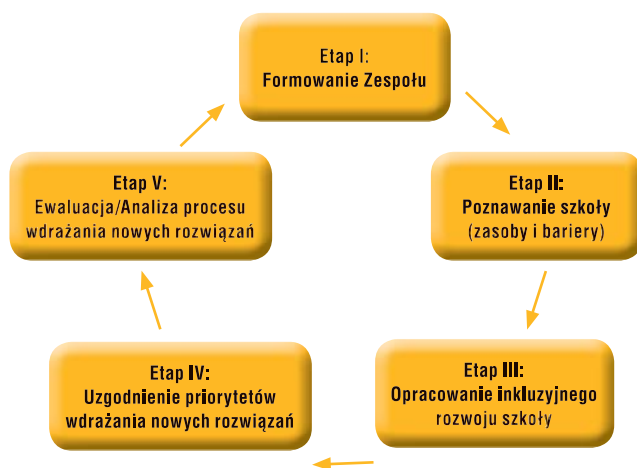
Źródło: *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010/2011*, Główny Urząd Statystyczny, ścieżka dostępu [stan na dzień 20.09.2012]: [http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/e\\_oswiata\\_i\\_wychowanie\\_2010-2011.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/e_oswiata_i_wychowanie_2010-2011.pdf)

W *Przewodniku*, odwołującym się do społecznego modelu rozumienia niepełnosprawności, pojęcie „specjalne potrzeby edukacyjne” zastępowane jest sformułowaniem „bariery w procesie edukacji”. Przeniesienie akcentu z potrzeb ucznia na bariery tkwiące w organizacji pracy szkoły, pozwala, zdaniem autorów, odejść od zjawiska naznaczania uczniów i zaniżania wymagań edukacyjnych wobec nich, równocześnie wskazując na potrzebę rozwoju niektórych zasobów szkoły i usunięcia barier. W tym kontekście pierwszą barierą, na jaką wskazują Booth i Ainscow, jest sam sposób myślenia na temat potrzeb uczniów oraz język, który je utrwała, a który obecny jest w polityce edukacyjnej, chociażby w sposobie określania pewnych potrzeb jako specjalnych. Inne bariery, jakie wymieniają autorzy *Przewodnika*, wiążą się z finansami, sposobem organizacji pracy, ale przede wszystkim z postawami rodziców, uczniów, nauczycieli, przedstawicieli władz krajowych i lokalnych w oświacie odnośnie do różnych aspektów edukacji włączającej i potrzeb uczniów.

### **Praca z *Przewodnikiem***

Praca z *Przewodnikiem* obejmuje proces, w trakcie którego podejmowane są zróżnicowane działania, prowadzone na terenie szkoły i we współpracy z członkami społeczności lokalnej, wykraczającej poza środowisko szkolne. W pierwszej kolejności formowany jest Zespół, składający się, według zaleceń autorów *Przewodnika*, z pięciu – siedmiu osób,

rekrutujących się spośród rodziców, nauczycieli, specjalistów, przedstawicieli władz lokalnych oraz tzw. zewnętrznych ekspertów, reprezentujących świat nauki lub instytucje działające w obszarze rozwoju edukacji włączającej. Zadaniem Zespołu jest „trzymanie kursu”, zarządzanie procesem ewaluacji i, w późniejszym etapie, budowanie i wdrażanie planów zmian oraz nowych rozwiązań w szkole. Kolejne kroki postępowania wedle wskazówek zawartych w *Przewodniku* obrazuje rysunek zamieszczony poniżej (Rycina 3).



**Rycina 3. Schematyczne przedstawienie kolejnych etapów pracy z *Przewodnikiem***

Źródło: opracowanie własne

Punktem docelowym pracy z *Przewodnikiem* jest: tworzenie inkluzyjnej kultury, wypracowanie inkluzyjnej polityki szkoły oraz przełożenie ich na praktykę szkolną. Jest to zatem postępowanie uwzględniające następującą logikę działania:

- a) uświadomienie i zrozumienie wartości przyświecających edukacji włączającej (*Czym jest edukacja włączająca? Na czym polega? Co z tego wynika?*);
- b) określenie barier utrudniających rozwój edukacji włączającej w szkole i, z drugiej strony, określenie zasobów, jakie mogą zostać w tym celu wykorzystane (*Czy rzeczywiście wszystkie dzieci mają równy dostęp i możliwość pełnego uczestnictwa w kształceniu w naszej szkole? Jeśli nie, to jakie bariery o tym stanowią? Jakie posiadamy zasoby, które mogą nam to ułatwić?*);
- c) opracowanie konkretnych rozwiązań, bazujących na posiadanych zasobach, które pozwolą na usunięcie/ograniczenie barier (*Co możemy zrobić, z jakich zasobów skorzystać, aby usunąć bariery?*);
- d) wdrożenie rozwiązań oraz ich ewaluacja (*Czy wypracowane i wdrożone przez nas rozwiązania przyniosły oczekiwane skutki, tj. czy pozwoliły na ograniczenie/usunięcie*

*barier w dostępie i pełnym uczestnictwie w edukacji w naszej szkole uczniom o różnych potrzebach?).*

Autorzy *Przewodnika* traktują go jako ramy porządkujące proces rozpoznawania barier i zasobów oraz wprowadzania zmian, zakładają dużą elastyczność w jego stosowaniu. Zachęcają między innymi do tego, aby dodawać własne obszary, które wydają się warte poddania analizie, a należą do specyficznego krajobrazu danej szkoły (mogą to być np. obecność w szkole dzieci romskich lub wzmózone migracje zarobkowe mające miejsce na danym terenie), dostosowywać różne etapy procesu pracy z *Przewodnikiem* do organizacji pracy szkoły, pomijania niektórych wskaźników *Przewodnika*, nieadekwatnych do jej sytuacji (np. w przypadku szkoły tylko dla chłopców). W tym sensie autorzy dają pewien zamysł i uzasadniają potrzebę działań podejmowanych w kierunku rozwoju edukacji włączającej, jednak, uwzględniając różnorodność szkół, kontekstów, w jakich funkcjonują, zachęcają równocześnie do autonomicznego zaprojektowania procesu zmian.

#### Przykład zastosowania *Przewodnika* do rozpoznania potrzeb szkoły (bariery rozwoju edukacji włączającej)

W ramach adaptacji narzędzia do warunków polskich zostało przeprowadzone 10-miesięczne badanie w trzech szkołach, zlokalizowanych w różnych, pod względem wielkości, miejscowościach: szkoła podstawowa z oddziałami integracyjnymi (miasto średniej wielkości), szkoła specjalna (duża aglomeracja miejska), zespół szkół (gimnazjum i liceum w mieście średniej wielkości). Do objętego badaniem zespołu szkół uczęszcza młodzież z niemalże całego powiatu, niekiedy z miejscowości oddalonych o kilkadziesiąt kilometrów od szkoły, dlatego uczniowie często korzystają z publicznej komunikacji. Jedną z kwestii podniesionych podczas przeprowadzania ankiet wśród uczniów (etap II: „Poznanie szkoły”, przeprowadzany na podstawie ankiet wypełnianych przez uczniów, nauczycieli i rodziców, którego celem jest określenie barier utrudniających rozwój edukacji włączającej w szkole i, z drugiej strony, określenie zasobów, jakie mogą zostać w tym celu wykorzystane) okazał się problem z zsynchronizowaniem planu lekcji, czyli godzin rozpoczynania i kończenia zajęć lekcyjnych z rozkładem przyjazdu i odjazdu autobusu. Chodziło zwłaszcza o możliwość skorzystania z autobusu, którego ostatni odjazd, według rozkładu, był wcześniejszy niż godzina zakończenia się ostatniej lekcji. Skutkiem były częste konflikty pomiędzy nauczycielami a uczniami z powodu spóźnień, a także opuszczania ostatniej lekcji. Kwestia ta została przedstawiona przez osoby z Zespołu pracującego z *Przewodnikiem* na radzie pedagogicznej, a następnie uwzględniona (etap III i IV pracy z *Przewodnikiem*) w ramach planów rozwoju szkoły, która powinna zapewnić takie same szanse uczestnictwa w życiu placówki wszystkim swoim uczniom.

Biorąc pod uwagę prezentowane w *Przewodniku* podejście, łatwo zauważyć, że nie jest to narzędzie oceny pracy szkoły, która miałaby umożliwiać porównanie stopnia rozwoju edukacji włączającej pomiędzy różnymi placówkami. Chodzi raczej o możliwość porównania stanu inkluzji, różnych jej wymiarów, określonych w *Przewodniku* za pomocą wskaźników „przed” i „po” przeprowadzeniu całego procesu i wdrożeniu zmian w danej szkole. W ramach *Przewodnika* szkoła i jej społeczność traktowana jest jako podmiot zmian, którego „specjalne potrzeby”, wynikające z tkwiących w niej barier, muszą zostać zaspokojone, jeśli ma się rozwijać w niej idea edukacji włączającej.

## Podsumowanie i wnioski końcowe

Wracając do postawionego w tytule pytania o to, komu lub czemu należy przypisać „specjalne potrzeby”, można w tym miejscu odpowiedzieć krótko – zarówno uczniowi, jak i szkole. Jak zostało to ukazane na początku artykułu, „specjalne potrzeby edukacyjne” w modelu medycznym przypisywane były wyłącznie osobie niepełnosprawnej, czemu towarzyszyło w edukacji podejście segregacyjne, polegające na kierowaniu uczniów z niepełnosprawnością do szkół specjalnych. Okres przejściowy, za który można uznać dominujące podejście integracyjne, pozwala na szersze rozumienie potrzeb edukacyjnych i podjęcie prób „dołączenia” uczniów, którzy je posiadają, do głównego nurtu edukacji. Owe dążenia do zintegrowania dwóch rzeczywistości edukacyjnych, wcześniej rozróżnionych (edukacja ogólnodostępna i edukacja specjalna), okazały się pożądane zarówno ze względu na rozwój ucznia, jak i szkoły. Można zatem powiedzieć, że edukacja ogólnodostępna „uwrażliwiła się” na potrzeby ucznia, głównie za sprawą barier, jakie ujawniły się wraz z przyjsciem do szkoły ucznia niepełnosprawnego, pochodzącego z mniejszości narodowych, etnicznych czy grup defaworyzowanych. W konsekwencji szkoła coraz częściej stawiana jest w obliczu sytuacji, w której mają szansę ujawnić się jej własne potrzeby, czy to w zakresie posiadanych zasobów ludzkich, postaw i przygotowania do pracy z uczniem posiadającym specyficzne potrzeby, czy materialnych, w postaci finansów potrzebnych na szkolenia i zatrudnienie specjalistów. Potrzeby te mogą istnieć w postaci utajonej tak długo, jak długo nie pojawią się okoliczności, które je uświadomią. Ukazuje to przypadek chłopca z zespołem Aspergera.

Proces przekształcania środowiska szkoły w odpowiedzi na potrzeby ucznia, przypomina mechanizm znany z psychologii rozwojowej, opisywany przez szwajcarskiego psychologa Jeana Piageta. Polega on na uruchomieniu procesu zmian rozwojowych, które mogą zajść w wyniku rozwiązania konfliktu, powstałego na drodze naporu i pod wpływem obecności „obcego” dla danej struktury poznawczej elementu. Uruchomione wówczas zostają mechanizmy: najpierw asymilacji – pozwalającej na przyswojenie sobie nowego elementu, zakłócającego dotychczasowy stan równowagi i włączenie go do „starej struktury”; następnie – akomodacji, polegającej na przekształceniu starej struktury w nową. W swoich rozważaniach Piaget przyznaje wiele miejsca kwestii reorganizacji i zmianie struktur poznawczych. Zwraca uwagę na istnienie mechanizmów równoważenia, które odgrywają ważną rolę w procesie ich budowania i przekształcania. W pracy, zatytułowanej *Równoważenie struktur poznawczych*, dokonuje wnikliwego opisu mechanizmów regulacyjnych, których zadaniem jest przywrócenie równowagi, będącej celem wszelkich operacji poznawczych. Autor pisze: „Z punktu widzenia teorii równoważenia jest oczywiście jasne, że jednego ze źródeł postępu w procesie poznania należy poszukiwać w zaburzeniach równowagi jako takich, tylko one bowiem zmuszają podmiot do wykraczania poza stan aktualny i poszukiwania czegoś nowego innymi drogami”<sup>19</sup>.

<sup>19</sup> J. Piaget, *Równoważenie struktur poznawczych*, Warszawa, PWN, 1981, s. 16

Po dopełnieniu się procesu zapoczątkowanego przez mechanizm akomodacji, struktura może przyjąć nową, bardziej złożoną postać. W ten sposób zachodzi rozwój, którego efektem są coraz to lepiej przystosowane do otaczającej rzeczywistości i bardziej złożone struktury. Należy podkreślić przy tym, że proces akomodacji, czyli przekształcenia starej struktury w nową, jest bardzo „kosztowny”. Prowadzi bowiem przez okres frustracji, związanej z obecnością nierozwiązanego konfliktu.

Przeszczepiając piagetowski sposób myślenia na grunt rozwoju edukacji w kierunku inkluzyjnego szkolnictwa otwartego na zróżnicowane potrzeby ucznia, można zauważyć, że przechodzenie z jednego sposobu myślenia (modelu segregacyjnego) na inny, bardziej złożony, bo uwzględniający zróżnicowanie świata społecznego i jego wymagań (model edukacji włączającej), wymaga pracy i zaangażowania w przezwyciężaniu różnych barier i trudności.

*Przewodnik po edukacji włączającej* jest usystematyzowanym sposobem autoanalizy, uświadamiania sobie przez społeczność szkolną własnych potrzeb, wynikających z tkwiących w niej barier. Refleksyjny proces dochodzenia do tego, co trzeba zmienić w szkole, jakie bariery usunąć i jakie rozwinąć zasoby przy udziale różnych członków społeczności szkolnej (i pozaszkolnej), pozwala zdefiniować ważne obszary niezbędnych do przeprowadzenia zmian. Umożliwia to podjęcie prób zaspokojenia w pierwszej kolejności „potrzeb szkoły”, zanim otworzy ona swoje drzwi na zróżnicowane potrzeby uczniów.

#### Literatura:

#### Opracowania i dokumenty:

- Ainscow M., Booth T., Dyson A. i in., *Improving Schools: Developing Inclusion*, London, Routledge, 2006
- Ainscow M., Booth T., *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, revised edition, Bristol, CSIE, 2002
- Ainscow M., Booth T., *Przewodnik po edukacji włączającej. Rozwój kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, w polskiej adaptacji autorstwa Wiszejko-Wierzbickiej D., Sijko K., Białek A., Warszawa, Olimpiady Specjalne Polska, 2011
- Deklaracja z Salamanki*, UNESCO, 1994
- Piaget J., *Równoważenie struktur poznawczych*, Warszawa, PWN, 1981
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 12 maja 2002 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. Nr 15, poz. 142, z późn. zm.)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. Nr 11, poz. 114)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 20 lutego 2004 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do szkół publicznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych (Dz. U. Nr 26, poz. 232, z późn. zm.)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. Nr 228, poz. 1487)
- Serafin T., *Tworzenie warunków do kontynuacji nauki na kolejnym poziomie edukacji przez uczniów z niepełnosprawnościami – możliwości a praktyka*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania” 2012, Nr 1/2011(1)

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.) oraz ustawa z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 56, poz. 458)

Woźniak Z., *Niepełnosprawność i niepełnosprawni w polityce społecznej. Społeczny kontekst medycznego problemu*, Warszawa, Wydawnictwo SWPS Academica, 2008

**Strony internetowe:**

*Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów. Europejska strategia w sprawie niepełnosprawności 2010-2020: Odnowione zobowiązanie do budowania Europy bez barier*; wersja elektroniczna dostępna pod adresem:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:PL:PDF> [dostęp na dzień: 20 lipca 2012]

Warnock M., *The Warnock Report*, Special Educational Needs Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, 1978: <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/> [dostęp na dzień: 22 lipca 2012]