



Edukacja włączająca w perspektywie i zadaniach samorządu terytorialnego

**Beata Jachimczak
Dorota Podgórska-Jachnik**

Beata Jachimczak
Dorota Podgórska-Jachnik

Edukacja włączająca w perspektywie i zadaniach samorządu terytorialnego

Warszawa- Łódź 2023

Autorki: Beata Jachimczak, Dorota Podgórska-Jachnik

Redakcja językowa, korekta: Katarzyna Gańko

Projekt, opracowanie graficzne, skład: Piotr Pękala

© Copyright for this edition by Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2023

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2023

ISBN 978-83-8331-246-0 (wersja drukowana)

ISBN 978-83-67366-19-9 (wersja drukowana)

ISBN 978-83-8331-247-7 (wersja elektroniczna)

ISBN 978-83-67366-20-5 (wersja elektroniczna)

Wydanie I

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Aleje Ujazdowskie 28

00-478 Warszawa

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

ul. J. Matejki 34 a

90-237 Łódź

**Publikacja jest rozpowszechniana na zasadach licencji Creative Commons Uznanie autorstwa –
Użycie niekomercyjne 4.0 (CC BY-NC)**

Publikacja powstała w ramach projektu „Wsparcie kadry jednostek samorządu terytorialnego w zarządzaniu oświatą ukierunkowanym na rozwój szkół i kompetencji kluczowych uczniów – II etap”. Projekt pozakonkursowy o charakterze koncepcyjnym, współfinansowany przez Unię Europejską w ramach środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowany w partnerstwie ze Związkiem Miast Polskich, w ramach Osi Priorytetowej II, Działania 2.10, Program Operacyjny WIEDZA EDUKACJA ROZWÓJ na lata 2014–2020.

Publikacja rozpowszechniana bezpłatnie



**Fundusze
Europejskie**
Wiedza Edukacja Rozwój



**Rzeczpospolita
Polska**

Unia Europejska
Europejski Fundusz Społeczny



Wstęp	5
Założenia edukacji włączającej i jej nowego modelu wdrażanego w polskim systemie oświaty	9
Aktualne podstawy prawne działania samorządu w obszarze edukacji w kontekście zadań związanych z edukacją włączającą	15
Miejsce polityki oświatowej w lokalnej polityce samorządu oraz rola samorządu w jej kształtowaniu i realizacji	27
Rola i zadania organu prowadzącego w realizacji działań edukacyjnych	35
Podmioty edukacji włączającej i rola samorządu lokalnego w działaniach kooperatywnych	45
Analiza kluczowych problemów i barier utrudniających realizację zadań związanych z wdrażaniem edukacji włączającej, z uwzględnieniem perspektywy jednostek samorządu terytorialnego	55
Propozycja wskaźników do monitorowania i ewaluacji lokalnych działań na rzecz edukacji włączającej	61
Narzędzia, które można wykorzystać w zarządzaniu edukacją włączającą w lokalnym systemie oświaty	75
Opisy dobrych praktyk ilustrujących podejmowane działania samorządowe na rzecz edukacji włączającej oraz praktyczne zastosowanie narzędzi zarządczych	85
Najciekawsze zjawiska i trendy w badanym obszarze	101
Zakończenie	107

Bibliografia i rekomendacje źródłowe	109
Załączniki	117
Załącznik 1. Przykładowa lista zadań powiatu w zakresie edukacji na podstawie informacji powiatu ostrowieckiego	117
Załącznik 2. Zestawienie aktualnych i adekwatnych do dyskursu inkluzji odpowiedników terminologicznych nieaktualnego, w tym nieinkluzyjnego, słownictwa.....	119
Załącznik 3. Zestawienie projektów i działań podejmowanych w powiatach w zakresie przygotowania do wdrażania edukacji włączającej	123
Załącznik 4. Lista kontrolna kategorii dzieci/uczniów, którzy mogą wymagać dodatkowego wsparcia przedszkola, szkoły lub placówki oświatowej	138
Załącznik 5. Kwestionariusz samooceny pracy szkoły	141
Załącznik 6. Arkusz samooceny dyrektora szkoły realizującego zajęcia dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze.....	149
Spis rysunków i tabel	152

Polski system oświaty przechodzi intensywne zmiany zmierzające do wdrożenia idei edukacji włączającej. Ich korzenie tkwią już w rozwiązaniach na rzecz integracji uczniów z niepełnosprawnością i indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z innych przyczyn. Rozwiązania te występowały w prawie oświatowym już w latach 90. XX w. Samo zróżnicowanie integracji i inkluzji (włączania) oraz pierwsze akty prawne tworzące podstawę dla tej drugiej formy pojawiły się z reformą systemu oświatowego w końcu pierwszej dekady XXI w. Dodatkowe zobowiązania w tym zakresie nasz kraj podjął w 2013 r., podpisując Konwencję o prawach osób niepełnosprawnych (Wdówik, 2008, s. 126–129). Mamy więc już za sobą kilkanaście lat doświadczeń w zakresie otwarcia szkół na zróżnicowane potrzeby uczniów oraz procesu samodoskonalenia szkół w kierunku placówek włączających (Chrzanowska, Szumski, 2019). Jednak głośno o edukacji włączającej w publicznym dyskursie zrobiło się dopiero w ostatnich latach, przy okazji prac Ministerstwa Edukacji i Nauki (MEiN) nad jej nowym, udoskonalonym modelem, uwzględniającym dotychczasowe krajowe i zagraniczne doświadczenia nauczycieli, szkół i całych systemów oświatowych.

Ponieważ nowy model wymaga innego sposobu myślenia o powszechnej edukacji, jak również związanych z tym zmian prawnych, edukacja włączająca stała się przedmiotem dyskusji i sporów, niekiedy bardzo żarliwych¹, nawet o charakterze ideologicznym. Nie podejmujemy jednak tego wątku, gdyż chcemy w tej publikacji zachować perspektywę nauki i rzetelnego opisu przemian edukacyjnych we współczesnym świecie.

Niestety, nie wszystkie podmioty toczącej się dyskusji mają wystarczającą wiedzę o jej przedmiocie lub też przedstawiają edukację włączającą w nierzetelny sposób, często przez pryzmat własnych uprzedzeń. Najbardziej zadziwia jednak niedostrzeganie tego, że uczniowie, którzy jeszcze 15–20 lat temu pozbawieni byli możliwości wspólnej nauki i uczyli się w szkołach specjalnych (myślimy tu przede wszystkim o uczniach z niepełnosprawnością, choć edukacja włączająca obejmuje także i inne kategorie zagrożenia wykluczeniem), dziś w zdecydowanej większości są już w szkołach ogólnodostępnych. Czasem w klasach integracyjnych, ale już najczęściej w zwykłych klasach w tzw. głównym nurcie edukacji

¹ Zob. Unia Metropolii Polskich, (2021), „[Edukacja włączająca to edukacja dla każdego](#)” (artykuł na stronie [www.metropolie.pl](#)) [online, dostęp dn. 2.10.2022]; Lewkowicz I., (2019), „[Idea edukacji włączającej a budowanie systemu wsparcia i pomocy w przedszkolu](#)”, praca doktorska, Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Pedagogiki i Psychologii [online, dostęp dn. 26.09.2022].

(dotyczy to np. już ponad 60% uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego z powodu niepełnosprawności; Mroczek, 2021; Podgórska-Jachnik, 2021). Ważna jest zatem odpowiedź na pytanie, w jaki sposób podnieść deklarowaną jakość kształcenia, by możliwe było rzeczywiste włączenie tych uczniów. W dyskursie światowym mówi się już nawet nie tyle o **edukacji włączającej** (ta staje się uznaną oczywistością), ile o **edukacji bardziej włączającej** i o **bardziej włączających politykach publicznych** (UNESCO, 2000, s. 6). Oznacza to większe szanse na korzystanie ze wspólnej edukacji oraz partycypację społeczną.

Szkoły – a w nich dyrektorzy, specjaliści i nauczyciele – zebrały już pierwsze doświadczenia związane z edukacją włączającą. Nie brakuje tu oporu, wynikającego głównie ze słabego przygotowania do pracy z uczniami wymagającymi dodatkowych form wsparcia. Jednak na tym tle znacząco wybrzmiewają stwierdzenia specjalistów, że ci, którzy spróbują edukacji włączającej, nie chcą już powracać do dawnych sposobów uczenia (Olechowska, 2022). To możliwe i oczekiwane, jeśli włączanie faktycznie osiąga się poprzez podnoszenie jakości edukacji.

Zmiana to jednak nie tylko kwestia wewnętrzna szkoły. Charakterystyczne jest zdanie, które padło w dyskusji na konferencji informacyjno-konsultacyjnej dla samorządów² na temat projektowanych zmian opartych na modelu edukacji dla wszystkich, kierowane pod adresem przedstawicieli jednostek samorządu terytorialnego (JST): „Bez was to wszystko się nie uda”. Zgadzamy się z tym sformułowaniem, zmieniamy jedynie jego wydźwięk na bardziej optymistyczny: „Z wami na pewno nam się uda”. Uczestników przekonały o tym wystąpienia obecnych na konferencji duetów przedstawicieli samorządów oraz dyrektorów podległych im szkół. Nie wszędzie jeszcze jednak porozumienie i współpraca w zakresie edukacji włączającej są na wystarczającym poziomie. Nasza publikacja skierowana jest do samorządowców (przedstawicieli organów prowadzących szkoły/placówki, w tym radnych i kadry zarządzającej JST), dyrektorów szkół, a także mieszkańców gmin. Dotyczy ona edukacji włączającej, zawiera zestaw dostępnych narzędzi oraz wskaźników do monitorowania i ewaluacji lokalnych działań, a także przykłady dobrych praktyk. Mamy nadzieję, że będzie pomocna pomocna w zmianie na lepsze.

Celem publikacji jest:

- zapoznanie samorządowców, jak również innych czytelników z założeniami nowego modelu edukacji włączającej wdrażanego w polskim systemie oświaty;
- zaprezentowanie kluczowych problemów i barier związanych z wdrażaniem edukacji włączającej, z uwzględnieniem perspektywy jednostek samorządu terytorialnego oraz wybranego elementu systemu i/lub planu zmian rozwojowych;

² Konferencja informacyjno-konsultacyjna dla samorządów *Projektowane zmiany oparte na modelu edukacji dla wszystkich*, 25–26 października 2021 r., Ośrodek Rozwoju Edukacji oraz Departament Wychowania i Edukacji Włączającej MEiN, Warszawa.

- zachęcenie samorządowców, zwłaszcza przedstawicieli organów prowadzących szkoły/placówki, do tworzenia na swoim terenie rozwiązań o charakterze strategicznym, uwzględniających najnowszą wiedzę z zakresu edukacji włączającej;
- zainicjowanie zmian w lokalnych systemach edukacji w ww. obszarze poprzez zaprezentowanie możliwości działania, w tym przykładów dobrych praktyk samorządowych.

W dotychczas istniejących opracowaniach adresowanych do przedstawicieli JST brakuje jednolitego opisu obszaru dotyczącego edukacji włączającej. Stanowi to dużą niedogodność, szczególnie wobec niejednoznaczności w rozumieniu jej koncepcji – nawet wśród samych nauczycieli (Skotnicka, 2000, s. 230–247) – oraz narosłych stereotypów i uprzedzeń, zwłaszcza w czasach nacechowanych poczuciem niepewności (Jachimczak, 2021a, s. 29–43). Dotychczasowe opracowania odnosiły się do poszczególnych rodzajów niepełnosprawności, dotyczyły np. wsparcia uczniów z niepełnosprawnościami, z trudnościami w nauce czy też uczniów szczególnie uzdolnionych. Istnieje konieczność przygotowania spójnego opisu obszaru dotyczącego edukacji włączającej z przyjęciem perspektywy samorządowców, łączącego wiedzę teoretyczną z praktyczną.

W naszym opracowaniu chcemy z jednej strony dostarczyć i uporządkować wiedzę z omawianego zakresu, z drugiej – zaprezentować praktyczne rozwiązania wdrożeniowe, które mogą zainspirować samorządowców do podejmowania działań w kierunku pożądanych zmian. Publikacja może zostać wykorzystana podczas szkoleń i w procesie doradztwa adresowanego do przedstawicieli jednostek samorządu terytorialnego, realizujących w nich zadania oświatowe, jednak nie kierujemy jej wyłącznie do pracowników samorządowych. Edukacja włączająca widziana jako część szerszego ruchu włączającego w społeczeństwie jest bowiem zadaniem i wyzwaniem wieloresortowym oraz wielosektorowym. Wymaga tworzenia partnerstw, ale osią porozumienia są przede wszystkim wspólne modele myślowe, pomagające w rozwiązywaniu wyłaniających się problemów. Tych z pewnością nie zabraknie, jednak spojrzenie na nie z wielu perspektyw – w tym ze szczególnej perspektywy samorządowej – na pewno jest istotne dla wspólnych poszukiwań partnerskich instytucji.

Oczekiwania muszą zmierzyć się z realiami, np. finansowymi czy prawnymi, ale realia muszą poddać się kształtowaniu przez wizję przyszłości. Edukacja włączająca jest przyszłością polskiego systemu edukacji. Rekomendujemy publikację wszystkim instytucjom i osobom zaangażowanym w jej tworzenie: szkołom, przedszkolom, placówkom oświatowym, poradniom, uczelniom, organizacjom pozarządowym. Lista partnerów wspierających szkołę w środowisku jest otwarta. Na tym także polega inkluzja.

Beata Jachimczak i Dorota Podgórska-Jachnik

Łódź, 14 października 2022 r.

Założenia edukacji włączającej i jej nowego modelu wdrażanego w polskim systemie oświaty

Kilkadziesiąt ostatnich lat to w wielu krajach czas poszukiwań odpowiedzi na pytanie dotyczące kierunku edukacji odpowiadającej oczekiwaniom zamieniającego się świata, coraz bardziej globalnego, a co za tym idzie – również bardziej zróżnicowanego. W politykach oświatowych zaczęto dostrzegać, że model szkoły ukierunkowanej tylko na ucznia „przeciętnego” staje się modelem nieprzystającym do współczesnych indywidualnych potrzeb dziecka/ucznia, które są coraz częściej rozpoznawane diagnostycznie oraz wymagają szybkiego i wielopłaszczyznowego zwrotu ku „edukacji grup zróżnicowanych” (por. Jachimczak, 2021b).

W ciągu ostatnich trzech dekad polska edukacja ukierunkowana na różnorodność ewoluowała od akcentowania problemów kształcenia segregacyjnego (m.in. osób z niepełnosprawnością i niedostosowanych społecznie) do problemów specjalnych, indywidualnych potrzeb edukacyjnych obejmujących zdecydowanie szerszą grupę dzieci/uczniów. Co prawda pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych nie zostało usankcjonowane w prawie oświatowym, jednak w kolejnych rozporządzeniach pojawił się używany w codzienności edukacyjnej zapis: „pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia i czynników środowiskowych wpływających na jego funkcjonowanie w przedszkolu, szkole i placówce, w celu wspierania potencjału rozwojowego ucznia i stwarzania warunków do jego aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu przedszkola, szkoły i placówki oraz w środowisku społecznym”³.

Od 2010 r. wskazywane są grupy uczniów, dla których przedszkole/szkoła są zobowiązane do organizacji procesu wychowawczego i dydaktycznego uwzględniającego potrzeby

³ [Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach](#) (Dz.U. z 2020 r. poz. 1280 oraz z 2022 r. poz. 1594).

każdego, niezależnie od powodów, które tę indywidualność potrzeb i możliwości implikują. Należą do nich:

- 1) niepełnosprawność;
- 2) niedostosowanie społeczne;
- 3) zagrożenia niedostosowaniem społecznym;
- 4) zaburzenia zachowania lub emocji;
- 5) szczególne uzdolnienia;
- 6) specyficzne trudności w uczeniu się;
- 7) deficyty kompetencji i zaburzeń sprawności językowych;
- 8) choroby przewlekłe;
- 9) sytuacje kryzysowe lub traumatyczne;
- 10) niepowodzenia edukacyjne;
- 11) zaniedbania środowiskowe związane z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi;
- 12) trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym z wcześniejszym kształceniem za granicą.

Niezależnie jednak od zakresu zdefiniowanych w grupie zróżnicowanej możliwości i ograniczeń rozwojowych wszystkie podmioty łączy wspólna cecha, jaką jest ich odmienność funkcjonowania w odniesieniu do tzw. normy rozwojowej czy społecznej (czyli wyznaczonej przez większość grupy rówieśniczej). To właśnie owa „odmienność” decyduje najczęściej o pojawianiu się trudności w funkcjonowaniu dziecka/ucznia w środowisku przedszkolnym czy szkolnym oraz trudności adaptacyjnych środowiska do potrzeb jednostki.

Dostrzeżenie tak wielokierunkowego zróżnicowania wśród dzieci/uczniów przypisanych do jednej grupy wiekowej stało się podstawą myślenia o zmianie funkcjonowania systemów oświaty w kierunku dbałości o każdego uczestnika, który ma nie tylko konstytucyjne prawo do nauki, ale także obowiązek jej realizacji do 18. roku życia.

Za początek myślenia o edukacji kategoriami włączania uznać można inicjatywę podjętą na Światowej Konferencji w Jomtien (Tajlandia, 1990). Sformułowane wówczas hasło „edukacja dla wszystkich” zostało przyjęte jako podstawa głównego programu edukacyjnego UNESCO (ang. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), którego celem ustanowiono doprowadzenie do zaspokojenia podstawowych potrzeb edukacyjnych wszystkich ludzi. Światowa Deklaracja Edukacji dla Wszystkich⁴, przyjęta w 1990 r. w efekcie spotkania m.in. przedstawicieli ze 180 krajów (Banku Światowego, UNICEF – United Nations International Children’s Emergency Fund), za najpilniejszy cel uznała zaspokojenie podstawowych potrzeb edukacyjnych, przez co rozumiano umiejętność czytania, pisanie, liczenia, formułowania myśli, rozwiązywania problemów, ale również kształtowania

⁴ World Declaration on Education for All: Framework for Action to Meet Basic Learning Needs, Nowy Jork: UNESCO, 1990.

postaw i wartości sprzyjających rozwojowi każdego człowieka. Szczególną uwagę zwrócono na problem zagrożenia wykluczeniem edukacyjnym (dziewcząt/kobiet, mniejszości narodowych, dzieci/osób z niepełnoprawnością czy ubóstwo).

Kolejnym istotnym dla promowania idei edukacji włączającej dokumentem była Deklaracja z Salamanki⁵. Hasło „edukacja dla wszystkich” stało się synonimem równego dostępu do edukacji dla wszystkich dzieci i młodzieży, w szczególności ze specjalnymi potrzebami. Deklaracja była w rzeczywistości zbiorem wskazań dla polityki i praktyki oświatowej w zakresie działań niezbędnych do realizacji idei powszechnej edukacji – otwartej na każdego ucznia, szanującej indywidualne różnice, wspierającej proces uczenia się i uwzględniającej potrzeby uczniów.

Jak się jednak okazało, wdrażanie Deklaracji z Salamanki było i jest trudnym oraz powolnym procesem. Po ponad dwóch dekadach od momentu ukazania się dokumentu Elizabeth Walton (2015) w swoich analizach wskazywała, że nadal wielu nauczycieli, ale również rodziców, nie jest w stanie wyobrazić sobie szkoły wolnej od stratyfikacji, zwłaszcza związanej z możliwościami uczniów.

Obecnie, prawie po trzydziestu latach, w Polsce nadal mamy problemy z akceptacją szkoły włączającej otwartej na różnorodność potrzeb i możliwości. Rozpoczęte w 2009 r. prace Zespołu ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych, powołanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN, 2010) za czasów rządu Platformy Obywatelskiej (PO) i Polskiego Stronnictwa Ludowego (PSL), wskazały na kierunek zmian w zakresie edukacji włączającej. Niestety, całość zaprojektowanego modelu nie została wdrożona do praktyki edukacyjnej i kolejny Zespół ds. opracowania modelu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi został powołany w 2017 r. przez ministerstwo za czasów rządu Prawa i Sprawiedliwości (PiS)⁶. Przygotował on dokument kompleksowo wskazujący kierunek potrzebnych zmian w kontekście edukacji dla wszystkich. Analiza tego dokumentu pozwala stwierdzić, że projektowane zmiany są kontynuacją tych rozpoczętych w roku 2009 i powinny być uznane za niezbędne kierunki rozwoju edukacji, bez uwikłania ich w spory polityczne.

Model ten poddawany konsultacjom społecznym pozwolił na określenie najważniejszych kierunków zmian, które mają być wdrażane do 2026 r. Najważniejsze z nich dotyczą:

- wdrożenia rozwiązań na rzecz międzyresortowości i kompleksowości wsparcia świadczonego dzieciom, uczniom i rodzinom, od gmin aż po poziom resortów – Krajowy System Wsparcia dzieci, uczniów i rodzin;

⁵ The Salamanca Statement and framework for action on special needs education, Paryż: UNESCO, 1994.

⁶ Zob. Zarządzenie nr 39 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 października 2017 r. w sprawie powołania Zespołu do spraw opracowania modelu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Dz.Urz.MEN.2017.43).

- wprowadzenia nowego modelu wczesnego wspomagania rozwoju dzieci i wsparcia rodzin (WWR), który integruje dotychczasowe rozwiązania oferowane dzieciom w wieku od urodzenia do rozpoczęcia nauki w szkole, świadczone w różnych sektorach;
- zmiany sposobu oceny potrzeb dzieci i uczniów oraz planowania, udzielania i oceny efektywności udzielanego wsparcia poprzez zastosowanie oceny funkcjonalnej oraz sposobu finansowania zadań w tym zakresie – wdrożenie podejścia biopsychospołecznego oraz wykorzystanie Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF);
- standardów zatrudnienia nauczycieli specjalistów w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych, w tym ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi i integracyjnych;
- uregulowania możliwości pełnienia przez szkoły i placówki specjalne nowej roli i realizowania zadań w zakresie wsparcia przedszkoli i szkół ogólnodostępnych i integracyjnych (Specjalistyczne Centra Wspierające Edukację Włączającą – SCWEW);
- uzupełnienia obecnych możliwości doskonalenia oraz rozwoju zawodowego nauczycieli i specjalistów o supervizję (MEiN 2021).

Edukacja dla każdego (włączająca) zatem powinna opierać się na uznaniu prawa każdego dziecka/ucznia do edukacji w placówce wybranej przez jego opiekunów prawnych.

W związku z tym zadaniem JST i podległych jej placówek jest opracowanie efektywnego sposobu edukacji dziecka/ucznia oraz zapewnienie mu przynależności do społeczności rówieśniczej. W tym ujęciu to oferta edukacyjna „ma się dostosować” do dziecka, a nie dziecko do wymagań placówki – czy to ogólnodostępnej, terapeutycznej, czy specjalnej. Takie podejście wymaga również uwarunkowań formalnych, które decydują o zróżnicowanym wsparciu edukacyjnym w placówkach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych (czyli tych, które realizują założenia edukacji włączającej).

12

Należy przy tym jednak pamiętać o środowiskach edukacyjnych ulokowanych w małych miejscowościach, w których nie funkcjonują placówki integracyjne i specjalne, a szkoła ogólnodostępna jest jedynym miejscem, gdzie dziecko może się kształcić. W tych środowiskach edukacja dla każdego (włączająca) powinna być czymś naturalnym i jej organizacja staje się zadaniem organów prowadzących przedszkola, szkoły i szkoły ponadpodstawowe.

Warto zauważyć, że definicja pojęcia edukacji włączającej nie jest tak łatwa, jak mogłoby się wydawać z semantycznego punktu widzenia. W projektowanych obecnie zmianach jest ona rozumiana w sposób bardzo szeroki jako **edukacja wysokiej jakości dla wszystkich, otwarta na zróżnicowane potrzeby dzieci/uczniów nie tylko z poważnymi deficytami**

rozwojowymi. Jest to zatem edukacja uwzględniająca potrzeby wszystkich uczestników procesu kształcenia.

Właśnie takie ujęcie wdrażanych zmian wydaje się najwłaściwsze, gdyż zgodne jest z ideą, z której wyrosło samo pojęcie włączania (edukacji dla wszystkich), czyli sprzeciwu wobec negatywnego różnicowania, faworyzowania lub defaworyzowania. Nieuzasadnione zatem są słowa krytyków, już dziś zakładających, że propagowanie tendencji w zakresie edukacji włączającej będzie ograniczało rozwój jakiegokolwiek grupy uczniów. Trzeba przy tym obiektywnie zauważyć, że sytuacja, w której jakaś grupa uczniów powoduje pogarszanie jakości edukacji, dla innych jest możliwa z powodu niewłaściwie realizowanych zadań samorządu, nadzoru pedagogicznego czy placówek edukacyjnych.

Aby zniwelować to zagrożenie, konieczna wydaje się integracja skoncentrowana na potrzebach każdego ucznia – od wybitnie zdolnego, przez przeciętnego, po ujawniającego trudności w uczeniu się. Potrzeby te, jak łatwo się domyślić, mogą być bardzo zróżnicowane i odnosić się będą do wszystkich obszarów funkcjonowania człowieka. Aby im sprostać, zmianie ulec musi myślenie o nauczaniu i o szkole. Edukacja powinna stać się jednym z priorytetów każdego samorządu pomimo trudności, jakie wynikają z jej finansowania oraz „dwuwładzy” (organu prowadzącego i nadzoru pedagogicznego). Oznaczać to może zwiększenie nakładów na finansowanie, ale przede wszystkim rozpoznanie zasobów gmin i powiatów w zakresie efektywnego wykorzystania możliwości placówek z sektorów: edukacyjnego, socjalnego, zdrowia itp. we wspieraniu rozwoju dziecka, poczynwszy od wczesnego wspomaganie i wsparcia rodziny po etap przedszkolny i szkolny. W tym kontekście nie wolno także zapominać o nauczycielach, w tym szczególnie o zaplanowaniu systemu ich wsparcia w pracy z grupą zróżnicowaną, w czym mogą pomóc pilotowane obecnie Specjalistyczne Centra Wspierające Edukację Włączającą (szczegółowe informacje na stronie Ośrodka Rozwoju Edukacji – www.ore.edu.pl – w zakładce Pilotażowe wdrożenie modelu SCWEW).

Aktualne podstawy prawne działania samorządu w obszarze edukacji w kontekście zadań związanych z edukacją włączającą

Transformacja ustrojowa i związany z nią proces decentralizacji podniosły znacząco rolę samorządów w rzeczywistym zarządzaniu życiem społeczności lokalnych i rozwiązywaniu ich problemów. Samorządy terytorialne, które zanikły w Polsce po drugiej wojnie światowej, przywrócono w wyniku uzgodnień obrad Okrągłego Stołu, będących podstawą ich ustanowienia i zagwarantowania w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 1997 r. (Gołębiowska, 2015, s. 15–32; Gołębiowska, Zientarski, Stępień, 2016, s. 14). Zmianie tej towarzyszyło przekonanie, że to władze lokalne nie tylko najlepiej znają potrzeby swoich społeczności, ale także wiedzą, jakimi zasobami dysponują, by je zaspokoić. Sytuacja każdej gminy, powiatu czy województwa może być różna w różnych obszarach ich funkcjonowania, a im niższy poziom organizacji samorządowej, tym to zróżnicowanie jest bardziej widoczne. Dlatego zasadne jest poszukiwanie rozwiązań „szytych na miarę”, korzystne zarówno z ekonomicznego, jak i społecznego punktu widzenia. Dotyczy to także obszaru zadań oświatowych.

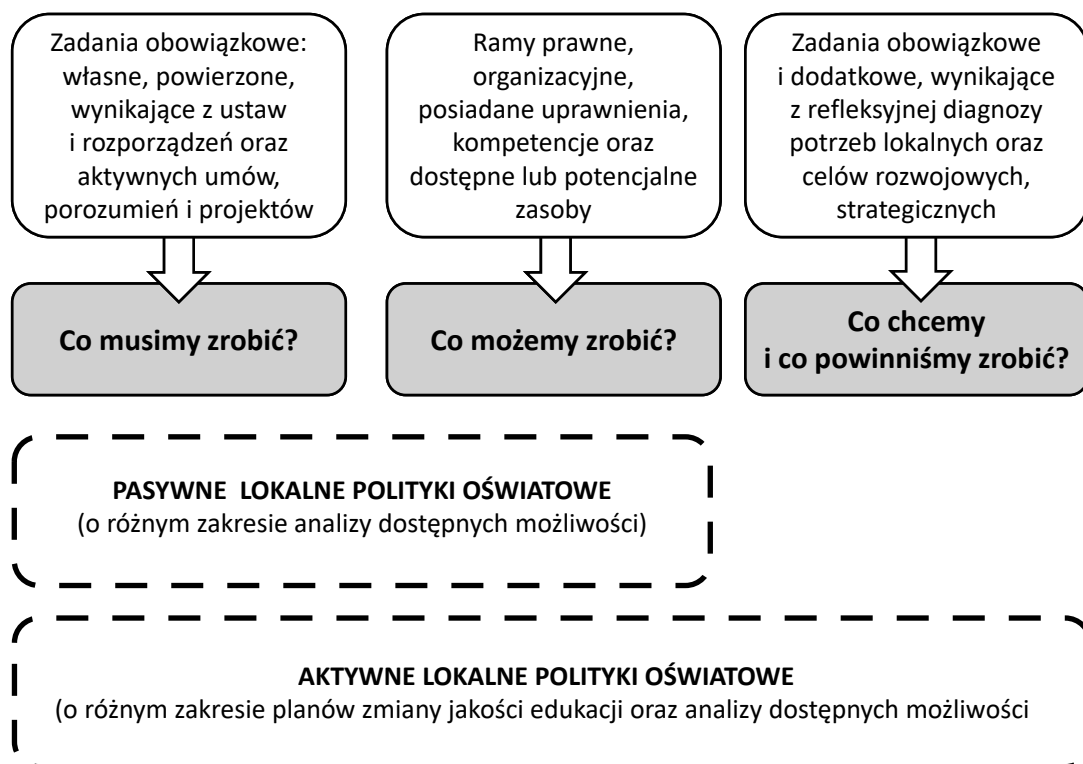
W tej publikacji koncentrujemy się przede wszystkim na działalności samorządów lokalnych: gminnych, bezpośrednio zaangażowanych w zaspokajanie potrzeb wspólnoty, oraz powiatowych, podejmujących działania ponadgminne, ale także w różny sposób obecnych w zadaniach realizowanych przez gminę. Samorząd powiatowy wspiera i dopełnia te działania, pozostając z samorządami gminnymi w bezpośrednich relacjach, często także pełniąc rolę zarządczą i koordynującą działania międzygminne. Oprócz listy obowiązkowych zadań oświatowych, samorządy mają prawo i obowiązek kreowania oraz prowadzenia własnej, lokalnej polityki społecznej, w tym także oświatowej. Nie może ona być sprzeczna z polityką oświatową państwa i województwa, ale uprawnienia samorządów pozostawiają obszerne pole do działania w zakresie ich dostosowania do zdiagnozowanych lokalnych potrzeb, realnych możliwości i strategicznych celów rozwojowych. W ten sposób polityka państwa konkretyzuje się i przybliża do określonych warunków lokalnych.

W dużym – ale wartym dokonania – uproszczeniu polityka oświatowa na poziomie lokalnym wyraża się nie tylko zakresem podejmowanych zadań związanych z edukacją,

ale przede wszystkim sposobem ich realizacji w ramach posiadanych, a do tego aktywnie poszerzanych możliwości. Ostateczny kształt tej polityki zależy będzie także od wyjścia poza to, co jedynie obowiązkowe, z włączeniem własnych celów progresywnych, służących rzeczywistym interesom i perspektywicznemu podnoszeniu jakości życia lokalnej społeczności. Nie oznacza to deprecjonowania zadań własnych, których realizacja wymaga zawsze dużego wysiłku, aktywnego poszukiwania zasobów dla ich realizacji. Bywa, że samorządy sygnalizują obarczenie zadaniami przekraczającymi ich możliwości, bez wystarczającego wsparcia zewnętrznego. Jednak sama polityka zamykania się jedynie w kręgu zadań obowiązkowych ma charakter pasywny, zachowawczy. Różnicę między pasywną i aktywną lokalną polityką oświatową przedstawia Rysunek 1, a praktyka życia społecznego pokazuje, jak dzięki aktywnej i kreatywnej postawie samorządy potrafią rozwiązywać trudne, pozornie nierozwiązywalne problemy, a niekiedy sięgać po metody wizjonerskie i na pierwszy rzut oka nieosiągalne.

Rysunek 1. Aktywne i pasywne lokalne polityki oświatowe

Źródło: opracowanie własne

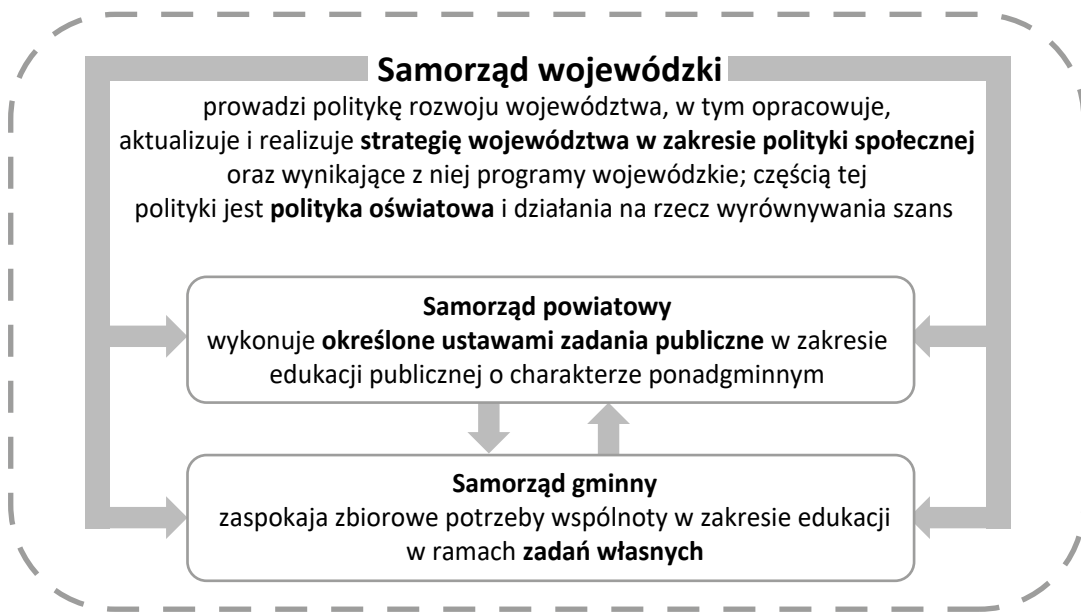


Działalność samorządów istnieje w ścisłym i komplementarnym powiązaniu z działalnością samorządów niższego i wyższego szczebla organizacji. W całym tym złożonym systemie zarządzania rolę operacyjną odgrywają przepisy prawa samorządowego oraz zadania publiczne powiązane z poszczególnymi obszarami polityki. W obszarze polityki społecznej

wyodrębnia się politykę społeczną i publiczne zadania oświatowe. Tak jak inne zadania publiczne na rzecz wspólnoty samorządowej, ustawodawca w art. 166 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej powierza je jednostkom samorządu terytorialnego w formie zadań własnych. Ogólny podział zadań przedstawia Rysunek 2, szczegółowy – zapisy ustaw o samorządzie gminnym, powiatowym i wojewódzkim⁷.

Rysunek 2. Współpraca samorządowa na trzech poziomach organizacji w realizacji zadań publicznych

Źródło: opracowanie własne, na podstawie Zientecka, Utracka, Magdoń (b.r.w.)



W zadaniach na rzecz edukacji na poziomie lokalnym prawo samorządowe spotyka się z prawem oświatowym. Mimo potrzeby stabilności rozwiązań prawnych sprzyjających stabilności systemu oświaty, w resorcie tym przeprowadzane są co kilka–kilkanaście lat znaczące zmiany o randze reform, co stanowi wyzwanie dla samorządów realizujących zadania oświatowe. Jedynie w ciągu ostatniego trzydziestolecia odnotować można diametralne zmiany ustaw oświatowych (oczywiście po transformacji ustrojowej), struktury systemu (m.in. wprowadzenie szkół i klas integracyjnych; przywrócenie, a następnie likwidacja gimnazjów; likwidacja szkół zawodowych, powołanie szkół branżowych), radykalne zmiany treści programowych (nowa podstawa programowa), zakresu obowiązku szkolnego (obniżenie wieku rozpoczęcia obowiązkowej nauki szkolnej, a następnie powrót do dawnego rozwiązania; obowiązek szkolny dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym) oraz zmiany dotyczące nauczycieli, ich praw i obowiązków (Szczepanek, 2018, s. 524–528).

⁷ Ustawa z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie gminnym (Dz.U. nr 16, poz. 95, ze zm.) – art. 7 pkt 8; Ustawa z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie powiatowym (Dz.U. nr 91, poz. 578, ze zm.) – art. 4 ust 1 pkt 1; Ustawa z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie województwa (Dz.U. nr 91, poz. 567) – art. 11 ust. 2 pkt 4.

Oprócz reformy z 2017 r. przywracającej ośmioletnie szkoły podstawowe (likwidacja gimnazjów), wprowadzenie edukacji włączającej, a następnie przekształcenia prowadzące do wykrystalizowania się jej modelu, dopasowanego do realiów krajowych (opis w osobnym rozdziale), można uznać za największą reformę strukturalną obecnego systemu oświaty. Reforma na rzecz edukacji włączającej nie jest przy tym aktem jednorazowym, ale zainicjowaniem procesu ciągłych zmian, których uczestnikami jesteśmy już od przynajmniej kilkunastu lat. Tak jak włączanie społeczne osób zagrożonych wykluczeniem jest procesem zmiany, tak edukacja włączająca jest jej narzędziem oraz sama w sobie stanowi proces. Iwona Chrzanowska i Grzegorz Szumski (2019, s. 11) określają go jako proces nieustannych reform szkolnictwa, samodoskonalenia szkół w kierunku placówek włączających, a więc odpowiadających na potrzeby wszystkich uczniów. To proces, który dobrze ilustruje koncepcję edukacji „w drodze”. Zmiany te wyznaczają z jednej strony zmieniające się zapisy prawa, z drugiej – aktywne poszukiwanie nowych rozwiązań, możliwych w ramach tego prawa.

Jednocześnie ze zmianami w systemie oświaty zachodzą zmiany w systemie zarządzania. Kierunek zmian w zarządzaniu polską oświatą w dokumentach strategicznych oznacza przede wszystkim:

- 1) (dalszą) decentralizację zadań oświatowych (choć w praktyce widać także niektóre decyzje władz zmierzające w odwrotnym kierunku);
- 2) kierowanie rozwojem oświaty poprzez rozwijanie inicjatyw społeczności lokalnych;
- 3) przygotowanie kadr oświatowych i społeczeństwa do widzenia jakości oświaty jako efektu strategicznego zarządzania oświatą (Zientecka, Utracka, Magdoń, b.r.w.);
- 4) wprowadzenie (elementów) kontroli zarządczej, motywowanej nie tyle potrzebą nadzorowania, co efektywnego monitorowania złożonych działań w oparciu o dowody – tzw. *evidence based practice* (Chirkowska-Smolak, Hauziński, 2017; Kvernbeek, 2019).

18

Na zadania oświatowe samorządów można spojrzeć również przez pryzmat prawa oświatowego, który te zadania konkretyzuje i przypisuje konkretnym wykonawcom. Oprócz najwyższego aktu prawa krajowego, jakim jest Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, funkcjonowanie polskiego systemu oświaty wyznacza przede wszystkim pakiet ustaw oświatowych. Najważniejsze dokumenty przedstawiamy w poniższym zestawieniu:

Akty prawa krajowego wyznaczające zadania polskiego systemu oświaty⁸

- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. nr 78, poz. 483 ze zm.)
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 59 ze zm.)

⁸ Zamieszczone wykazy aktów prawnych zweryfikowane na dzień 20.03.2023. Wykaz zmian w przywołanych aktach, w tym informacje o tekście jednolitym, dostępne są na stronie Internetowego Systemu Aktów Prawnych: isap.sejm.gov.pl.

- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 60 ze zm.)
 - Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. nr 95 poz. 425 ze zm.)
 - Ustawa z dnia 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych (Dz.U. poz. 2203 ze zm.)
- oraz:
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz.U. nr 3, poz. 19 ze zm.)

Dla samorządów podstawowym narzędziem umożliwiającym wykonanie zadań powierzonych im w tych aktach prawnych jest jednak **Ustawa z dnia 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych (Dz.U. poz. 2203 ze zm.)**, gdyż to ona urealnia dysponowanie zasobami niezbędnymi do funkcjonowania systemu oświaty. To najczęściej tutaj operacjonalizuje się zakres zadań wynikających z trzech pytań zawartych na Rysunku 1: „co musimy, co chcemy, co możemy zrobić?”. Podkreślamy jednak możliwość aktywnego poszukiwania zasobów przez samorządy, zarówno tych materialnych, jak i niematerialnych.

Zgodnie z hierarchią przedstawioną na Rysunku 2 podstawowe dla funkcjonowania systemu oświaty zadanie, jakim jest zapewnienie kształcenia, wychowania i opieki, w tym kształcenia specjalnego i profilaktyki społecznej, Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (art. 11.2) rozkłada na trzy stopnie samorządu terytorialnego:

- Samorządom gminnym powierzono prowadzenie publicznych przedszkoli, w tym z oddziałami integracyjnymi lub specjalnymi, przedszkoli integracyjnych i specjalnych oraz innych przewidzianych ustawą form wychowania przedszkolnego, jak również szkół podstawowych, w tym integracyjnych oraz z oddziałami integracyjnymi lub specjalnymi, z wyjątkiem szkół podstawowych specjalnych, szkół artystycznych oraz szkół przy zakładach karnych, szkół w okręgowych ośrodkach wychowawczych, zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich (art. 8 pkt. 15).
- Samorządom powiatowym powierzono prowadzenie publicznych szkół podstawowych specjalnych, szkół ponadpodstawowych, w tym integracyjnych oraz z oddziałami integracyjnymi lub specjalnymi, szkół sportowych i mistrzostwa sportowego oraz placówek wymienionych w art. 2 pkt 3–8⁹, z wyjątkiem szkół i placówek o znaczeniu regionalnym i ponadregionalnym (art. 8 pkt. 16).

⁹ Zgodnie z art. 2 pkt 3–8 są to:

- placówki oświatowo-wychowawcze, w tym szkolne schroniska młodzieżowe, umożliwiające rozwijanie zainteresowań i uzdolnień oraz korzystanie z różnych form wypoczynku i organizacji czasu wolnego;
- placówki kształcenia ustawicznego oraz centra kształcenia zawodowego, umożliwiające uzyskanie i uzupełnienie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych;

- Samorządom województw powierzono prowadzenie szkół, placówek i placówek doskonalenia nauczycieli (art. 8 ust. 22), kolegiów pracowników służb społecznych (art. 8 pkt. 26) oraz szkół o znaczeniu regionalnym (art. 14 ust. 1 pkt 1 ustawy o samorządzie województwa w związku z art. 8 ust. 22 ustawy Prawo oświatowe).

Oprócz zakładania i prowadzenia publicznych przedszkoli i szkół zgodnie z powyższym podziałem, samorządom lokalnym przypisano takie zadania szczegółowe jak:

- ustalanie sieci publicznych przedszkoli i szkół, wraz z organizacją dowożenia uczniów;
- pełnienie nadzoru w zakresie spraw finansowych i administracyjnych;
- powierzanie stanowiska dyrektora;
- określanie zasad gospodarki finansowej;
- prowadzenie ewidencji placówek niepublicznych;
- ustalanie zasad i trybu udzielania i rozliczania dotacji;
- organizowanie i udzielanie pomocy.

Zadaniem oświatowym gminy i powiatu jest także zapewnienie dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego obywatelom polskim i zagranicznym, podlegającym obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, którzy nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki szkolnej. Powiat – na mocy ustawy Prawo oświatowe – zapewnia także warunki prowadzenia kwalifikacyjnych kursów zawodowych w prowadzonych przez siebie szkołach i placówkach.

Zaznaczamy, że to tylko wybrane przykłady w niepełnym brzmieniu. Ustawa o systemie oświaty określa bowiem zadania oświatowe jednostek samorządu terytorialnego, a oddzielnie także zadania wszystkich organów prowadzących (w tym zadania JST) w odniesieniu do prowadzonych przez nie szkół. Dla niektórych z tych zadań w ustawie stwierdza się jednoznacznie, które organy jednostek samorządu terytorialnego są za nie odpowiedzialne (Herczyński, 2011, s. 111). W innych przypadkach określenie jednostki odpowiedzialnej wymaga analizy szczegółowego kontekstu lokalnego, w tym kompetencji konkretnych organów prowadzących. Niektóre zadania wymagają współpracy na kilku poziomach samorządu, np. choć to gmina zapewnia dostęp do szkoły, zabezpieczając transport, to powiat po konsultacjach z kuratorium ustala sieć przedszkoli i szkół, zapewniając ich optymalną dostępność na swoim terenie. Dlatego zarówno dokładne brzmienie opisu zakresu zadania, jak i podział zadań uwzględniający lokalne rozwiązania,

- placówki artystyczne – ogniska artystyczne umożliwiające rozwijanie zainteresowań i uzdolnień artystycznych;
- poradnie psychologiczno-pedagogiczne, w tym poradnie specjalistyczne udzielające dzieciom, młodzieży, rodzicom i nauczycielom pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a także pomocy uczniom w wyborze kierunku kształcenia i zawodu;
- młodzieżowe ośrodki wychowawcze, młodzieżowe ośrodki socjoterapii, specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze oraz specjalne ośrodki wychowawcze dla dzieci i młodzieży wymagających stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy i wychowania, a także ośrodki rewalidacyjno-wychowawcze umożliwiające dzieciom i młodzieży, o których mowa w art. 36 ust. 17, a także dzieciom i młodzieży z niepełnosprawnościami sprzężonymi, z których jedną z niepełnosprawności jest niepełnosprawność intelektualna, realizację odpowiednio obowiązku, o którym mowa w art. 31 ust. 4, obowiązku szkolnego i obowiązku nauki;
- placówki zapewniające opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania.

które mają charakter wariantywny, należy zawsze sprawdzić w oryginalnym zapisie aktualnego tekstu ustaw.

Przykładem literalnego zestawienia brzmienia ustawowych zadań oświatowych gmin i powiatów wygenerowanych z prawa oświatowego jest załącznik nr 1 do przywoływanej publikacji Jana Herczyńskiego (2011, s. 111–118). Warto zauważyć, że lista ta zawiera osiem stron tekstu, przedstawiającego zadania własne JST oraz – ciągle jeszcze – tylko niektóre zadania organizacyjne. To wartościowy przegląd, jednak nie zamieszczamy go bezpośrednio w naszej publikacji ze względu na stan prawny na 2011 r. Wiele zadań pozostało takich samych, ale aktualność tego załącznika w obecnej sytuacji polega przede wszystkim na tym, że pozwala on dostrzec wielość i złożoność zadań oświatowych nakładanych przez różne ustawy na JST.

Zadań szczegółowych (organizacyjnych) jednostek samorządu terytorialnego, które można wygenerować z obowiązującego prawa, jest więc bardzo dużo, a ze względu na lokalną politykę oświatową (zob. Rysunek 1) samorządy mogą je dopełniać innymi i realizować także z uwzględnieniem innych zadań własnych oraz lokalnych potrzeb. Dlatego ostateczna lista przyjętych do realizacji zadań może przedstawiać się inaczej w różnych jednostkach (np. zróżnicowana ich liczba ze względu na poziom szczegółowości). Jest to odpowiedzialne zadanie analityczne, dla którego nie wystarczy „przepisanie” listy zadań innego samorządu. Upatrujemy w tym przejaw świadomego i aktywnego zarządzania lokalną oświatą. Przykładową listę zadań oświatowych realizowanych na poziomie powiatu przedstawiamy w Załączniku 1.

We wszystkich tych działaniach, jak również w wielu innych wyprowadzanych z nich zadaniach szczegółowych, pojawiają się elementy związane z edukacją włączającą. Obejmuje ona nie tylko – wbrew wielu powszechnym przekonaniom – uczniów z niepełnosprawnością w ogólnodostępnych szkołach. Jednak zarówno ze względu na liczbę tych uczniów (to ok. 5% populacji szkolnej), jak i skalę trudności związanych z adaptacją warunków szkolnych i procesu uczenia się do potrzeb wynikających z niepełnosprawności, przedstawiamy wykaz aktualnych aktów prawnych dotyczących kwestii związanych z niepełnosprawnością. Mogą mieć one także duże znaczenie dla praktyki oświatowej, szczególnie w obszarze tworzenia warunków dla edukacji włączającej (np. ustawy dotyczące dostępności, języka migowego czy powołania programu „Za życiem”). W miarę możliwości uzupełniamy tę listę o ustawy związane z innymi obszarami zagrożenia wykluczeniem społecznym, które uczulają na niektóre kategorie zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych, ale ustanawiają także rozwiązania i mechanizmy rozwiązywania problemów we wskazanym obszarze.

Wybrane akty prawne regulujące kwestie związane z niepełnosprawnością i innymi obszarami wykluczenia społecznego:

Akty prawa krajowego:

- Ustawa z dnia 15 czerwca 2012 r. o ratyfikacji Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzonej w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. (Dz.U. poz. 882)
- Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz.U. nr 64 poz. 593 ze zm.)
- Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (Dz.U. nr 123 poz. 776 ze zm.)
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz.U. nr 149 poz. 887 ze zm.)
- Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o języku migowym i innych środkach komunikowania się (Dz.U. nr 209 poz. 1243 ze zm.)
- Ustawa z dnia 4 listopada 2016 r. o wsparciu kobiet w ciąży i rodzin „Za życiem” (Dz.U. poz. 1860 ze zm.)
- Ustawa z dnia 4 kwietnia 2019 r. o dostępności cyfrowej stron internetowych i aplikacji mobilnych podmiotów publicznych (Dz.U. poz. 848 ze zm.)
- Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami (Dz.U. poz. 1696 ze zm.)
- Ustawa z dnia 31 lipca 2019 r. o świadczeniu uzupełniającym dla osób niezdolnych do samodzielnej egzystencji (Dz.U. poz. 1622 ze zm.)
- Ustawa z dnia 27 czerwca 2003 r. o rencie socjalnej (Dz.U. nr 135 poz. 1268 ze zm.)
- Uchwała nr 160 Rady Ministrów z dnia 20 grudnia 2016 r. w sprawie programu kompleksowego wsparcia dla rodzin „Za życiem” (M.P. poz. 1250 ze zm.)
- Ustawa z dnia 23 października 2018 r. o Funduszu Solidarnościowym (Dz.U. poz. 2192 ze zm.)
- Ustawa z dnia 19 sierpnia 1994 r. o ochronie zdrowia psychicznego (Dz.U. nr 111, poz. 535 ze zm.)
- Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. nr 128, poz. 1176 ze zm.)
- Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym (Dz.U. nr 17, poz. 141 ze zm.)
- Ustawa z dnia 11 lutego 2016 r. o pomocy państwa w wychowywaniu dzieci (Dz.U. poz. 195 ze zm.)

- Ustawa z dnia 9 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich (Dz.U. poz. 1700 ze zm.)
- Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu narkomanii (Dz.U. nr 179, poz. 1485 ze zm.)
- Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi (Dz.U. nr 35, poz. 230 ze zm.)
- Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 1 sierpnia 1997 r. – Karta Praw Osób Niepełnosprawnych (M.P. nr 50 poz. 475)
- Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 12 lipca 2013 r. Karta Praw Osób z Autyzmem (M.P. poz. 682)

Najważniejsze akty prawa międzynarodowego dotyczące niepełnosprawności:

- Konwencja z dnia 20 listopada 1989 r. o Prawach Dziecka (Dz.U. z 1991 r. nr 120, poz. 526 ze zm.)
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. (Dz.U. z 2012 r. poz. 1169)
- Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2019/882 (z 17 kwietnia 2019 r.) w sprawie wymogów dostępności produktów i usług Europejski Akt o Dostępności (Dz.U. UE L151/70 z dnia 7 czerwca 2019 r.)

W kwestii finansowania zadań związanych z edukacją włączając oraz ich rozliczania odsyłamy do innych źródeł (np. Babczuk, Talik, 2015), w tym Ustawy o finansowaniu zadań oświatowych (Dz.U. z 2017 r. poz. 2203 ze zm.) oraz na stronę Ośrodka Rozwoju Edukacji (www.ore.edu.pl) z publikacjami i prezentacjami na temat finansowania oświaty, przeznaczonymi dla samorządów (zakładka Finansowanie oświaty). Co istotne, przedstawiciele JST w swobodzie kształtowania zadań lokalnej polityki oświatowej może blokować świadomość, że dotacje oświatowe są środkami podlegającymi szczególnej kontroli (Zawadzki, Mazur, Talik, 2015, s. 114–126). Jednak istnieją w tym zakresie zarówno możliwości pozyskiwania innych środków poza dotacjami i subwencjami, jak i metody optymalizacji wydatków. Ponieważ z audytów optymalizacyjno-oszczędnościowych oświaty wynika, że pewne koszty (np. administracyjne) mogą być zredukowane na poziomie powiatów poprzez wykorzystanie centrum usług wspólnych¹⁰, w kolejnym zestawieniu zamieszczamy wykaz aktów prawnych zawierających opis usług społecznych, które mogą być istotne dla obniżania lokalnych kosztów edukacji włączającej.

¹⁰ Dla odbiorców tej publikacji rekomendacją do tworzenia CUS (Centrum Usług Społecznych) jako rozwiązania optymalizującego na pewno będzie doświadczenie skarbnika JST, ale także kontrolera i audytora Konrada uczka; zob. Gołaszewski M., Buczek K., (b.r.w), *Optymalizacja kosztów oświaty w JST. Gdzie szukać oszczędności?* [online, dostęp dn. 30.09.2022].

Akty prawa określające usługi społeczne istotne dla edukacji włączającej, które mogą być przedmiotem działania centrum usług wspólnych, zgodnie z r. I art. 2.2. Ustawy z dnia 19 lipca 2019 r. o realizowaniu usług społecznych przez centrum usług (Dz.U. poz. 1818)¹¹:

- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz.U. nr 149 poz. 887 ze zm.)
- Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie (Dz.U. nr 180 poz. 1493 ze zm.)
- Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz.U. nr 64 poz. 593 ze zm.)
- Ustawa z dnia 27 sierpnia 2004 r. o świadczeniach opieki zdrowotnej finansowanych ze środków publicznych (Dz.U. nr 210 poz. 2135 ze zm.)
- Ustawa z dnia 19 sierpnia 1994 r. o ochronie zdrowia psychicznego (Dz.U. nr 111 poz. 535 ze zm.)
- Ustawa z dnia 11 września 2015 r. o zdrowiu publicznym (Dz.U. poz. 1916 ze zm.)
- Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi (Dz.U. nr 35 poz. 230 ze zm.)
- Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu narkomanii (Dz.U. nr 179 poz. 1485 ze zm.)
- Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (Dz.U. nr 123 poz. 776 ze zm.)
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. poz. 59 ze zm.)
- Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz.U. nr 99 poz. 1001 ze zm.)
- Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o zatrudnieniu socjalnym (Dz.U. nr 122 poz. 1143 ze zm.)
- Ustawa z dnia 25 października 1991 r. o organizowaniu i prowadzeniu działalności kulturalnej (Dz.U. nr 114 poz. 493 ze zm.)
- Ustawa z dnia 25 czerwca 2010 r. o sporcie (Dz.U. nr 127 poz. 857 ze zm.)
- Ustawa z dnia 9 października 2015 r. o rewitalizacji (Dz.U. poz. 1777)
- Ustawa z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3 (Dz.U. nr 45 poz. 235 ze zm.)
- Ustawa z dnia 5 grudnia 2014 r. o Karcie Dużej Rodziny (Dz.U. poz. 1863 ze zm.)

¹¹ Ustawy wymienione w tej Ustawie, z których wynikają usługi wskazane jako możliwe do uwzględnienia w CUS, mogą się powtarzać w innych zamieszczonych w tym rozdziale zestawieniach.

Ponieważ większość zadań samorządów wynika z aktualnych zapisów aktów wykonawczych, w ostatnim zestawieniu przedstawiamy najważniejsze rozporządzenia – głównie odnoszące się do ustaw oświatowych i regulujące kwestie związane z edukacją włączającą.

Akty wykonawcze prawa krajowego – najważniejsze rozporządzenia regulujące kwestie związane z edukacją włączającą:

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. poz. 1591 ze zm.)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. poz. 1578 ze zm.)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci (Dz.U. poz. 1635)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz.U. poz. 1616 ze zm.)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 sierpnia 2018 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz.U. poz. 1675)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz.U. poz. 5029 ze zm.)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz.U. poz. 639 ze zm.)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. poz. 204, ze zm.)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. poz. 1575 ze zm.)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. w sprawie wykazu zajęć prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz przez nauczycieli poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz nauczycieli: pedagogów, pedagogów specjalnych, psychologów, logopedów, terapeutów pedagogicznych i doradców zawodowych (Dz.U. poz. 1610)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. poz. 199 ze zm.)

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. poz. 1743 ze zm.)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizacji kształcenia oraz warunków i form realizowania specjalnych działań opiekuńczo-wychowawczych w przedszkolach i szkołach specjalnych, zorganizowanych w podmiotach leczniczych i jednostkach pomocy społecznej (Dz.U. poz. 1654 ze zm.)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 5 września 2017 r. w sprawie szczegółowych zadań wiodących ośrodków koordynacyjno-rehabilitacyjno-opiekuńczych (Dz.U. poz. 1712)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 kwietnia 2013 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim (Dz.U. poz. 529)
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 15 czerwca 2021 r. w sprawie szczegółowych warunków realizacji rządowego programu „Dobry start” (Dz.U. poz. 1092 ze zm.).

Miejsce polityki oświatowej w lokalnej polityce samorządu oraz rola samorządu w jej kształtowaniu i realizacji

Jak wskazuje Bogusław Śliwerski (2015, s. 138–139), współcześnie:

„polityka oświatowa (gr. *politike* – rządzenie) nie powinna być wydzieloną w pedagogice porównawczej jej subdyscypliną, gdyż ma miejsce proces integracji nauk i globalizacji w polityce państw demokratycznych, pluralistycznych, otwartych, do których swobodnie przenika wiedza o różnych modelach szkolnych oraz sposobach podejmowania w państwach demokratycznych działań tak władz państwowych, jak i publicznych na rzecz edukacji. Polityka oświatowa jest natomiast powinnością działań władz państwowych, samorządowych, ustawodawczych i kontrolnych w dziedzinie oświatowej, których celem powinno być optymalizowanie poprawnego zarządzania instytucjami i placówkami oświatowo-wychowawczymi w państwie oraz ułatwianie i wzmacnianie procesów samoregulacji i samorządności w edukacji dzięki partycypacji społeczeństwa w tych procesach, których łącznym celem powinno być uzyskiwania jak najwyższej jakości edukacji oraz zwiększanie zasięgu kształcenia i wychowania w całym społeczeństwie”.

Tak postrzegana polityka oświatowa powinna czerpać sprawdzone wzorce edukacyjne opisane z uwzględnieniem wyników badań naukowych. Powinna także, odpowiadając na współczesne oczekiwania społeczeństwa, tworzyć regulacje służące zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych wszystkich podmiotów. Przedmiotem zainteresowań polityki oświatowej powinny być zatem decyzje dotyczące „powszechnie obowiązujących programów kształcenia (podstawy kształcenia ogólnego), wprowadzanie standardów edukacyjnych do rozwiązywania problemów kształcenia i wychowania oraz oceniania ich skuteczności i efektywności, kształtowanie ustroju szkolnego, jego sieci i struktur, kwestie obowiązku szkolnego i liczby godzin na realizację programów kształcenia, standardy kwalifikacji, zatrudniania i czasu pracy nauczycieli, zainteresowanie międzynarodowymi wynikami pomiarów osiągnięć szkolnych, finansowanie oświaty i jej infrastruktura” (Śliwerski, 2015, s. 139). Obywatele powinni natomiast mieć możliwość kreowania opinii publicznej

i lobbowania na rzecz koniecznych zmian czy reform albo wskazywania nieprawidłowości i nieuzasadnionych działań władzy.

W polskiej polityce oświatowej po 1989 r. nastąpiło częściowe przeniesienie odpowiedzialności za edukację na grunt samorządowy. Rozdział zadań został jasno określony i do dziś jest właściwie utrzymywany (choć można dostrzec coraz większą centralizację). Zakładał on trzy główne zasady:

- „Władza centralna (Ministerstwo Edukacji Narodowej, obecnie Ministerstwo Edukacji i Nauki) odpowiada za tworzenie ram prawnych dla systemu oświaty, w tym określenie wymogów dostępności i jakości edukacji oraz tzw. podstawy programowej, która miała zapewnić, że niezależnie od miejsca pobierania edukacji wszyscy opuszczą szkołę z podstawowym zestawem kompetencji, wiedzy i umiejętności.
- Władza centralna poprzez terenowy aparat administracji rządowej (kuratoria oświaty) pozostawiła sobie także funkcje nadzorcze – przestrzeganie przez samorządy i poszczególne placówki oświatowe ustalanych centralnie standardów jakości oraz dostępności edukacji miało pozostawać pod lupą kuratoriów. Co jednak istotne, kuratoria nie miały stanowić narzędzia ręcznego sterowania szkołami czy samorządami, ale mogły ingerować w działalność tych podmiotów tylko i wyłącznie w przypadku naruszania przez nie przepisów prawa oświatowego.
- Samorządy stały się zarządcami szkół oraz innych publicznych placówek oświatowych i odpowiadały przed mieszkańcami za jakość swoich działań w tym obszarze. Źródłem finansowania oświaty samorządowej stała się oświatowa część subwencji ogólnej otrzymywanej przez samorządy z budżetu państwa według specjalnego algorytmu biorącego pod uwagę przede wszystkim liczbę uczennic i uczniów, którym dany samorząd ma obowiązek zapewnić edukację. Przyjęto zasadę, że subwencja ma pokrywać samorządom całość kosztów funkcjonowania szkół, w szczególności wydatki płacowe” (Sześciło, 2021).

Pomimo zmieniających się realiów, szczególnie finansowych, nadal jednostki samorządu terytorialnego jako organy prowadzące szkoły/placówki odpowiadają za wdrażanie kierunków polityki oświatowej, a w szczególności za jakość edukacji na swoim terenie. Ta odpowiedzialność za jakość ma odzwierciedlenie chociażby w ustawowej konieczności przygotowywania każdego roku informacji o stanie realizacji zadań oświatowych. Art. 11 Prawa oświatowego jednoznacznie wskazuje, że „organ wykonawczy jednostki samorządu terytorialnego, w terminie do dnia 31 października, przedstawia organowi stanowiącemu jednostki samorządu terytorialnego informację o stanie realizacji zadań oświatowych tej jednostki za poprzedni rok szkolny, w tym o wynikach: 1) egzaminu ósmoklasisty, egzaminu maturalnego i egzaminu zawodowego, **z uwzględnieniem działań podejmowanych przez**

szkoły nakierowanych na kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w szkołach tych typów, których prowadzenie należy do zadań własnych jednostki samorządu terytorialnego; 2) nadzoru pedagogicznego sprawowanego przez kuratora oświaty lub właściwego ministra w szkołach i placówkach tych typów i rodzajów, których prowadzenie należy do zadań własnych jednostki samorządu terytorialnego”¹².

Wskazanie w corocznej informacji o stanie realizacji zadań oświatowych powyższych danych niestety nie zawsze wiąże się z pogłębioną analizą działań podejmowanych przez placówki edukacyjne (i inne współpracujące w tym zakresie podmioty) na rzecz dzieci/uczniów, dla których konieczne jest dostosowanie środowiska dydaktyczno-wychowawczego. A przecież zapisy formalne w prawie oświatowym uznające prawo do otwartej edukacji dla każdego dziecka pojawiły się ponad 30 lat temu! Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r., odwołując się m.in. do zapisów Konwencji Praw Dziecka ratyfikowanej przez Polskę w tym samym roku, zapewniła rodzicom dzieci z niepełnosprawnością prawo do decydowania o miejscu edukacji ich dziecka. Art. 1 ust. 5 tej ustawy jednoznacznie wskazał możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami. To uznanie i zrównanie praw wszystkich dzieci spowodowało wyznaczenie przedszkolom i szkołom (oraz ich organom prowadzącym) nowych obowiązków, do których nie zostały one dostatecznie przygotowane w wymiarze społecznym i merytorycznym. Zadbano jednak o kwestie organizacyjne, które przez wiele lat w pewnym sensie wyznaczały edukację dla wszystkich w wymiarze formalno-prawnym.

Pojawienie się 4 października 1993 r. zarządzenia nr 29 MEN w sprawie zasad organizacji opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego z jednej strony wskazywało na sposób realizacji przyjętych założeń dotyczących przejścia z kształcenia segregacyjnego do niesegregacyjnego (por. Pańczyk, 2000). Z drugiej zaś z góry ograniczało otwarte kształcenie, definiując, że oddziałem integracyjnym może być klasa, w której liczba dzieci wynosi pomiędzy 15 a 20 uczniów, w tym 3–5 z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. Takie usankcjonowanie prawne zakładało, że jeśli uczniów z niepełnosprawnością w klasie było mniej lub więcej, to była to klasa ogólnodostępna. To powodowało również konsekwencje związane z zakresem i rodzajem wsparcia specjalnego, które już w 1974 r. zostało zdefiniowane przez UNESCO jako elastyczny system ułatwień stosowany wobec uczniów

¹² [Ustawa Prawo oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 r.](#) (Dz.U. z 2021 r. poz. 1082, z 2022 r. poz. 655, 1079, 1116, 1383, 1700, 1730 i 2089 oraz z 2023 r. poz. 185).

z różnego rodzaju trudnościami w nauce (o różnym stopniu nasilenia), spowodowanymi czynnikami zewnętrznymi i wewnętrznymi (Pańczyk, 2000, s. 73).

Jan Pańczyk, poddając krytyce ówczesne zapisy prawa oświatowego, wskazywał, że w założeniach teoretycznych nawiązywały one do trendów światowych, w których kształcenie niesegregacyjne wpisywało się w procesy normalizacyjne. Jednak w Polsce idea ta, jego zdaniem, została powyższymi zapisami zinstytucjonalizowana i nazwana „integracją”, chociaż idee integracji (w rozumieniu procesu społecznego ale także edukacyjnego) propagowali już w latach 70. i 80. m.in. Aleksander Hulek i Kazimierz Kirejczyk (Pańczyk, 2000, s. 74). Wieloletnie badania naukowe oraz zmieniająca się rzeczywistość społeczna wskazują na to, że zróżnicowane podejście do przyjętych założeń „edukacji dla wszystkich” jest oczywiście wynikiem polityki oświatowej kraju, ale także jej realizacji w samorządzie.

Z kolei Czesław Banach (2005) wskazuje dwa rozumienia polityki oświatowej, które w tej publikacji ograniczamy do kontekstu edukacji włączającej. Po pierwsze polityka oświatowa może być rozumiana jako dyscyplina naukowa zajmująca się podstawami teoretycznymi działalności w systemie edukacji i wychowania. Tu mieściłyby się analizy naukowe z zakresu edukacji osób ze specjalnymi potrzebami. Drugie rozumienie zakłada, że polityka oświatowa to celowa i zorganizowana działalność władz państwowych i samorządowych zapewniająca dzieciom, młodzieży i dorosłym zdobywanie wiedzy, umiejętności zawodowych, rozwijanie osobowości oraz zaspokajanie aspiracji i dążeń. W tym drugim ujęciu mieszczą się regulacje prawne poszczególnych państw uwarunkowane ekonomicznie, historycznie, demograficznie, społecznie i polityczne.

O ile można uznać, że u podstaw wdrażanych 30 lat temu zmian w zakresie kształcenia niesegregacyjnego (edukacji dla wszystkich) leżały wspólne wartości, o tyle w praktyce w Polsce w latach 90. sprowadzono je do problemów wybranych podmiotów pedagogiki specjalnej. Te rozwiązania i sposoby ich wdrażania do praktyki edukacyjnej na wiele lat zdominowały polski dyskurs dotyczący szkoły dla wszystkich. W większych miejscowościach pojawiła się możliwość skorzystania z wdrażanej polityki oświatowej i tworzenia oddziałów integracyjnych wraz z towarzyszącą im koniecznością wsparcia specjalistycznego uczniów w postaci zapewnienia w tych klasach nauczycieli (pedagogów specjalnych) współorganizujących kształcenie uczniów. Przez wiele lat (do 2016 r.)¹³ takich gwarancji nie otrzymywali uczniowie z orzeczeniem, którzy realizowali naukę w klasach nieintegracyjnych. Dla nich ustawodawca wskazywał jedynie możliwość zatrudniania specjalistów, pozostawiając decyzję w tej sprawie organom prowadzącym przedszkola i szkoły. Tak

¹³ A od 2016 r. katalog uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, dla których obligatoryjne jest wsparcie osobowe (pedagoga specjalnego), jest nadal bardzo ograniczony.

skonstruowane prawo oświatowe zakładało zróżnicowanie w ofercie i realizacji kształcenia specjalnego nie w zależności od potrzeb indywidualnych dziecka, ale od typu oddziału, do którego dziecko zostało przyjęte.

Wprowadzenie w latach 90. polaryzacji szkoły specjalne – szkoły (oddziały) integracyjne na wiele lat zamknęło dyskusje nad poszukiwaniem i wdrażaniem alternatyw w kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w szczególności uczniów z niepełnosprawnością definiowaną w myśl prawa oświatowego), z uwzględnieniem indywidualnych możliwości oraz ograniczeń rozwoju i funkcjonowania psychospołecznego tych dzieci.

Ponowny namysł nad wdrażaniem polityki oświatowej w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych podejmowany był w latach 2009/2010 oraz następnie w roku 2017. U podstaw poszukiwań nowego modelu edukacji dla wszystkich (grup zróżnicowanych, w których tylko jednym z podmiotów są uczniowie z niepełnosprawnością) leżały prowadzone analizy naukowe oraz z zakresu praktyki oświatowej, w których podkreślano brak spójnej wizji kształcenia niesegregacyjnego oraz niedostateczne propagowanie zmian w społeczeństwie, a co za tym idzie – brak kształtowania pozytywnych postaw wobec wspólnej edukacji wszystkich dzieci/uczniów (których rodzice taką wolę wyrażali).

Bardzo poważnym problemem był brak przygotowania merytorycznego i organizacyjnego do tworzenia oddziałów integracyjnych. Skutkowało to – idąc za Amadeuszem Krausem (2004, s. 231) – wypaczonym modelem klas integracyjnych ze zbyt liczną grupą uczniów z orzeczeniem, brakiem wsparcia w postaci tzw. nauczyciela wspomagającego. Dostrzeżono również kłopoty z przygotowaniem kadry specjalistycznej do pracy w grupach zróżnicowanych. Z jednej strony nauczyciele przedmiotu nie posiadali umiejętności pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, z drugiej zaś pedagodzy specjalni (zatrudniani w oddziałach integracyjnych) byli przygotowani do pracy z uczniem z jednym rodzajem zaburzenia, co w sytuacji pojawienia się wielu niepełnosprawności (lub innych specjalnych potrzeb edukacyjnych) w jednym zespole mogło stanowić dla nich zbyt duże wyzwanie.

Odnosząc się do założeń polityki oświatowej (także tej samorządowej), w interesującym nas obszarze edukacji włączającej warto zauważyć jeszcze jedną „nieścisłość”, która utrzymuje się od wielu lat. Dotyczy ona braku jednoznacznego ustalenia, o jakiej edukacji dla każdego w Polsce debatujemy oraz jaki podmiot jest przedmiotem dyskusji o zmianie w edukacji w kierunku włączania. Od prawie 30 lat w kontekście kształcenia niesegregacyjnego (obecnie włączającego) posługujemy się pojęciem dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych (ang. *special education needs*), które nie zostało zdefiniowane w zapisach

prawa polskiego, a powinno stać się priorytetem polityki oświatowej każdego kraju. Być może dzieje się tak dlatego, że „pojęcie potrzeby edukacyjnej, mimo że powszechnie stosowane na całym świecie nie tylko przez psychologów edukacji i pedagogów, często nie jest jednoznacznie zdefiniowane. Wynika to głównie ze specyficznego rozumienia samego pojęcia potrzeby zawartego w tym określeniu” (Brzezińska, Jabłoński, Ziółkowska, 2014, s. 41). Mimo że pojęcie to zostało zaproponowane w Warnock Raport już w 1978 r., w Polsce znalazło pierwsze odzwierciedlenie w powołanym przez Ministra Edukacji w 2008 r. zespole ekspertów ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych. W prawie oświatowym zaistniało (nie wprost) w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach w sformułowaniu:

„pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, wynikających w szczególności: z niepełnosprawności; z niedostosowania społecznego; z zagrożenia niedostosowaniem społecznym; ze szczególnych uzdolnień; ze specyficznych trudności w uczeniu się; z zaburzeń komunikacji językowej; z choroby przewlekłej; z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych; z niepowodzeń edukacyjnych; z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego, kontaktami środowiskowymi; z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą”.

Co więcej, ewolucja rozumienia edukacji włączającej, coraz bardziej przesuwająca środek ciężkości działań z tego, co specjalne, w kierunku tego, co uniwersalne, i poszukująca deklarowanych rozwiązań dla wszystkich, w pewien sposób usuwa pojęcie „specjalności”, w tym i „specjalnych potrzeb”, na margines dyskusji o edukacyjnym włączaniu, poszukując pojęć innych, bardziej trafnych wobec koncepcji „szkoły dla wszystkich” (Podgórska-Jachnik, 2018, s. 69–98). W to miejsce coraz częściej pojawia się ostatnio pojęcie zróżnicowanych lub – nawet częściej – indywidualnych potrzeb edukacyjnych.

Jak wynika z powyższych analiz, zadaniem samorządu jest uwzględnienie w swoich politykach edukacyjnych problematyki edukacji wysokiej jakości dla wszystkich z uwzględnieniem zróżnicowanych potrzeb dzieci/uczniów oraz z tworzeniem sieci wsparcia dla nich. Cezary Trutkowski (2015, s. 47–48) podkreśla, że:

„badania zrealizowane przez Fundację Rozwoju Demokracji Lokalnej wskazują, że przeważającym modelem zarządzania lokalną oświatą w Polsce jest podejście ograniczone głównie do reagowania na pojawiające się bieżące potrzeby i ukierunkowanie na rozwiązywanie aktualnych problemów. Kluczowe cele i wyzwania w sektorze oświaty są w takich przypadkach definiowane przez lokalnych „aktorów” w odniesieniu do trzech głównych

zagadnień, które można scharakteryzować następująco:

- 1) optymalizacja dostępności placówek oświatowych zgodnie z aktualnymi trendami demograficznymi;
- 2) wspomniane doskonalenie jakości kształcenia rozumiane głównie w kategoriach podnoszenia obiektywnych wskaźników wyników edukacyjnych;
- 3) modernizacja i unowocześnienie istniejącej bazy oświatowej: poprawa infrastruktury i wyposażenia szkół w środki dydaktyczne”.

Tak sformułowane i realizowane przez samorząd zadania nie odpowiadają potrzebom współczesnej edukacji – zresztą problem, a zarazem wyzwanie związane z określaniem przyjętych do realizacji zadań zostały już zasygnalizowane w rozdziale dotyczącym ram prawnych dla działań JST w zakresie oświaty. Brak refleksyjnego przełożenia założeń polityki oświatowej (w zakresie edukacji włączającej) zawartej (już) w ustawach i rozporządzeniach przez lokalne samorządy skutkuje pozorowaniem działań ukierunkowanych na rozpoznanie i wspieranie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ich najmłodszych mieszkańców.

Potwierdzają to analizy dokumentów strategicznych (gmin i powiatów), o których pisze Trutkowski. Wskazuje on, że w badaniach prowadzonych w ramach projektu BECKER (por. IBE, b.r.) stwierdzono, że:

„gminy najczęściej powołują się na: pomoc uczniom słabym i zdolnym rozumianą jako realizacja indywidualizacji nauczania, podnoszenie jakości kształcenia poprzez: poprawę lub utrzymanie wyników egzaminów oraz objęcie wszystkich uczniów nauczaniem języków obcych wraz ze zwiększeniem ilości zajęć pozalekcyjnych. W dokumentach zdarzają się też bardziej ogólne sformułowania, jak prowadzenie zajęć na *najwyższym poziomie* czy *kierowanie się wytycznymi kuratorium oświaty*, co czyni te cele dość enigmatycznymi. W miastach na prawach powiatu oświata ma poświęcać szczególną uwagę: *wyrównywaniu szans edukacyjnych poprzez realizowane projekty unijne zakładające indywidualizację procesu nauczania oraz przeciwdziałanie patologiom społecznym poprzez zabezpieczenie czasu wolnego dzieci i młodzieży*. Na tym poziomie również zdarzają się bardzo nieprecyzyjne sformułowania strategiczne, jak np. *zapewnienie odpowiedniej pomocy psychologiczno-pedagogicznej* czy *utrzymanie wysokiego poziomu kształcenia, który wyraża się w osiągnięciu wysokich wyników egzaminów zewnętrznych*. Starostwa powiatowe kładą nacisk na: *wzbogacenie oferty edukacyjnej poprzez rozwój kształcenia ustawicznego, doksztalcenie kadry dzięki zapewnieniu dużej liczbie nauczycieli szkoleń opłacanych z budżetu powiatu i finansowanie studiów podyplomowych oraz rozwój szkolnictwa zawodowego: dopasowywanie kierunków kształcenia do lokalnych potrzeb zatrudnienia (nowe zawody i specjalizacje), wyposażenie w sprzęt potrzebny do nauki zawodu*” (Trutkowski, 2015, s. 50).

Tak lakoniczne zapisy często niestety nie przekładają się na realne projektowanie i wdrażanie lokalnej polityki oświatowej w samorządach. Jednak wzrost rozpoznawanych

trudności rozwojowych i edukacyjnych małych i młodych mieszkańców danego samorządu powinien być bodźcem do przyjrzenia się swoim zasobom oświatowym (ale także zasobom z innych obszarów wsparcia) i zweryfikowania częstego przekonania o małej sprawczości w zakresie wdrażania lokalnej polityki ukierunkowanej na edukację wysokiej jakości dla każdego. Bo jak pisał Antoine de Saint-Exupéry (2009, s. 143): „Musimy się dobrze zrozumieć. Powierzyłem wam ludzkie dzieci nie po to, żeby kiedyś ocenić, ile wiedzy zdołaliście im przekazać, ale po to, żeby radować się, widząc, jak wstępują wzwyż”.

Rola i zadania organu prowadzącego w realizacji działań edukacyjnych

W części dotyczącej podstaw prawnych obligujących organy prowadzące do realizacji zadań oświatowych wskazałyśmy obszary odpowiedzialności poszczególnych szczebli jednostek samorządowych. W tym miejscu chcemy skupić się na roli i znaczeniu działań podejmowanych przez organy prowadzące jednostki opiekuńcze i oświatowe w tworzeniu środowiska włączającego i opowiadającego na potrzeby każdego dziecka/ucznia.

Rolą organów prowadzących żłobki, przedszkola, szkoły w zakresie wspomagania rozwoju i edukacji jest przede wszystkim jasne określenie w swoich programach strategicznych priorytetów związanych z dostępem do wysokiej jakości opieki, wychowania i edukacji dziecka/ucznia. Należy w tym miejscu zaznaczyć, że obok wskaźnika, jakim jest wynik egzaminów zewnętrznych, należy podkreślać zadania związane z funkcjonowaniem przedszkolnym/szkolnym, rozwojem psychospołecznym na miarę swoich możliwości, odnoszeniem w szkole sukcesów, a także na polu funkcjonowania społecznego beneficjentów procesów edukacyjnych.

Dane liczbowe wskazujące na rozmiary potrzeb wsparcia dzieci i uczniów nie mogą zatem pozostać bez odpowiedzi. W Polsce liczba dzieci objętych wczesnym wsparciem rozwojowym rośnie z roku na rok. W roku szkolnym 2020/2021 tą formą wsparcia objętych było 58,6 tys. dzieci. Dla porównania liczba dzieci objętych WWR w 2008 r. wynosiła około 14 tys. Coraz liczniejsza jest również grupa dzieci i uczniów, u których rozpoznawane (diagnozowane) są potrzeby dodatkowego wsparcia w procesie edukacyjnym czy specjalnej organizacji metod uczenia się i pracy. W roku szkolnym 2019/2020 aż 34% dzieci i uczniów zostało objętych różnymi formami pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a w prawie 4% przypadków stwierdzono potrzebę kształcenia specjalnego. Z tej ostatniej grupy dzieci i uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego w roku szkolnym 2018/2019 około 62% kształciło się w placówkach ogólnodostępnych. Wskaźnik ten był o 10% wyższy niż trzy lata wcześniej (56,2% w roku szkolnym 2016/2017) i w kolejnych latach rósł (Jachimczak, Neroj, 2021).

Powyższe dane rodzą konieczność zmiany odpowiedzialności organów prowadzących i realizujących zadania na rzecz najmłodszych członków swojej społeczności, co zostało dostrzeżone także w trakcie prac nad rekomendacjami dotyczącymi podnoszenia jakości edukacji grup zróżnicowanych w Polsce. W wypracowanych w 2020 r. dokumentach (MEiN, 2020) znalazło się kilkadziesiąt wskazań do refleksji w zakresie podnoszenia jakości edukacji włączającej. Część z nich odnosi się do polityki oświatowej państwa, ale niektóre mogą być wykorzystane w politykach regionalnych. Poniżej przedstawiamy te, które wpisują się w zadania organów prowadzących.

Wybrane rekomendacje

2. Polityka edukacyjna powinna wyraźnie zaznaczać, że skuteczne systemowe wdrażanie edukacji włączającej stanowi wspólny obowiązek wszystkich kadr systemu edukacji (nauczycieli, dyrektorów szkół i pracowników pomocniczych) oraz decydentów na szczeblu krajowym, regionalnym i lokalnym.

Rekomendacja koncentruje się na podkreśleniu wspólnego obowiązku wszystkich nauczycieli, dyrektorów i decydentów w zakresie realizacji wizji i celów związanych z edukacją włączającą. Skupia się również na wspieraniu tych podmiotów, tak aby rozumiały, że edukacja włączająca służy zwiększaniu szans edukacyjnych wszystkich osób uczących się i tak powinna być realizowana w praktyce.

5. Polityka edukacyjna powinna zapewniać jednakowe rozumienie przez wszystkie podmioty na szczeblu krajowym, regionalnym i lokalnym tego, czym jest różnorodność uczniów, edukacja włączająca, jak również celów wynikających z przepisów prawa oraz kierunków polityki edukacyjnej.

36 Rekomendacja koncentruje się na opracowywaniu i realizacji strategii mającej na celu poprawę współpracy i komunikacji między ministerstwami, władzami regionalnymi i lokalnymi a szkołami w celu umożliwienia personelowi na każdym szczeblu skutecznej pracy na rzecz realizowania wspólnego celu w oparciu o klarowne i jednakowe rozumienie tego, czym jest edukacja włączająca.

6. Polityka edukacyjna powinna zapewniać, aby strategię, mechanizmy i działania dotyczące budowania potencjału systemu edukacji włączającej koncentrowały się na realizacji prawa do równego dostępu do takiej edukacji dla wszystkich osób uczących się.

Rekomendacja wskazuje na potrzebę odejścia polskiego systemu zapewniania wsparcia od koncentrowania się na zaspokajaniu potrzeb uczniów, których specjalne potrzeby edukacyjne i/lub niepełnosprawność zostały udokumentowane, na rzecz zapewnienia wysokiej jakości oferty edukacyjnej każdej osobie uczącej się.

7. Polityka powinna zapewniać dyrektorom szkół odpowiednie wsparcie umożliwiające im kierowanie procesem opracowywania i wdrażania strategii mających na celu rozwój edukacji włączającej.

Rekomendacja koncentruje się na zapewnianiu dyrektorom szkół dostępu do wsparcia, którego potrzebują, aby skutecznie rozwijać potencjał szkoły w celu zaspokajania szeregu zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów i realizacji prawa każdego ucznia do edukacji włączającej.

8. Polityka edukacyjna powinna jasno definiować role i obowiązki poszczególnych podmiotów na szczeblu krajowym, regionalnym i lokalnym oraz komunikować je w sposób zrozumiały dla wszystkich uczestników procesu kształcenia, w tym rodziców i rodzin.

Rekomendacja koncentruje się na zapewnianiu powszechnego, jednoznacznego zrozumienia ról i obowiązków związanych z realizacją polityki przez władze różnego szczebla.

9. Polityka edukacyjna powinna zapewniać wdrażanie mechanizmów finansowania i zarządzania zasobami, które promują ofertę edukacyjną jednakowo dostępną dla wszystkich osób uczących się.

Rekomendacja koncentruje się na określaniu sposobów elastycznego zarządzania zasobami w celu zapewnienia szerszego zakresu świadczeń w szkołach ogólnodostępnych.

10. Polityka edukacyjna powinna obejmować strategię zmiany mechanizmów finansowania z koncentrujących się na kompensowaniu trudności na mechanizmy finansowania i zapewniania wsparcia skupiające się na profilaktyce i wczesnej interwencji.

Rekomendacja koncentruje się na ograniczaniu stosowania formalnych procedur identyfikacji potrzeb prowadzących do „etykietowania” uczniów jako podstawy uzyskiwania dostępu do wsparcia w przypadku występowania trudności w szkole.

12. Polityka edukacyjna powinna określać strategię współpracy z zainteresowanymi środowiskami w celu opracowania tzw. ram odpowiedzialności – dokumentu, w którym pracę szkoły z różnymi grupami osób uczących się uznaje się jako wartość dodaną.

Rekomendacja koncentruje się na identyfikowaniu i uzgadnianiu „ram odpowiedzialności” szkół – dokumentu, w którym uznaje się znaczenie zróżnicowanych form pracy z osobami uczącymi się, jak również zróżnicowanie efektów uczenia się i osiągnięć osób uczących się.

13. Polityka edukacyjna powinna określać strategię wspierania zespołów szkolnych w zakresie rozwijania procesów samokontroli i autoewaluacji w szkołach.

Rekomendacja koncentruje się na identyfikowaniu i rozwijaniu odpowiedzialności szkół przez odchodzenie od formalnej kontroli na rzecz różnych form kontroli własnej

i autoewaluacji, które odzwierciedlają praktyczne znaczenie edukacji włączającej o wysokiej jakości.

15. Polityka edukacyjna powinna określać strategię zapewniania dostępności kształcenia i doskonalenia zawodowego dla wszystkich nauczycieli, przekazującego im wartości i postawy, wiedzę i umiejętności potrzebne do skutecznej realizacji edukacji włączającej.

Rekomendacja koncentruje się na długoterminowym rozwoju skoordynowanych i spójnych ram kształcenia i doskonalenia zawodowego zgodnych z wizją polityki w zakresie zapewnienia edukacji włączającej o wysokiej jakości.

18. Polityka edukacyjna powinna określać strategię poprawy zdolności zespołów szkolnych do pracy jako profesjonalnych organizacji (wspólnot) uczących się.

Rekomendacja koncentruje się na promowaniu i rozwoju współpracy pomiędzy poszczególnymi podmiotami w obrębie szkoły oraz z innymi szkołami w lokalnej społeczności, naukowcami, władzami lokalnymi oraz decydentami.

19. Polityka edukacyjna powinna określać strategię dostosowania pracy placówek specjalnych i specjalistycznych placówek systemu wsparcia do wizji polityki i celów w zakresie edukacji włączającej.

Rekomendacja koncentruje się na rozwoju specjalistycznych metod nauczania i oferty wsparcia, wzmacnianiu współpracy między kluczowymi grupami specjalistów na poziomie szkoły, tak aby mogli oni skutecznie wspierać realizację edukacji włączającej.

20. Polityka edukacyjna powinna określać strategię rozwijania zdolności poszczególnych podmiotów w szkołach ogólnodostępnych w zakresie wczesnego rozpoznawania potrzeb edukacyjnych każdej osoby uczącej się.

Rekomendacja koncentruje się na rozwijaniu możliwości zespołów szkolnych w zakresie wykorzystywania szeregu metod służących ocenie efektów uczenia się, która ukierunkuje ich dalszą pracę z osobami uczącymi się o zróżnicowanych potrzebach.

Myślenie o współczesnej edukacji (włączającej) zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych dobrze charakteryzuje dekalog wzorców sformułowany przez Joannę Głodkowską (2010, s. 11–28). Poniżej wskazujemy rozumienie wybranych wzorców w kontekście zadań organów prowadzących.

a) Edukacja z równym dostępem

Polskie prawo oświatowe gwarantuje każdemu dziecku dostęp do edukacji niezależnie od jego specjalnych czy zróżnicowanych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych. Od wielu lat każdy uczeń może realizować obowiązek szkolny w wybranej przez siebie placówce.

To rodzice, jako prawni opiekunowie, decydują, gdzie dziecko (z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego) będzie realizowało edukację: czy w szkole specjalnej, czy w szkole integracyjnej, czy w szkole ogólnodostępnej. Zadaniem organów prowadzących jest takie zabezpieczenie organizacji pracy przedszkola/szkoły, aby każdy uczeń niezależnie od swoich trudności w uczeniu się miał zaoferowane warunki kształcenia, które odpowiadają jego potrzebom. W związku z tym organ prowadzący musi realizować zapisy prawa oświatowego dotyczące realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w placówkach (zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, zajęć o charakterze treningu umiejętności społecznych, rewalidacyjnych, zajęć rozwijających zdolności i zajęć ukierunkowujących uczniów w zakresie dalszej ścieżki edukacyjnej i zawodowej). Dyrektorzy prowadzący placówki oświatowe powinni otrzymać jasne wytyczne dotyczące sposobów finansowania i liczby godzin wsparcia psychopedagogicznego. Od bieżącego roku szkolnego organ prowadzący jest również zobligowany do zapewnienia środków na zatrudnienie w przedszkolach/szkołach kadry specjalistycznej¹⁴.

Zadaniem organów prowadzących placówki oświatowe jest także stałe uświadamianie społeczności lokalnej (w tym kadry pedagogicznej, rodziców), że prawo oświatowe zakłada dostępność form kształcenia i wsparcia dla każdego dziecka. Niezależnie od tego, jakie trudności rozwojowe towarzyszą dziecku, dyrektor szkoły ogólnodostępnej nie może odmówić przyjęcia go do szkoły, jeśli jest ona jego szkołą rejonową. Nie może również ulegać presji zewnętrznej ukierunkowanej na usunięcie dziecka/ucznia z placówki. Równy dostęp ma polegać na tym, aby każdy mógł realizować obowiązek szkolny w szkole najbliższej miejsca zamieszkania wraz ze swoimi rówieśnikami.

b) Edukacja zróżnicowana

Edukacja grup zróżnicowanych zakłada przygotowanie nauczycieli do zmiany ich pracy dydaktyczno-wychowawczej. Pojawienie się w klasie szkolnej grupy maksymalnie heterogenicznej wymusza przeplatanie się treści, metod, zasad kształcenia z pogranicza dydaktyki ogólnej i specjalnej. Ma to swoje odzwierciedlenie w przenoszeniu doświadczeń dydaktyki specjalnej (i ich modyfikacji) do kształcenia we wspólnym nurcie wszystkich uczniów, którzy tworzą maksymalnie zróżnicowaną grupę (odzwierciedlającą grupę społeczną). Stąd zadaniem organów prowadzących może być budowanie sieci wsparcia dla nauczycieli z wykorzystaniem szkół specjalnych lub wskazanie w planach doskonalenia zawodowego priorytetów, jakimi są studia czy szkolenia z zakresu edukacji włączającej. Placówki specjalne prowadzone są przez powiaty, pojawia się więc konieczność zawierania

¹⁴ W dniu 12.05.2022 r. została uchwalona ustawa o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw. Zmiany wprowadzone tą ustawą – w tym w zakresie obowiązku zatrudniania specjalistów weszły w życie z dniem 27.05.2022 r. i obowiązują począwszy od roku szkolnego 2022/23. Dodanie nowego art. 42d do Karty Nauczyciela ma na celu określenie minimalnej łącznej liczby etatów nauczycieli pedagogów, pedagogów specjalnych, psychologów, logopedów lub terapeutów pedagogicznych zatrudnionych w szkołach i przedszkolach. Por. Marciniak L., (2022), [Nowe zasady zatrudniania specjalistów w szkołach i przedszkolach](#) [online, dostęp dn. 15.01.2023].

porozumień pomiędzy gminą a powiatem w zakresie współpracy placówek na rzecz edukacji włączającej. Przykładem takich rozwiązań są wdrażane w projekcie pilotażowym Specjalistyczne Centra Wspierania Edukacji Włączającej (o czym napiszemy w kolejnym rozdziale).

c) Edukacja dla uczestniczenia

Trzeci wzorzec dotyczący edukacji dla uczestnictwa wskazuje na otwarcie się całego społeczeństwa na uczestnictwo w nim każdej osoby. Powinno ono dotyczyć zarówno procesu edukacji, jak i udziału w kulturze, w życiu zawodowym. Takie podejście do uczestnictwa osób ze zróżnicowanymi potrzebami rozwojowymi (w tym z niepełnosprawnościami) wpisuje się w paradygmat normalizacyjny i emancypacyjny. Zakładają one, że każda osoba (niezależnie od swoich ograniczeń) ma prawo i powinna być pełnoprawnym członkiem danej społeczności. W wymiarze edukacyjnym odzwierciedla się to w koncepcjach edukacji dla każdego. W wymiarach zawodowych – chociażby w praktyce działań ekonomii społecznej czy działań pomocowych związanych z zatrudnianiem osób z niepełnosprawnościami. Dobrą praktyką JST może być tworzenie lokalnych programów edukacji kulturalnej¹⁵ włączającej wszystkich, a także programy partycypacyjne pozwalające tworzyć przestrzeń do działania (np. szkolny budżet deliberacyjny¹⁶).

Celem edukacji włączającej jest współbycie, współdziałanie i współuczestnictwo na równych prawach z dostrzeganiem możliwości i ograniczeń indywidualnych. Aby to osiągnąć i skutecznie oddziaływać w zakresie podnoszenia jakości edukacji włączającej, potrzebne jest wyjście poza obszar oświatowy.

d) Edukacja diagnostyczna

Bardzo ważnym wymiarem edukacji są działania diagnostyczne. Diagnoza jest podstawą wszelkich działań pedagogicznych i zarówno od strony formalnoprawnej, jak i od strony praktyki edukacyjnej wpisuje się w zadania nauczycieli (w tym dyrektorów) wszystkich typów placówek edukacyjnych. Organy odpowiedzialne za oświatę powinny wdrażać kompleksową i permanentną diagnozę potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i uczniów. Trudno bowiem wyobrazić sobie podejmowanie jakichkolwiek działań dydaktycznych, wychowawczych i terapeutycznych bez rozpoznania możliwości i ograniczeń funkcjonowania dziecka. Nowy model wczesnego wspomaganie rozwoju¹⁷

¹⁵ Zob. [Uchwała nr VII/234/19 Rady Miejskiej w Łodzi](#) [online, dostęp dn. 15.01.2023]; program 9 edycji „Festiwalu Kultury bez Barier” [online, dostęp dn. 15.01.2023].

¹⁶ Zob. Rutkowska A., (2021), [W Łodzi jeszcze w tym roku wystartuje Szkolny Budżet Deliberacyjny](#) [online, dostęp dn. 15.01.2023].

¹⁷ Obecnie pilotowany w ramach projektu innowacyjno-wdrożeniowego w zakresie oceny funkcjonalnej polegający na badaniu i opracowaniu modelowych rozwiązań na rzecz świadczonego lokalnie międzysektorowego wsparcia dla dzieci, uczniów i rodzin na podstawie metodyki oceny funkcjonalnej z wykorzystaniem Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania Niepełnosprawności i Zdrowia – ICF realizowanego przez Uniwersytet Śląski we współpracy z Uniwersytetem im Adama Mickiewicza w Poznaniu, z Akademią Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Katolickim Uniwersytetem Lubelskim oraz Uniwersytetem Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie.

wdraża do praktyki – nie tylko edukacyjnej – jak najwcześniejsze rozpoznawanie zaburzeń rozwojowych dzieci (od wieku poniemowlęcego), aby móc projektować działania wspierające i na wczesnym etapie niwelować trudności w funkcjonowania psycho-społeczno-emocjonalnym.

Od kilku lat samorządy mogą także realizować program „Za życiem”¹⁸. Samorządy powiatowe wskazują publiczną szkołę lub placówkę, która w danym powiecie pełni funkcję wiodącego ośrodka koordynacyjno-rehabilitacyjno-opiekuńczego (OKRO). W stosunku do starszych dzieci konieczna może być diagnoza specjalistyczna, która realizowana jest w poradniach psychologiczno-pedagogicznych lub innych poradniach specjalistycznych. Celem działań diagnostycznych jest spojrzenie na ucznia w wymiarze psychofizycznym i społecznym, rozpoznanie jego postępów w rozwoju oraz ograniczeń, określenie potencjału rozwojowego ze wskazaniem mocnych stron dziecka, które będą podstawą prognozy pozytywnej. Dobrą praktyką jest współpraca organów prowadzących z podmiotami diagnostycznymi w celu ujednolicenia procesów i wydawanych zaleceń. Warto zwrócić uwagę także na akcje promujące wczesną diagnozę wśród rodziców, np. „soboty ze specjalistami” realizowane od kilku lat przez samorząd łódzki¹⁹.

e) Edukacja ku podmiotowości

Bardzo ważnym wzorcem w edukacji włączającej jest podmiotowość. Odzwierciedla się ona w budowaniu relacji, zrozumienia i akceptacji wszystkich podmiotów tworzących wspólnotę edukacyjną (uczniowie, rodzice, nauczyciele – specjaliści, JST). Podmiotowość zaznaczona jest w prawie oświatowym poprzez wskazanie na znaczącą rolę prawnych opiekunów dziecka, na ich udział w procesie diagnostycznym, w procesie projektowania działań wspierających, a także w podejmowaniu decyzji o wyborze terapii (razem w uzgodnieniu ze specjalistami). W procesie dydaktycznym to również odniesienie się do potrzeb dziecka, ujęcia jego podmiotowości, zgoda na wskazanie własnych potrzeb czy oczekiwań. Może to znaleźć odzwierciedlenie w negocjowaniu z nim celów dydaktycznych, planów pracy i współtworzeniu planów jego samorozwoju.

W wymiarze samorządowym podmiotowość mogłaby odzwierciedlać się w powołaniu rad oświatowych, które wypracowywałyby kierunki rozwoju lokalnej edukacji uwzględniającej jej wymiar inkluzyjny. O radzie oświatowej mówią: art. 78.1–2 oraz art. 79 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2018 r. poz. 996). Treść zapisów dotyczących kompetencji rad oświatowych nie uległa w nowych zapisach zmianie, w dalszym ciągu jest to organ opiniotwórczy i doradczy funkcjonujący na terenie województwa, powiatu lub gminy. Z założenia rady oświatowe są szansą do oddolnego,

¹⁸ Na podstawie Uchwały nr 160 Rady Ministrów z dnia 20 grudnia 2016 r. w sprawie programu kompleksowego wsparcia dla rodzin „Za życiem” (M.P. z 2016 r. poz. 1250).

¹⁹ Zob. informacje na stronie www.umi.lodz.pl w zakładce [Wczesne wspomaganie rozwoju](#) [online, dostęp dn. 15.01.2023].

społecznego partycypowania w sprawowaniu władzy, kontroli i stymulowania procesów rozwojowych w szkolnictwie. Mają służyć społeczeństwu i wspierać ruch samorządności lokalnej na rzecz edukacji (Kosiorek, 2018, s. 84). W tekście Małgorzaty Kosiorek można odnaleźć przykłady funkcjonowania rad oświatowych od wojewódzkiej (Pomorska Rada Oświatowa) do miejskich (Piaseczno, Gdańsk). Jednak w nielicznych publikacjach dotyczących tego mechanizmu partycypacji wskazuje się na powoływanie tych ciał doradczych. W przypadku wdrażania idei edukacji włączającej, która w wielu środowiskach nie doczekała się jeszcze zrozumienia i uznania, warto szukać rozwiązań, pozwalających w konstruktywny sposób o niej dyskutować i wdrażać jej założenia w sposób zrównoważony i akceptowalny przez różne podmioty.

M. Kosiorek, odwołując się do słów B. Śliwerskiego (badacza demokracji szkolnej i samorządowej), stwierdza, że brak wewnętrznej, partycypacyjnej polityki lokalnej może wynikać z:

- niewłaściwego zarządzania oświatą jako jedną z usług publicznych w gminie;
- braku profesjonalnej analizy własnej sieci szkolnej;
- lekceważenia kwalifikacji kadr nauczycielskich;
- wąskiego zakresu, sposobów gromadzenia i wykorzystywania danych o najważniejszych podmiotach i zjawiskach edukacyjnych;
- niewłaściwego systemu dystrybucji środków finansowych i niejawnej lub niejasnej dla społeczności lokalnej struktury wydatków na edukację;
- braku diagnoz zależności między siecią szkolną a sprawnością i efektywnością kształcenia (Śliwerski, 2013, s. 157).

Być może powołanie rad oświatowych byłoby przyczynkiem do szukania rozwiązań z zakresu edukacji włączającej.

f) Edukacja w harmonizowaniu

Harmonizowanie polega na prawidłowym równoważeniu działań wspierających (terapeutycznych), normalizujących życie dziecka. Bardzo istotne jest to, aby z życia dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie uczynić ciągłej terapii, ale równoważyć jego potrzeby (edukacyjne i rozwojowe). Dziecko poza obszarem edukacyjnym i terapeutycznym powinno móc korzystać z dzieciństwa, okresu adolescencji, móc rozwijać się w kontekście relacji interpersonalnych, rówieśniczych, bawić się.

Uwzględnienie powyższego postulatu jest dość dużym wyzwaniem, dlatego że bardzo często nauczyciel oraz rodzice mają potrzebę ciągłego wspierania dziecka. Boją się, że jeśli wsparcie nie będzie kierowane, to być może jakieś szanse rozwojowe dziecka zostaną zaprzepaszczone. Jest to błędne myślenie i może powodować przeciążenie dziecka nauką, terapią, a w efekcie – wycofywanie się z jakiegokolwiek zaangażowania dydaktycznego czy

społecznego. Tu również organy prowadzące mogłyby prowadzić kampanie uświadamiające dla środowisk wychowawczych.

g) **Edukacja profesjonalna**

Ten typ edukacji zakłada konieczność kształcenia profesjonalnych kadr nie tylko w zakresie dydaktyki. Nauczyciele, którzy są ekspertami w swoich dziedzinach, powinni posiadać także pogłębioną wiedzę pedagogiczno-psychologiczną na temat rozwoju i funkcjonowania człowieka. Nowe spojrzenie na grupę heterogeniczną zmusza do takiego myślenia o nauczycielu, który jest gotowy do pracy z grupą zróżnicowaną, rozumie i akceptuje jej zmienność oraz pojawiające się różnych indywidualnych możliwości i ograniczeń ze strony uczniów. Powinien on zdobyć wiedzę z zakresu diagnostycznego, jak również z zakresu różnicowania metod kształcenia w obrębie jednostki lekcyjnej.

Wzorzec edukacji profesjonalnej wskazuje także na potrzebę zatrudniania w placówkach ogólnodostępnych specjalistów (pedagogów specjalnych) wspierających pracę dydaktyczną i wychowawczą szkoły. To wsparcie profesjonalne ma na celu tworzenie kultury szkoły włączającej oraz łączenie dydaktyki z dydaktyką specjalną, czyli wspieranie dydaktyki ogólnej specjalistycznymi metodami, terapiami, które mogą być wykorzystywane jako pojedyncze elementy lub całe systemy oddziaływania dydaktycznego. Zadaniem samorządu jest wspólne wypracowanie priorytetów doskonalenia nauczycieli finansowanego ze środków budżetu państwa. Kolejną z możliwości doceniania profesjonalizmu jest uwzględnienie w uchwałach samorządowych dodatków finansowych dla nauczycieli realizujących założenia edukacji włączającej.

Reasumując, efektywne wdrażanie edukacji włączającej możliwe będzie tylko wówczas, gdy refleksja obejmie szeroki kontekst zjawiska – nie tylko społeczny, ale i edukacyjny (Mitchell, 2005, s. 1). Konieczne wydaje się również ponowne zdefiniowania źródeł uczenia się i zachowania, kształtowania się systemu wartości czy wreszcie kulturowych kontekstów życia społecznego (Mitchell, 2005, s. 4).

Coraz czytelniejsze wydaje się również to, że edukacji włączającej nie da się zadekretować, że jest to proces, który musi mieć swój początek w formalnych działaniach prawa oświatowego. Niemniej jego sednem jest zmiana postaw społecznych, myślenie kategoriami włączania, równości, szacunku i tolerancji dla drugiego człowieka. Jest to trudny i powolny proces. Po ponad dwóch dekadach od momentu wdrażania założeń szkoły dla każdego niestety trafne wydaje się stwierdzenie Pedera Hauga (2016, s. 207), zgodnie z którym koncepcja edukacji włączającej to „retoryczne arcydzieło, ale brak konsensusu”. Stwierdza on, że jest łatwa do zaakceptowania i trudna do sprzeciwiania się, a nawet krytykowania, ponieważ jest silnie oparta na wartościach i ideologii, w tej samej kategorii co inne podobne koncepcje, takie jak demokracja i sprawiedliwość społeczna. Trudna natomiast

jest w działaniach praktycznych, co potwierdza także Elizabeth Walton, wskazując na problem wielu nauczycieli i rodziców, którzy nadal nie są w stanie wyobrazić sobie szkoły wolnej od stratyfikacji, zwłaszcza związanej z możliwościami uczniów (Mitchell, 2005, s. 13). Jednak pomimo tych rozbieżności pomiędzy teorią a praktyką współcześnie pytanie o to, czym jest włączenie i dlaczego jest ono potrzebne, zostało przez Europejską Agencję ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej zamienione na pytanie: jak to osiągnąć (Soriano, Staff, 2014, s. 5).

Podmioty edukacji włączającej i rola samorządu lokalnego w działaniach kooperatywnych

Edukacja włączająca, opierając się na biopsychospołecznym modelu niepełnosprawności, zakłada, że każde dziecko ma prawo do nauki w szkole ogólnodostępnej. Zadaniem przedszkola/szkoły (oraz instytucji je wspierających) jest opracowanie efektywnego sposobu edukacji dziecka oraz zapewnienie mu przynależności do społeczności szkolnej i lokalnej, w której żyje razem ze swoją rodziną. W tym ujęciu to przedszkole/szkoła ma się dostosować do dziecka, a nie dziecko do wymagań szkoły.

Rozumienie i – co za tym idzie – wdrażanie edukacji włączającej nie jest tak łatwe, jak mogłoby się wydawać z semantycznego punktu widzenia. Zwłaszcza gdy zechcieć jej nadać wymiar ogólnopolski, a nawet międzynarodowy. Rozumienie terminu jest bowiem uwarunkowane różnicami kulturowymi, społeczno-ekonomicznymi, doświadczeniami związanymi z istniejącym modelem edukacji w poszczególnych samorządach (pomimo centralnie przygotowywanych wytycznych w zakresie prawa oświatowego). Stąd wciąż jeszcze w efekcie wskazanych uwarunkowań jest ona różnie odczytywana.

Niektóre środowiska oświatowe (a także społeczne czy nawet instytucji państwowych²⁰) nadal utożsamiają edukację włączającą z przygotowaniem szkolnictwa powszechnego (głównego nurtu – *mainstream*) na przyjęcie dzieci/uczniów z niepełnosprawnością i rezygnacją ze szkolnictwa specjalnego. Jest to błędne rozumienie edukacji włączającej wdrażanej w Polsce, która pozostawia alternatywę wyboru placówki oświatowej (specjalnej, integracyjnej, ogólnodostępnej) rodzicom oraz zakłada ścisłą współpracę pomiędzy tymi jednostkami. Myśląc zatem o podmiotach edukacji włączającej, należy ujmować je w nieco szerszym kontekście, z uwzględnieniem wszystkich instytucji funkcjonujących w najbliższym lub nieco dalszym środowisku lokalnym (gminy, powiatu, województwa), które działają na rzecz edukacji otwartej na zróżnicowane potrzeby wszystkich uczniów, nie tylko z poważnymi deficytami rozwojowymi.

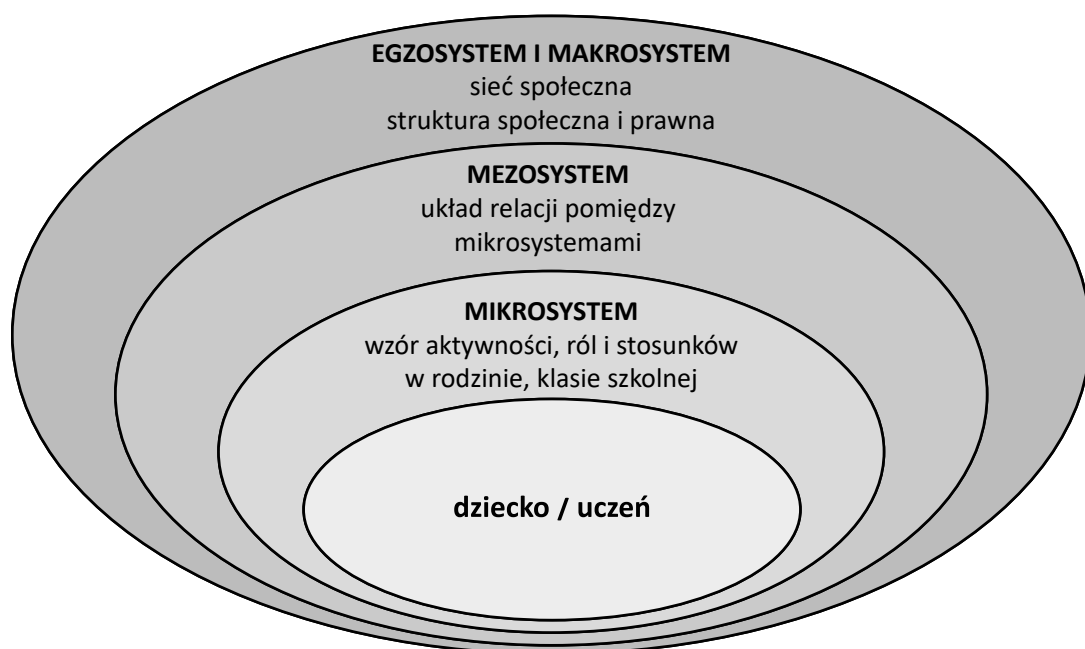
²⁰ Warto wskazać tu niezmiernie krytyczne głosy kuratora małopolskiego, które nie mają podstaw merytorycznych, a jedynie – jak się wydaje – podłoże polityczne.

Przywołana wyżej perspektywa wydaje się najwłaściwsza, gdyż zgodna jest z ideą, z której wyrosło samo pojęcie włączania, czyli sprzeciwu wobec negatywnego różnicowania, faworyzowania lub defaworyzowania. Paradoxem byłoby bowiem propagowanie tendencji, która miałaby w efekcie poprawy sytuacji którejkolwiek grupy uczniów pogorszyć ją dla innej. Istotne zatem jest tworzenie kooperacji działań ukierunkowanych na wsparcie dla każdego dziecka/ucznia (w tym ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi), a nie tylko dla uczniów z niepełnosprawnością. Jednocześnie jest to najtrudniejsze rozwiązanie, gdyż zakłada konieczność skoncentrowania się na potrzebach każdego ucznia – od wybitnie zdolnego, przez przeciętnego, po ujawniającego trudności w uczeniu się z jakiegokolwiek powodu (por. Jachimczak, 2018).

Aby sprostać powyższym wyzwaniom edukacji włączającej (która dziś w wielu szkołach jest już faktem), należy zmienić myślenie o procesie nauczania–uczenia się, wychowania, wspierania dziecka i jego rodziny w kontekście teorii ekosystemów. Edukacja musi stać się jednym z priorytetów państwa, a co za tym idzie – samorządu, i to rzeczywistym, a nie jedynie sztandarowym. Oznacza to konieczność szerokiej dyskusji w lokalnych samorządach nad jej rozumieniem i implementacją do praktyki szkolnej.

Rysunek 3. Koncepcja ekosystemowa oddziaływań w zakresie wsparcia dziecka/ucznia i rodziny według U. Bronfenbrennera

Źródło: opracowanie własne na podstawie Bronfenbrenner (1979)



Taki namysł nad wdrażaniem założeń edukacji włączającej na poziomie mezosystemu (a nawet makro- i egzosystemu) rozpoczął się już w 36 powiatach²¹, które w 2022 r.

²¹ [Szczegółowe informacje na stronie Modelu wsparcia międzysektorowego](#) [online, dostęp dn. 15.01.2023].

przystąpiły do pilotażowego projektu innowacyjno-wdrożeniowego w zakresie oceny funkcjonalnej. Polega on na badaniu i opracowaniu modelowych rozwiązań na rzecz świadczonego lokalnie międzysektorowego wsparcia dla dzieci, uczniów i rodzin na podstawie metodyki oceny funkcjonalnej z wykorzystaniem Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF). Projekt realizuje Uniwersytet Śląski (we współpracy z Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, z Akademią Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Katolickim Uniwersytetem Lubelskim oraz Uniwersytetem Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie). Celem tego projektu jest m.in. opracowanie modelu rozwiązań na rzecz zintegrowania działań wokół dzieci, uczniów i rodzin. W trakcie pilotażu realizowane będą zadania związane z:

- dokonaniem analizy zasobów instytucjonalnych, form wsparcia środowiskowego oraz programów realizowanych przez jednostki samorządowe i organizacje pozarządowe w sektorze zdrowia, edukacji i pomocy społecznej;
- zintegrowaniem działania wokół dziecka, ucznia i rodziny, rozumianego jako połączenie w jeden instrument wsparcia wielu aktualnych form organizacyjnych wspierania rozwoju dzieci do czasu spełnienia obowiązku szkolnego oraz podczas jego realizacji oraz wdrożenie międzysektorowej współpracy i koordynacji działań, szczególnie w zakresie ochrony zdrowia, pomocy rodzinie i pomocy społecznej z oferowanymi formami wsparcia w systemie edukacji;
- uruchomieniem zasobów wsparcia umiejscowionych w środowisku dziecka, ucznia i rodziny;
- wdrożeniem procesów personalizacji wsparcia poprzez dostosowanie rodzaju i zakresu pomocy do rzeczywistych potrzeb dziecka, ucznia, rodziny i środowiska pozarodzinnego;
- zmniejszeniem obciążeń proceduralnych związanych z uzyskaniem dostępu do wsparcia;
- efektywnym wykorzystywaniem zasobów lokalnych, jak również podniesieniem jakości świadczonej pomocy, dzięki spójności celów i zsynchronizowaniu oddziaływań pomocowych (efekt synergii);
- wspieraniem procesów zmian w środowiskach lokalnych ze szczególnym uwzględnieniem zadań ról jednostek koordynujących (JST), wspierających (poradnie psychologiczno-pedagogiczne, placówki I, II poziomu referencyjnego w ochronie zdrowia) oraz współpracujących (przedszkola, szkoły, placówki oświatowe, organizacje pozarządowe)²².

Wskazujemy powyższy projekt oraz inne pilotażowe (i nie tylko) działania realizowane przez gminy i powiaty (Załącznik nr 3) w celu wymiany doświadczeń i możliwości przyglądania się rozwiązaniom systemowym, które planowane do wdrożenia w najbliższych latach.

²² Na podstawie informacji na stronie [Modelu wsparcia międzysektorowego](#) [online, dostęp dn. 15.01.2023].

Przyjmując zatem najszerszą perspektywę edukacji włączającej, można byłoby uznać, że jest to systemowe podejście do edukacji nastawione na dostosowanie wymagań edukacyjnych, warunków nauki oraz organizacji kształcenia do potrzeb i możliwości każdego ucznia jako pełnoprawnego uczestnika tego procesu. Celem edukacji włączającej powinno być wyposażenie uczniów w kompetencje niezbędne do budowania włączającego społeczeństwa, w którym osoby niezależnie od indywidualnych różnic są pełnoprawnymi członkami społeczności, a różnorodność z nich wynikająca postrzegana jest w kategoriach zasobów, nie zaś ograniczeń.

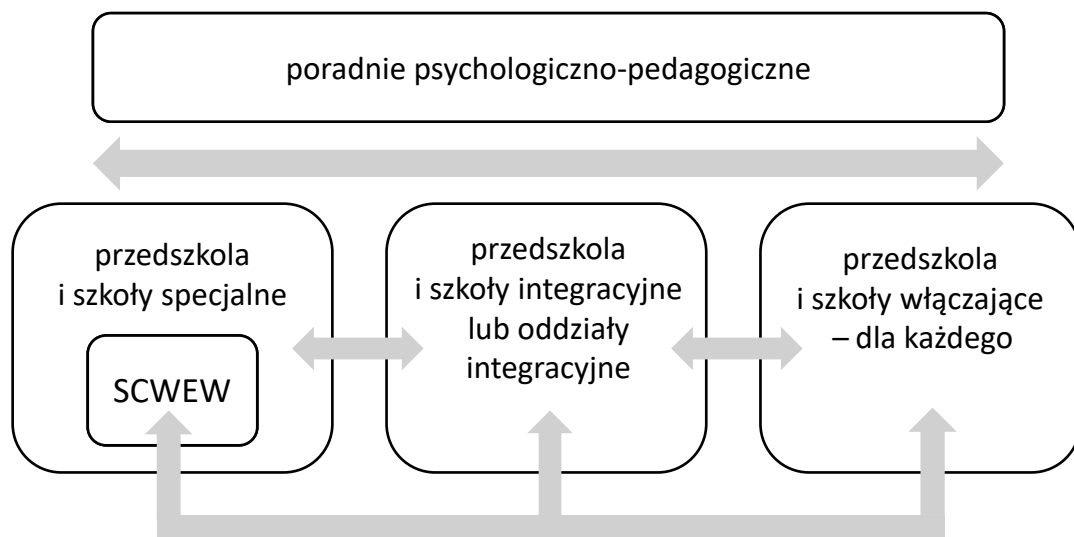
Aby to osiągnąć, samorządy powinny promować **wśród dyrektorów placówek oświatowych** bogaty zasób wiedzy i odpowiedzi merytorycznych zawartych na portalu: edukacjawzasiegu.pl.

Jednym z koniecznych założeń polityki oświatowej ukierunkowanej ekosystemowo jest silniejsze powiązanie funkcjonalne jednostek systemu oświaty (Rysunek 4).

Rysunek 4. Sieci powiązań współpracą między podmiotami systemu oświaty, przyjęte w polityce oświatowej na rzecz dziecka, ucznia i jego środowiska

Źródło: opracowanie własne na podstawie Modelu Edukacji dla Wszystkich MEiN

Kierunek polityki oświatowej na rzecz dziecka, ucznia i jego środowiska a współpraca jednostek systemu oświaty



Powyższa wizualizacja ukazuje zachowanie sieci placówek oświatowych w projektowanej na najbliższą przyszłość koncepcji zmian. **Pomimo nieprawdziwych doniesień medialnych koncepcja edukacji włączającej nie zakłada likwidacji żadnej placówki oświatowej ani**

szkół specjalnych czy integracyjnych oraz poradni psychologiczno-pedagogicznych.

Ponieważ zachowane pozostanie prawo rodziców do wyboru ścieżki edukacyjnej własnego dziecka (w kontekście kształcenia specjalnego dziecka z niepełnosprawnością), to oczywiście wydaje się zachowanie alternatywy wyboru placówki z trzech wskazanych na powyższym rysunku. Dla samorządów oznacza to utrzymanie wszystkich typów placówek z elastycznym reagowaniem na ich zapotrzebowanie ze strony lokalnego środowiska.

Nowością w planowanym systemie jest pojawienie się specjalistycznych centrów wspierania edukacji włączającej, które obecnie (pilotażowo) umiejscowione są przy placówkach specjalnych (o czym w tekście kilka razy wspominamy). Ponieważ zadaniem tych centrów jest wzmacnianie szkoły ogólnodostępnej (dyrektorów, nauczycieli) w ich pracy dydaktyczno-wychowawczej w grupie zróżnicowanej (z uwzględnieniem różnych zaburzeń i trudności w funkcjonowaniu szkolnym nie tylko wynikających z niepełnosprawności), to umiejscowienie wydaje się efektywne. Warto zatem w samorządach przyjrzeć się istniejącym zasobom placówek specjalnych i rozpocząć przygotowania do zainicjowania w jak najbliższej przyszłości zadań SCWEW. Istotny będzie także dialog z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi i innymi instytucjami wspierającymi przedszkola i szkoły w celu wypracowania lokalnej sieci wsparcia edukacji, co posłuży wszystkim mieszkańcom danego samorządu.

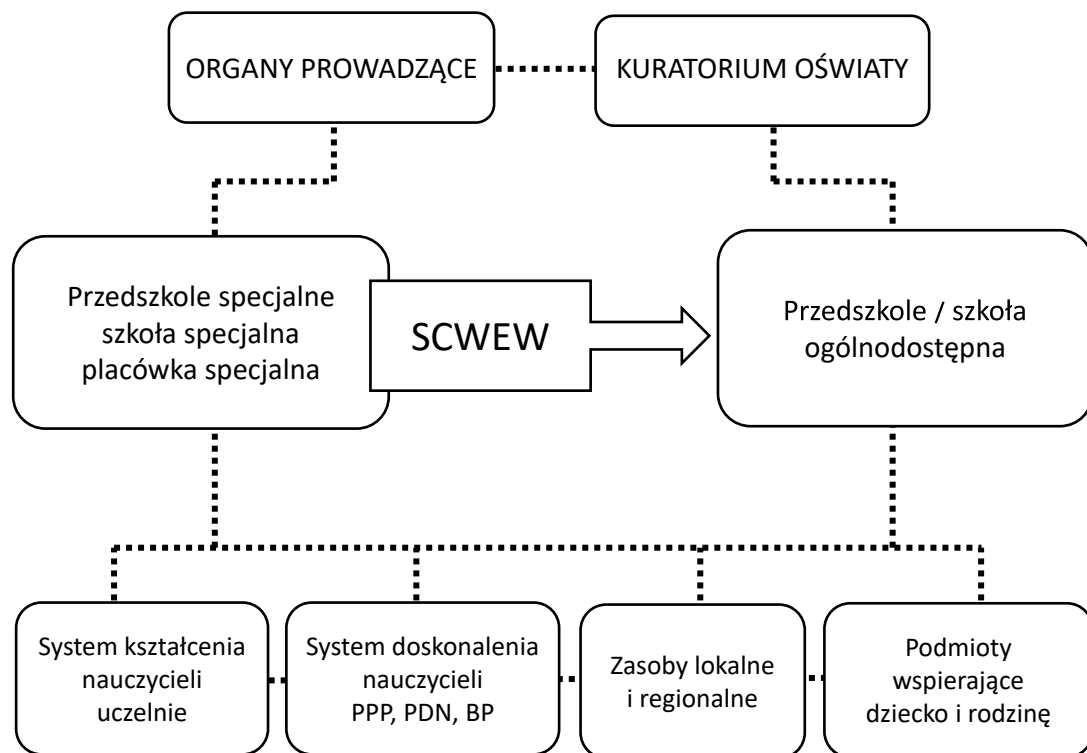
Powyższe analizy potwierdzają zatem, że edukacja, szczególnie grup zróżnicowanych, nadal stanowi duże wyzwanie w zakresie postaw społecznych, aksjologicznych i teleologicznych uwarunkowań pracy pedagogicznej oraz rozwiązań formalnoprawnych w systemie oświaty. **Warto raz jeszcze podkreślić pozostawienie w systemie funkcjonujących dotąd placówek i zaproponowanie wykorzystania już istniejących zasobów w ramach działań Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW)**, których pilotaż rozpoczął się w czerwcu 2021 r. Poniżej prezentujemy założenia teoretyczne modelu SCWEW, z zastrzeżeniem, że końcowe rekomendacje co do tej formy wsparcia placówek ogólnodostępnych pojawią się w połowie 2023 r. Niemniej już teraz są samorządy, które podejmują próby wdrażania własnych rozwiązań w tym zakresie, jak chociażby Zabrze, gdzie powołano Centrum Rozwoju Rodziny, realizujące zadania wsparcia edukacyjnego.

Niezależnie od przyjętych rekomendacji już dziś warto przyjrzeć się zasobom gmin i powiatów w kontekście wdrażania SCWEW (lub podobnych rozwiązań) na swoim terenie. Z zapowiedzi MEiN wynika, że przygotowuje się ono do kolejnego pilotażu SCWEW, który obejmie swoim zasięgiem całą Polskę. Obecnie realizowany pilotaż jest efektem prac w ramach projektów POWER dotyczących opracowania modelu funkcjonowania Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą²³.

²³ Szczegółowe informacje o projekcie na stronie www.ore.edu.pl w zakładce Opracowanie modelu SCWEW [online, dostęp dn. 15.01.2023].

Rysunek 5. Umieszczenie SCWEW w sieci wsparcia lokalnej edukacji

Źródło: opracowanie własne na podstawie Modelu Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (ORE, 2021, s. 56)



Podstawą modelu SCWEW stało się szerokie rozumienie edukacji włączającej oparte na uznaniu, że jest to systemowe podejście do edukacji nastawione na dostosowanie wymagań edukacyjnych, warunków nauki i organizacji kształcenia do potrzeb i możliwości każdego ucznia jako pełnoprawnego uczestnika tego procesu. Nie jest to jedynie przeniesienie rozwiązań specjalnych do szkoły ogólnodostępnej, ale poszukiwanie nowych, uniwersalnych, podnoszących jakość edukacji dla wszystkich uczniów. Jakość edukacji jest kluczowa dla zmiany szkoły w kierunku efektywnego włączenia. Celem edukacji włączającej powinno być więc wyposażenie uczniów w kompetencje niezbędne do budowania włączającego społeczeństwa, w którym osoby niezależnie od indywidualnych różnic są pełnoprawnymi członkami społeczności.

Filozofia myślenia o kształceniu dzieci/uczniów z niepełnosprawnością i z innymi zróżnicowanymi potrzebami wskazuje na zapewnienie uwarunkowań formalnych, które decydują o elastycznym, spersonalizowanym wsparciu edukacyjnym w placówkach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych.

Ważnym wyzwaniem w tym procesie jest – paradoksalnie – możliwe pozbawienie wsparcia dla grupy uczniów z niepełnosprawnościami. Jak wskazuje Peder Haug (2016), może to być

potencjalnym zagrożeniem dla praktyk włączających. Ponieważ szerokie ich ujęcie dotyczy nie tylko osób z niepełnosprawnościami, istnieje ryzyko, że interesy tej grupy mogą stać się drugorzędne, a nawet zostać przeoczone podczas realizacji interesów innych uczniów ze specjalnymi potrzebami. Aby temu przeciwdziałać, w modelu teoretycznym SCWEW zaplanowano umiejscowienie centrów przy placówkach specjalnych i ukierunkowanie ich zadań na budowanie kultury organizacyjnej szkoły włączającej, ale z zabezpieczeniem potrzeb dzieci i uczniów z niepełnosprawnością.

Model SCWEW (ORE, 2021) powstał przy współpracy teoretyków i praktyków z zakresu szeroko rozumianej edukacji²⁴. Zakładano, że aby sprostać założeniom edukacji włączającej, należy poddać pogłębionej refleksji wiele obszarów. SCWEW-y podejmują głównie te dotyczące oceny funkcjonalnej, dydaktyki, wychowania i terapii oraz – a może w pierwszej kolejności – kontekstu relacji ludzkich.

Przyjmując, że u podstaw edukacji ukierunkowanej na każdy podmiot leżą zmiany postaw zarówno władz oświatowych, samorządowych, jak i nauczycieli, uczniów i rodziców, istotne wydaje się poszukiwanie wspólnych rozwiązań. Jest to działanie odwrotne do mnożenia „indywidualnie dedykowanych” zapisów prawa, przeciwstawiających sobie oczekiwania różnych grup uczniów (zob. Jachimczak, Podgórska-Jachnik, 2022, s. 333–348).

Zadania oraz struktura SCWEW zostały zapisane w modelu teoretycznym (ORE, 2021, s. 45), do którego odsyłamy osoby zainteresowane pełniejszym poznaniem planowanego rozwiązania systemowego w niedalekiej przyszłości. „Zakłada się w nim, że zespół specjalistów tworzący Centrum przy szkole lub przedszkolu specjalnym będzie dzielił się wiedzą i doświadczeniem z nauczycielami przedszkoli i szkół ogólnodostępnych oraz wspólnie poszukiwał jak najlepszych rozwiązań w codziennym postępowaniu z dziećmi lub uczniami, w niwelowaniu barier pojawiających się w środowisku edukacyjnym, w wypracowaniu nowych skutecznych strategii pracy. Działania te powinny mieć charakter interakcji, w obrębie których zachodzić będzie wzajemny transfer wiedzy na linii przedszkole specjalne / szkoła specjalna / placówka specjalna – przedszkole/szkoła ogólnodostępna. Wsparcie merytoryczne, kadrowe i rzeczowe udzielane przez SCWEW ma polegać na:

- działaniach adekwatnych do zdiagnozowanych potrzeb wspieranych placówek;
- transferze wiedzy i umiejętności specjalistów placówek specjalnych do ogólnodostępnych w związku z funkcjonowaniem grup/klas zróżnicowanych pod względem potrzeb edukacyjnych;
- zakupie specjalistycznych materiałów, pomocy dydaktycznych, sprzętu niezbędnego do pracy w klasie zróżnicowanej;

²⁴ Kierownikiem projektu jest Agnieszka Pietryka (ORE); jedna z autorek niniejszej publikacji uczestniczyła w przygotowaniu modelu jako ekspertka.

- przygotowaniu szkoleń i materiałów edukacyjnych, zorganizowaniu sieci wsparcia i samokształcenia;
- wymianie wiedzy i doświadczeń pomiędzy nauczycielami oraz specjalistami w zakresie stosowania różnorodnych form i metod pracy.

Sposób wykonania zadań może i powinien być modyfikowany w zależności od potrzeb danej społeczności szkolnej objętej wsparciem, a głównym celem ma być dostarczenie narzędzi do samodzielnego funkcjonowania jako placówki włączającej” (ORE, 2021, s. 43–52).

Po wielu dyskusjach eksperckich SCWEW-y przyjęły formę centrów wielospecjalistycznych, a nie jak pierwotnie zakładano – monospecjalistycznych, zgodnych ze specjalizacją placówek specjalnych (osobno w zakresie niepełnosprawności intelektualnej, sensorycznej, spektrum autyzmu, niedostosowania społecznego itp.). Po dostrzeżeniu złożonych potrzeb grup zróżnicowanych pod względem niepełnosprawności i innych indywidualnych potrzeb przyjęto ostatecznie model wielospecjalistycznego centrum, które korzysta z kadry macierzystej placówki specjalnej i innych specjalistów zatrudnianych na potrzeby wykonywanych działań.

U podstaw założeń SCWEW leży teza, że powodzenie edukacji włączającej zależy przede wszystkim od zaangażowania i przygotowania kadr zarządzających, nadzorujących oświatę i realizujących procesy edukacyjne. Istotne jest zatem budowanie platformy współpracujących instytucji i ludzi: dyrektorów, nauczycieli, pracowników przedszkoli, szkół, placówek oświatowych, ale również osób z podległych bądź współdziałających instytucji. Wspieranie nauczycieli i szkół w tworzeniu warunków, w których wspólna edukacja będzie korzystna dla każdego ucznia, wymaga zrozumienia złożonych uwarunkowań oraz zróżnicowania wsparcia szkół/placówek edukacyjnych w zależności od ich potrzeb. Ponadto – odpowiedniego nastawienia oraz umiejętności i chęci takiej interpretacji zapisów prawa, by maksymalnie ułatwiać, wspierać, a w rezultacie zachęcać każdą placówkę do podjęcia działań włączających.

Żeby edukacja włączająca mogła być z sukcesem realizowana w polskich szkołach, konieczne jest przekonanie do niej zatrudnionych w nich osób, a także wyposażenie ich w umiejętności z zakresu wsparcia udzielanego każdemu dziecku oraz osobie dorosłej, która uczestniczy w procesie jego kształcenia i wychowania” (Jachimczak, Podgórska-Jachnik, 2022, s. 339–340).

Aby w sposób odpowiedzialny wdrażać koncepcję edukacji włączającej lub podnosić jej jakość, rekomenduje się współpracę z poniższymi instytucjami:

- organy prowadzące szkoły;
- placówki systemu doskonalenia nauczycieli: poradnie psychologiczno-pedagogiczne (PPP), placówki doskonalenia nauczycieli (PDN), biblioteki pedagogiczne (BP);

- ośrodki środowiskowej opieki psychologicznej i psychoterapeutycznej dla dzieci i młodzieży (I poziom referencyjny);
- uczelnie;
- kuratoria oświaty (KO);
- pracodawcy;
- organizacje pozarządowe;
- szkoły integracyjne, ośrodki rewalidacyjno-wychowawcze, specjalne ośrodki wychowawcze, placówki wychowania pozaszkolnego i inne;
- podmioty realizujące działania w projektach, m.in. „[Dostępna szkoła](#)”, „[Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi \(ASPE\)](#)”;
- Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (PFRON);
- instytucje działające na rzecz dziecka i rodziny.

Mając nadzieję na zainicjowanie w samorządach współpracy i kooperacji instytucji działających na rzecz dziecka, ucznia i rodziny, wierzymy, że zmieni to wyniki badań publikowanych przez Zenona Gajdzicę i Magdalenę Bełzę-Gajdzicę. Wskazano w nich, że:

- w rodzimych realiach współpraca/partnerstwo obu typów placówek są śladowe i ograniczają się przede wszystkim do współorganizowania wydarzeń ludycznych, promocyjnych, ewentualnie kreujących pożądane postawy wobec osób z niepełnosprawnościami;
- autentyczna współpraca w zakresie tworzenia sieci wsparcia metodycznego, współdziałania w zakresie kreowania programów edukacyjno-terapeutycznych, rozwiązywania konkretnych problemów wychowawczych i edukacyjnych (lub zapobiegania im), tworzenia ścieżek rozwoju uczniów, diagnozowania czy realizowania wspólnych projektów edukacyjnych **praktycznie nie istnieje** (Gajdzica, Bełza-Gajdzica, 2021, s. 268).

Analiza kluczowych problemów i barier utrudniających realizację zadań związanych z wdrażaniem edukacji włączającej, z uwzględnieniem perspektywy jednostek samorządu terytorialnego

Pomimo istniejących od wielu lat ram prawnych i organizacyjnych pozwalających na realizację edukacji włączającej na każdym etapie edukacji oraz prawa rodziców do wyboru ścieżki edukacyjnej dla swojego dziecka nadal występują znaczące trudności (zob. Jachmiczak, Neroj, 2021) w zapewnieniu wysokiej jakości edukacji uczniom ze SPE i w ich faktycznym włączeniu w życie szkoły. Wskazują na to kontrole przeprowadzone przez Najwyższą Izbę Kontroli, informacje otrzymywane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (obecnie Ministerstwo Edukacji i Nauki) od Rzecznika Praw Dziecka i regionalnych władz oświatowych. Bariery w dostępie do wysokiej jakości edukacji oraz rekomendacje sposobu ich pokonywania formułowano w toku prac komisji eksperckich, badawczych (Sochańska-Kawiecka i in., 2015) i kontrolnych²⁵.

55

Również brak prawnej definicji edukacji włączającej powoduje, że wiele osób utożsamia ją tylko z obecnością uczniów z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych. Dodatkowo placówki oświatowe wprowadzają dość powszechne scenariusze, jakimi są np. ścieżki nauczania indywidualnego (a nie bardziej efektywne ścieżki zindywidualizowanego kształcenia). Analizy prowadzone przed 1 września 2022 r. wskazywały, że aż 45% jednostek systemu oświatowego, do których uczęszczają dzieci i młodzież, nie zatrudniała żadnego specjalisty. Z kolei badania kadry nauczycielskiej potwierdzają, że nie czuje się ona wystarczająco przygotowana do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

²⁵ Raporty Najwyższej Izby Kontroli: (2016) *Realizacja zadań narodowego programu ochrony zdrowia psychicznego*, (2017) *Kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami*, (2017) *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela. Informacja o wynikach kontroli*, (2017) *Wspieranie kształcenia specjalnego uczniów z niepełnosprawnościami w ogólnodostępnych szkołach i przedszkolach*.

Również wsparcie metodyczne dla kadry szkół i szkół ogólnodostępnych w pracy z grupami/klasami o różnych potrzebach edukacyjnych nie jest wystarczająco dostępne.

Powyższe problemy były zgłaszane przez różne grupy podczas konsultacji społecznych, debat edukacyjnych, kongresów osób niepełnosprawnych, konferencji, warsztatów oraz spotkań informacyjno-konsultacyjnych. Zidentyfikowane bariery dotyczą postaw, ograniczeń architektonicznych i braków w sprzęcie, komunikacji i przepływu informacji, przygotowania personelu, treści i metod nauczania oraz sposobu alokacji i efektywnego wykorzystania środków na realizację zadań edukacyjnych²⁶. W trakcie konsultacji dostrzeżono brak koordynacji działań podejmowanych w różnych ministerstwach (a także komórkach samorządowych) na rzecz dziecka i rodziny, co wpływa na niską efektywność działań, nakładanie się obszarów objętych wsparciem w różnych miejscach z lukami w innych obszarach.

Oceniając ograniczenia samorządów w zakresie polityki oświatowej dotyczącej zmiany w kierunku edukacji włączającej wysokiej jakości dla wszystkich, trudno się nie zgodzić z prawami sformułowanymi przez Krzysztofa Kruszewskiego. Wskazał on, co może być przyczyną nieskutecznej polityki oświatowej (państwowej, a w tym samorządowej):

„Prawo podwójnego odbicia. Każde niesłuszne zarządzenie powoduje wydanie następnego niesłusznego zarządzenia przeciwnie skierowanego:

- I prawo zachowania energii. Recepcja każdego zarządzenia przez system oświatowy dokonuje się przy najmniejszym możliwym wydatkowaniu energii i minimalizacji zmian, które mogłyby spowodować;
- II prawo zachowania energii. Procesy samoorganizacji w systemie oświatowym zachodzą na poziomie trwania (nie rozwoju) przy możliwie najniższych nakładach i najmniejszym zużyciu energii;
- Prawo bezwładności systemu. Między wydaniem zarządzenia a rozpoczęciem realizowania go powstaje przerwa dostatecznie długa, żeby można było wydać zarządzenie zmieniające poprzednie lub mające pierwszeństwo wykonania;
- Prawo standaryzacji. Wszelkie zróżnicowanie systemu oświaty jest możliwe, jeżeli nie wpływa na zróżnicowanie kryteriów kontroli i narzędzi zarządzania” (Śliwerski, 2015, s. 143).

Niestety, obserwując od kilkunastu lat kolejne działania Ministerstwa Edukacji Narodowej, chociażby w zakresie zmian rozporządzeń dotyczących omawianych tu problemów, można zauważyć, że w ciągu zaledwie pierwszych sześciu lat od opublikowania „pakietu z 2010 r.” kilkakrotnie pojawiały się nowe zapisy nie przynoszące jednak „rozwoju”, a podtrzymujące „trwanie” w przyjętym dużo wcześniej „porządku edukacyjnym” (por. Marcinkowska, 2015, s. 205–219). Część z tych zmian nie miała znaczenia dla praktyki edukacyjnej, ale

²⁶ Wśród innych rekomendacji: Kongres Osób z Niepełnosprawnościami „Za niezależnym życiem” (2017), a także np. warsztaty i spotkania organizowane w ramach projektu „Wspieranie poprawy jakości edukacji włączającej w Polsce”.

warto pokreślić, że w rozporządzeniu²⁷ z 2015 r. zagwarantowano wybranym uczniom z niepełnosprawnością wsparcie specjalistyczne w postaci dodatkowej osoby.

W przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych, do których uczęszczają dzieci z autyzmem, w tym zespołem Aspergera i z niepełnosprawnościami sprzężonymi, od 1 stycznia 2016 r. obligatoryjnie zatrudnia się dodatkowo: nauczycieli posiadających kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej lub specjalistów, lub asystenta nauczyciela, o którym mowa w art. 7 ust. 1e ustawy – w przypadku klas I–III szkoły podstawowej, lub pomoc nauczyciela²⁸.

Zapis ten spełnił część oczekiwań w zakresie zrównania praw uczniów z niepełnosprawnością, ale zupełnie niezrozumiały był wybór akurat tych niepełnosprawności i pozostawienie pozostałych uczniów bez wsparcia specjalistycznego. Znow w jednym dokumencie uwzględniono kształcenie uczniów z niepełnosprawnością i niedostosowaniem w placówkach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych. Wprowadzono również zapis pozwalający, za zgodą organu prowadzącego, na zmniejszenie w oddziałach integracyjnych liczby uczniów, w tym uczniów z niepełnosprawnością, w stosunku do zapisów w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół z 2001 r. (3–5 uczniów z niepełnosprawnością i 15–20 uczniów pełnosprawnych). Było to uelastycznienie sztywnych zapisów funkcjonujących kilkanaście lat, które stwarzało możliwość tworzenia lub podtrzymywania oddziałów integracyjnych w sytuacji mniejszej liczby uczniów z niepełnosprawnością. Zapis ten nie wskazywał na obligatoryjność, a jedynie na możliwość dla organów prowadzących w tym zakresie. Wprowadzenie powyższych zmian – z jednej strony oczekiwane, z drugiej zaś wybiórczo odnoszące się do problemu edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym z niepełnosprawnością) – spowodowało, że polityka oświatowa w tym zakresie nadal była niespójna i nie wyczerpywała zagadnienia tak dla osób ją wdrażających, jak i dla pozostałych uczestników procesów edukacyjnych w naszym kraju.

Na problem wdrażania edukacji włączającej (dla każdego) w Polsce już w 2008 r. zwrócił uwagę Paweł Wdówik (obecny sekretarz stanu w Ministerstwie Rodziny i Polityki Społecznej), mówiąc, że „autorzy Konwencji [o prawach osób niepełnosprawnych] mówią wyraźnie o zagwarantowaniu edukacji włączającej na wszystkich poziomach, tymczasem polskie tłumaczenie nie odzwierciedla intencji autorów poprzez użycie adekwatnych sformułowań, lecz wykorzystuje termin odnoszący się do już istniejącego elementu w polskim systemie oświatowym, jakim jest kształcenie integracyjne” (Wdówik, 2008, s. 126). Podkreślił, że kształcenie integracyjne nie jest równoznaczne z włączającym (raczej to etap przejściowy od kształcenia specjalnego do włączającego), ostrzegając,

²⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. poz. 1113).

²⁸ Zapis dotyczący asystenta nauczyciela został zniesiony w 2018 r.

że „najbardziej niebezpiecznym skutkiem pozostawienia tego sformułowania będzie promowanie kształcenia integracyjnego jako rozwiązania zgodnego z Konwencją, a co za tym idzie – zwolnienie szkół ogólnodostępnych z obowiązku równego traktowania osób pełnosprawnych i niepełnosprawnych”.

Wraz ze zmianami centralnych władz oświatowych polski system edukacji wszedł w kolejną fazę reform. Tym razem ich podstawą była likwidacja gimnazjów na rzecz wydłużenia szkoły podstawowej oraz szkoły średniej. Ta radykalna zmiana systemu edukacji spowodowała burzliwą dyskusję społeczną uwidoczniła brak obiektywnych (rzetelnych, popartych naukowymi analizami) przesłanek do jej wdrażania oraz zaowocowała pogłębiającym się brakiem zaufania do decydentów. Po raz kolejny potwierdziły się słowa Śliwerskiego, że „polska polityka oświatowa wciąż jest konstruowana antagonistycznie, będąc nieustanną walką o władzę, o dominację jednego dyskursu nad drugim; trwa w nim nieustanna dyskursywna walka różnych naukowych wersji rzeczywistości wychowawczej o ich uprawomocnienie. Odbyna się kosztem wersji alternatywnych i stanowi operację ich wyłączania i włączania, czyli chroni jedne interpretacje, a inne marginalizuje i zmusza do milczenia” (Śliwerski, 2015, s. 156).

Ta nieustanna „walka” oparta na braku zaufania co do intencji wprowadzanych zmian skoncentrowała się także na tej części polityki oświatowej, która dotyczy kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Nowa ustawa z grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe obligowała do przygotowania rozporządzeń adekwatnych do istniejącego prawa. Stąd w 2017 r. pojawiły się kolejne rozporządzenia dotyczące: kształcenia uczniów z niepełnosprawnością i niedostosowaniem; pomocy psychologiczno-pedagogicznej; nauczania indywidualnego oraz szczegółowej organizacji szkół²⁹. W swoich zapisach nie zmieniały znacząco sytuacji dziecka/ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym z niepełnosprawnością) w systemie edukacji. Wprowadzały natomiast zniesienie dolnej granicy liczebności uczniów niepełnosprawnych w oddziałach integracyjnych, pozostawiając górną granicę na poziomie pięciu. Utrzymano wsparcie specjalistyczne (pedagogów specjalnych) obligatoryjne w kształceniu integracyjnym oraz w przypadku niepełnosprawności i spektrum autyzmu w szkole ogólnodostępnej.

Ponieważ wdrażane zmiany wciąż nie odpowiadały na potrzeby podnoszenia jakości edukacji uwzględniającej funkcjonowanie w oświacie grup maksymalnie zróżnicowanych,

²⁹ Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej:

- z 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. poz. 1578);
- z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. poz. 1591);
- z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz.U. poz. 1616);
- z 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz.U. poz. 649 ze zm.).

pojawiała się potrzeba rozpoczęcia prac nad kompleksowym modelem edukacji dla wszystkich. W ramach tego projektu przygotowane zostały założenia do Ustawy o wsparciu dziecka, ucznia i rodziny. Zawarte w nich propozycje można ująć w trzech głównych obszarach dotyczących:

- krajowego systemu wsparcia dzieci, uczniów i rodzin;
- organizacji wczesnego wspomagania rozwoju dziecka i wsparcia rodziny;
- zasad i organizacji wsparcia dzieci, uczniów i rodzin.

Planowana ustawa usankcjonowałaby wdrożenie oceny funkcjonalnej, nowego modelu wczesnego wspomagania rozwoju dzieci i wsparcia rodziny oraz funkcjonowania Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą, a także zwracałaby uwagę na konieczność międzysektorowego spojrzenia na potrzeby dzieci, uczniów i ich rodzin. Pierwsze zadanie dotyczące standardu zatrudnienia specjalistów w placówkach edukacyjnych zostało zrealizowane już w roku szkolnym 2022/2023. Jednak pomimo wielości argumentów za przyjęciem takiego rozstrzygnięcia spotkało się ono z wieloma barierami (brak kadry specjalistycznej, zbyt późne wprowadzenie zapisów prawnych) oraz z próbami szukania alternatyw przez organy prowadzące. Na konsultacje dotyczące zapowiadanego dokumentu w momencie wydania naszej publikacji wciąż czekamy, ale pozostaje mieć nadzieję, że zaproponowane rozwiązania przyczynią się do szukania efektywnych rozwiązań przez samorządy w kontekście partycypacyjnego wypracowania kierunku rozwoju lokalnej edukacji o wysokiej jakości dla każdego odbiorcy.

Wszystkie te i inne, nieprezentowane tutaj szczegółowo zmiany prawne, badania i projekty wdrożeniowe dowodzą potrzeby wzajemnego wsparcia podmiotów podejmujących działania na rzecz edukacji włączającej. Jest ona zdecydowanie projektem społecznym, usieciowionym, międzysektorowym. Choć w tworzonym jej nowym modelu, na zrębach koncepcji teoretycznej, wszystkim tym podmiotom przychodzi dookreślić w praktyce swoją rolę i sposób działania, można już teraz je ukierunkować, ukazując istniejące możliwości zarządcze i już zidentyfikowane zasoby, z których warto skorzystać. Zdajemy sobie sprawę z tego, że to dopiero początek³⁰ i że nie jesteśmy w stanie przekazać najbardziej oczekiwanych prostych algorytmów działań (wątpimy, czy są tu takie). Jednak kolejnym rozdziałom staraliśmy się nadać bardziej praktyczny charakter, wskazując na możliwości posługiwania się pewnymi wskaźnikami, narzędziami, korzystanie z różnych programów i projektów, które mogą okazać się cenne dla realizacji celów edukacji włączającej na terenie samorządów.

³⁰ W ramach swojego zaangażowania w opisane tutaj projekty autorki realizują partycypacyjne badanie w działaniu, wspierając podejmowane już działania pracowników SCWEW, samorządów, nauczycieli szkół ogólnodostępnych wypracowujących we współpracy z nimi, wsłuchując się w ich głosy i gromadząc materiał badawczy wynikający z doświadczeń uczestników tych projektów. Już widać, jak cenne są to doświadczenia. Zakończenie badań i opis ich wyników to jednak jeszcze dłuższa perspektywa czasowa, a wsparcie dla samorządów potrzebne jest już dzisiaj.

Propozycja wskaźników do monitorowania i ewaluacji lokalnych działań na rzecz edukacji włączającej

Ze względu na złożoność, wielowymiarowość i długotrwałość procesu wdrażania edukacji włączającej – a właściwie stopniowego przekształcania polskiego systemu oświaty w system coraz bardziej spełniający standardy wysokiej jakości edukacji dla wszystkich – konieczne jest prowadzenie działań monitorujących i ewaluacyjnych. Nie bez powodu wracamy tu do przyjętego w Polsce sposobu rozumienia edukacji włączającej, gdyż z niego wynikają bezpośrednio dwa podstawowe pytania dla jednostek monitorujących:

- 1) Czy faktycznie podnosimy jakość edukacji, czego beneficjentami stają się wszyscy uczniowie – w tym także ci, którzy wymagają dodatkowego wsparcia?
- 2) Czy faktycznie edukacja dostępna jest dla wszystkich – także tych grup, których nie wymieniają aktualne akty prawa oświatowego, oraz tych, którym potrzebne jest wsparcia chwilowe i/lub sytuacyjne?

Pierwsze pytanie o jakość dotyczy tego, jak uczy polska szkoła; pytanie drugie o dostępność – zakresu jej oddziaływań, ale też barier, mogących utrudniać pełne korzystanie z edukacji niektórym grupom lub jednostkom. Na pytania te należy patrzeć komplementarnie. Przy tym nie mówimy w sposób szczególny o wysokiej jakości edukacji włączającej, ale ogólnie o wysokiej jakości polskiej edukacji jako takiej: tylko taka może służyć zróżnicowanym grupom uczniów i taka jest celem działań wspomagających rozwój szkół. To ważna informacja dla organów prowadzących. Jeśli bowiem spojrzeć na koszty wdrażania edukacji włączającej, to nie można ich oderwać od kosztów stałego podnoszenia jakości pracy szkół, co jest celem samym w sobie w każdym współczesnym społeczeństwie.

Wskaźników edukacyjnych może być wiele – istotny jest prosty dostęp do wiarygodnych danych oraz możliwość dokonywania porównań, zarówno w czasie (monitorowanie przebiegu zmian), jak i przestrzeni (porównywanie ze wskaźnikami z innych gmin, miast, powiatów, województw, regionów). Dlatego warto korzystać z powtarzalnych, systemowo gromadzonych danych. Jedną z ciekawszych propozycji na użytek samorządów są wskaźniki Herczyńskiego (2012), bazujące na analizie „Informacji o stanie realizacji zadań

oświatowych”, składanych obligatoryjnie przez wójtów, burmistrzów, prezydentów oraz starostów radom swoich jednostek samorządowych (poziom II danych dostępowych do Systemu Informacji Oświatowej – upoważnienie kuratora oświaty), jak również przez dyrektorów szkół i placówek oświatowych oraz kierowników Centrów Usług Wspólnych (poziom III danych dostępowych – z upoważnienia Ministra Edukacji i Nauki, wójta gminy/ burmistrza/prezydenta miasta, starosty powiatu, marszałka województwa lub osób przez nich upoważnionych). Poziom I danych dostępowych dotyczy kierowników jednostek wykonujących zadania systemu oświaty (na szczeblu regionalnym to m.in. okręgowe komisje egzaminacyjne, kuratorzy oświaty oraz prezesi regionalnych izb obrachunkowych; SIO, 2019). Informacje oświatowe to od 2009 r. obowiązek ustawowy wynikający z art. 5a Ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Herczyński, 2012).

System Informacji Oświatowej (SIO)³¹ jest elektroniczną platformą, na której gromadzone są dane dotyczące szkół i innych podmiotów systemu oświaty, realizowanych w nim działań – w tym diagnostycznych i wspomagających, infrastruktury szkolnej, jak również uczniów, zatrudnionych nauczycieli, specjalistów³². Zakres składanych do SIO sprawozdań reguluje rozporządzenie, z którego można wybrać te wskaźniki, które oceniane są jako użyteczne. W Tabeli 1 w lewej kolumnie zebrano wskaźniki oświatowe Herczyńskiego (warto z nich korzystać, gdyż są już wykorzystywane przez samorządy do diagnozy i opisu sytuacji oświaty, w tym jako wskaźniki w analizach i raportach badawczych). W kolumnie prawej wskazano dodatkowe propozycje użyteczne z punktu widzenia edukacji włączającej.

Źródłem danych do wskaźników Herczyńskiego – oprócz danych SIO, jako podstawowego źródła informacji – są:

- Raporty budżetowe (RB 27 – dochody oraz RB 28 – wydatki), składane przez gminy i powiaty do Ministerstwa Finansów. Do obliczeń wykorzystywane są dochody oraz wydatki JST w działach klasyfikacji budżetowej 801 (oświata) i 854 (edukacyjna opieka wychowawcza), jak również dochody z rozdziału 75801 (część oświatowa subwencji ogólnej dla JST).
- Baza danych Głównego Urzędu Statystycznego (dane populacyjne dla gmin).
- Dane subwencyjne Ministerstwa Edukacji Narodowej (kwoty subwencji naliczonej dla miast na prawach powiatu, oddzielnie na zadania gminne i na zadania powiatowe).

W proponowanych przez nas wskaźnikach uzupełniających bazujemy głównie na danych z SIO, niektóre jednak będą wymagały uzupełnienia intencjonalnie pozyskanymi dodatkowymi informacjami lokalnymi.

³¹ Ustawa z dnia 15 kwietnia 2011 r. o systemie informacji oświatowej (Dz.U. z 2022 r. poz. 868).

³² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2012 r. w sprawie szczegółowego zakresu danych gromadzonych w bazach danych oświatowych, zakresu danych identyfikujących podmioty prowadzące bazy danych oświatowych, terminów przekazywania danych między bazami danych oświatowych oraz wzorów wydruków zestawień zbiorczych (Dz.U. poz. 957 ze zm.).

Tabela 1. Wskaźniki oświatowe użyteczne w monitorowaniu edukacji włączającej przez samorządy powiatowe, z uwzględnieniem wskaźników J. Herczyńskiego (2012)

Obszar	Wskaźniki w ujęciu J. Herczyńskiego ³³ (Podstawowe wskaźniki odniesienia)		Proponowane wskaźniki dodatkowe związane z edukacją włączającą		
	Nr	Temat wskaźnika	Nr	Temat wskaźnika	Źródło danych
1. Organizacja szkół	1.1.	Przeciętna liczba uczniów w oddziale klasowym	2.1.	Procent szkół/przedszkoli/placówek realizujących swoje zadania w budynkach, dostosowanych częściowo oraz niedostosowanych	SIO (System Informacji Oświatowej)
	1.2.	Wykorzystanie pomieszczeń lekcyjnych	2.2.	Liczba etatów kadr niepedagogicznych (pomocy nauczyciela, asystentów – ucznia, romskich, z językiem pochodzenia dzieci cudzoziemskich) w przeliczeniu na liczbę dzieci z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego i dzieci cudzoziemskich	SIO
	1.3.	Liczba uczniów przypadających na jeden przeliczeniowy etat nauczycielski	2.3.	Procent dzieci dowożonych na koszt gminy na zajęcia WWR	SIO; może wymagać uzupełnienia danymi własnymi
	1.4.	Liczba przeliczeniowych etatów nauczycielskich przypadających na jeden oddział	2.4.	Procent uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego, z podziałem na rodzaj niepełnosprawności, w szkołach ogólnodostępnych, specjalnych i w formach pośrednich (integracyjnych, z oddziałami integracyjnymi i/lub specjalnymi)	SIO
	1.5.	Liczba etatów niepedagogicznych w przeliczeniu na jeden oddział			

³³ Szczegółowe definicje i opis przedstawionych wskaźników w publikacji źródłowej (Herczyński, 2012).

Obszar	Wskaźniki w ujęciu J. Herczyńskiego (Podstawowe wskaźniki odniesienia)		Proponowane wskaźniki dodatkowe związane z edukacją włączającą		
	Nr	Temat wskaźnika	Nr	Temat wskaźnika	Źródło danych
1. Organizacja szkół	1.6.	Liczba uczniów przypadających na jeden komputer dostępny dla uczniów, z dostępem do internetu			
	1.7.	Procent uczniów faktycznie dowożonych do szkół na koszt gminy			
	1.8.	Procent uczniów szkół ponadgimnazjalnych uczęszczających do szkoły danego typu			
2. Działalność edukacyjna ³⁴	1.9.	Procent uczniów powtarzających klasę	2.5.	Stosunek dzieci odroczonych z obowiązku szkolnego do liczby wszystkich dzieci rozpoczynających naukę szkolną	SIO
	1.10.	Procent uczniów objętych nauczaniem indywidualnym	2.6.	Procent uczniów/dzieci objętych zindywiidualizowaną ścieżką kształcenia	SIO
	1.11.	Procent uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego nauczania	2.7.	Procent uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego korzystających z zajęć rewalidacji indywidualnej	Do uzyskania ze szkół ³⁵
2. Działalność edukacyjna	1.12.	Procent uczniów korzystających z dofinansowanego lub refundowanego obiadu	2.8.	Procent uczniów korzystających z bezpłatnych podręczników, stypendiów szkolnych, z zasiłków szkolnych	SIO

³⁴ W oryginalnym ujęciu Herczyńskiego obszar ten określono jako „Proces nauczania”. Działalność szkoły, zwłaszcza w przypadku edukacji włączającej, nie ogranicza się jednak do dydaktyki, a obejmuje także działania wychowawcze, diagnostyczne, doradcze i terapeutyczne wychodzące znacząco poza proces nauczania. Stąd nasza propozycja.

³⁵ Wobec nasilającego się zjawiska rezygnacji rodziców ze wsparcia szkoły przysługującego ich dzieciom z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego (np. dodatkowego nauczyciela, zajęć rewalidacji indywidualnej lub zajęć pomocy psychologiczno-pedagogicznej) konieczne jest nie tylko monitorowanie skali tego zjawiska, ale także dążenie do ustalenia rzeczywistych przyczyn takiej rezygnacji.

Obszar	Wskaźniki w ujęciu J. Herczyńskiego (Podstawowe wskaźniki odniesienia)		Proponowane wskaźniki dodatkowe związane z edukacją włączającą		
	Nr	Temat wskaźnika	Nr	Temat wskaźnika	Źródło danych
2. Działalność edukacyjna	1.13.	Scholaryzacja przedszkolna	2.9.	Procent uczniów korzystających świadczeń pomocy materialnej o charakterze motywacyjnym	SIO
			2.10.	Stosunek dzieci rozpoczynających naukę szkolną przed ukończeniem 6 r.ż. do liczby wszystkich dzieci rozpoczynających naukę szkolną	SIO
			2.11.	Procent dzieci objętych wczesnym wspomaganie w zespołach WWR w stosunku do populacji dzieci w wieku 0–3 r.ż. i przedszkolnym (do rozpoczęcia nauki szkolnej) zarejestrowanych w SIO	SIO + Główny Urząd Statystyczny (GUS), Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL)
			2.12.	Liczba dzieci w zespołach WWR na jeden etat specjalisty zatrudnionego w tych zespołach	SIO
			2.13.	Procent uczniów/dzieci korzystających z pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole/przedszkolu/placówce	SIO
			2.14.	Średnia tygodniowa liczba godzin zajęć pomocy psychologiczno-pedagogicznej przypadająca na korzystającego z niej ucznia/dziecka	SIO; może wymagać uzupełnienia ze szkół

Obszar	Wskaźniki w ujęciu J. Herczyńskiego (Podstawowe wskaźniki odniesienia)		Proponowane wskaźniki dodatkowe związane z edukacją włączającą		
	Nr	Temat wskaźnika	Nr	Temat wskaźnika	Źródło danych
2. Działalność edukacyjna			2.15	Liczba uczniów w szkołach realizujących kształcenie ogólne na różnych poziomach kształcenia, kończących przedwcześnie naukę (niekończących szkoły), w tym uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego	SIO + dane Wydziału Oświaty
3. Kadra	1.14.	Tygodniowa liczba godzin nauczania przypadających na jednego nauczyciela pełnozatrudnionego	2.16.	Średnia tygodniowa liczba godzin (część etatu) w jednej szkole/przedszkolu/placówce zatrudnionych specjalistów ³⁶	Wydział Edukacji
	1.15.	Procent pełnozatrudnionych pracowników pedagogicznych	2.17.	Liczba etatów specjalistów (pedagogów szkolnych, pedagogów specjalnych psychologów, logopedów) przypadających na jednego ucznia w szkole	SIO
	1.16.	Wydatki na doksztalcanie nauczycieli w przeliczeniu na jednego nauczyciela	2.18.	Liczba etatów specjalistów (pedagogów szkolnych, pedagogów specjalnych psychologów, logopedów) w stosunku do liczby uczniów/dzieci z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego	SIO
	1.17.	Udział wynagrodzeń w bieżących wydatkach na oświatę	2.19.	Procent nauczycieli biorących udział w dodatkowych kursach i szkoleniach pow. 20 godz. (w podziale na typy szkół)	SIO
	1.18.	Przeciętne miesięczne wynagrodzenie pracownika niepedagogicznego we wrześniu			

³⁶ Standardy określające minimalny wymiar zatrudniania nauczycieli specjalistów w stosunku do liczby uczniów, wprowadzone Ustawą z dnia 12 maja 2022 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. poz. 1116), będą się zmieniać w kolejnych latach. Konieczne jest zatem ścisłe monitorowanie tego wskaźnika z uwzględnieniem zmian w algorytmie wynikającym z Ustawy.

Obszar	Wskaźniki w ujęciu J. Herczyńskiego (Podstawowe wskaźniki odniesienia)		Proponowane wskaźniki dodatkowe związane z edukacją włączającą		
	Nr	Temat wskaźnika	Nr	Temat wskaźnika	Źródło danych
3. Kadra	1.19.	Przeciętne miesięczne wynagrodzenie pracownika pedagogicznego we wrześniu			
4. Finansowanie oświaty	1.20.	Bieżące wydatki na zadania oświatowe bez przedszkoli ogólnodostępnych i do- wożenia uczniów jako procent otrzy- mej subwencji oświatowej i dotacji	2.20.	Procent zwiększenia subwencji oświatowej ze względu na wagi przyznane uczniom z poszczególnymi niepełnospraw- nościami w związku ze specjalną organizacją i metodami ich nauki ³⁷	Wydział Edukacji
	1.21.	Wydatki bieżące na zadania oświatowe w przeliczeniu na jednego ucznia	2.21.	Procent zwiększenia subwencji oświatowej ze względu na wagi przyznane uczniom lub słuchaczom należących do danej mniejszości narodowej, mniejszości etnicznej lub społeczności posługującej się językiem regionalnym oraz uczniom lub słuchaczom pochodzenia romskiego, dla których szkoła podejmuje zadania edukacyjne zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 13 ust. 3 ustawy z dnia 7 wrze- śnia 1991 r. o systemie oświaty	Wydział Edukacji

³⁷ Analizę wskaźnika warto połączyć z monitorowaniem prawidłowości składanych wniosków, ze względu na liczne nieprawidłowości w tym zakresie w minionych latach. Kwota nienależnie przyznanej subwencji musi pozostać zwrócona, tak więc monitorowanie na etapie wnioskowania pozwala urealnić kwotę środków, którymi faktycznie dysponuje samorząd, a tym samym uniknąć dodatkowych trudności w dysponowaniu budżetem na cele edukacji włączającej szkół, gmin i powiatów.

Obszar	Wskaźniki w ujęciu J. Herczyńskiego (Podstawowe wskaźniki odniesienia)		Proponowane wskaźniki dodatkowe związane z edukacją włączającą		
	Nr	Temat wskaźnika	Nr	Temat wskaźnika	Źródło danych
4. Finansowanie oświaty	1.22.	Wydatki bieżące na zadania oświatowe w przeliczeniu na jeden oddział			
	1.23.	Wydatki majątkowe w stosunku do całkowitych wydatków na zadania oświatowe i edukacyjną opiekę wychowawczą			
	1.24.	Wydatki finansowane z funduszy strukturalnych Unii Europejskiej (lub innych środków bezzwrotnych) jako procent całkowitych wydatków na zadania oświatowe i edukacyjną opiekę wychowawczą			

Do analiz lokalnych edukacji włączającej użyteczne też mogą być niektóre wskaźniki uzupełniające spis odniesienia, zaproponowane przez Herczyńskiego (2012, s. 140–146), a w szczególności:

- Procent uczniów powtarzających klasę: liczba uczniów powtarzających rok – w stosunku do liczby uczniów w szkołach prowadzonych przez JST (tab. 19, wskaźnik 2);
- Procent uczniów objętych nauczaniem indywidualnym: liczba uczniów objętych nauczaniem indywidualnym w szkołach prowadzonych przez JST – w stosunku do liczby uczniów w szkołach prowadzonych przez JST (tab. 19, wskaźnik 5);
- Procent uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego (zob. propozycja 2.4 w Tabeli 1): liczba uczniów w szkołach JST posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego – w stosunku do liczby uczniów w szkołach prowadzonych przez JST (tab. 19, wskaźnik 9); a z tego:
 - procent uczniów w oddziałach ogólnodostępnych (tab. 19, wskaźnik 10): liczba uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego i uczących się w oddziałach ogólnodostępnych – w stosunku do liczby uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego w szkołach prowadzonych przez JST;
 - procent uczniów w oddziałach integracyjnych (tab. 19, wskaźnik 11): liczba uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego i uczących się w oddziałach integracyjnych – w stosunku do liczby uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego w szkołach prowadzonych przez JST;
 - procent uczniów w oddziałach specjalnych (tab. 19, wskaźnik 12): liczba uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego i uczących się w oddziałach specjalnych – w stosunku do liczby uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego w szkołach prowadzonych przez JST.

Wybór rodzaju i liczby wskaźników zależy zawsze od potrzeb analitycznych i celów podjętego badania. Użyteczne będą te wskaźniki, które zapewnią realizację wyznaczonych celów. Można wykorzystać wskaźniki już istniejące, można tworzyć nowe. Warto jednak wybierać te umożliwiające porównania, a więc pojawiające się w analizach i raportach lub które można w łatwy sposób wyliczyć z dostępnych baz danych i statystyk publicznych na interesującym JST poziomie agregacji (dane na poziomie gminy, powiatu, województwa i/lub dane ogólnopolskie).

W ramce zwracamy uwagę na konieczność świadomego posługiwania się wskaźnikami. Choć wymieniono do tej pory bardzo długą ich listę, istotne jest wybranie tych, które na danym etapie wdrażania edukacji włączającej będą najbardziej potrzebne. Potrzeby te

mogą zmieniać się w czasie. Przykładowo zmiany w prawie oświatowym mogą nakładać na szkoły nowe zadania, wymagające stworzenia nowych wskaźników albo też wystarczające na pewnym etapie wskaźniki ogólne wymagające uszczegółowienia (np. wskaźnik liczby etatów specjalistów przypadających na jednego ucznia w szkole może wymagać doprecyzowania poprzez wyszczególnienie kategorii specjalistów lub kategorii uczniów objętych wsparciem). Zmianie może też ulec definicja lub zakres danych gromadzonych w bazach danych i statystykach publicznych. Niektóre wskaźniki nabierają znaczenia w toku dyskusji środowiskowych³⁸ i zdecydowanie takie dyskusje są potrzebne dla każdej refleksyjnej praktyki. Zdaniem Herczyńskiego (2012, s. 19):

„wskaźniki powinny zwiększyć zainteresowanie istotnymi obszarami realizacji zadań oświatowych oraz rozszerzyć tematykę dyskusji i debat oświatowych”.

Z tego powodu autor domaga się także otwartego dostępu do danych źródłowych:

„Oświata jest jednym z najważniejszych zadań samorządu, więc zasady demokracji wymagają, aby warunki funkcjonowania szkół były przedmiotem otwartej dyskusji na szczeblu lokalnym i regionalnym, na spotkaniach rady samorządu i w mediach publicznych. Aby taka niezbędna dyskusja mogła się skutecznie toczyć, wskaźniki oświatowe powinny być dostępne dla wszystkich zainteresowanych” (Herczyński, 2012, s. 23–24).

Co więcej, autor słusznie zauważa, że same wskaźniki nie są wystarczające, aby zrozumieć w pełni lokalne uwarunkowania. Podkreślają one pewne zjawiska i trendy – według Herczyńskiego pełnią funkcję ostrzegawczą i diagnostyczną – ale ich objaśnienie wymaga uzupełnienia o informacje i opisy sytuacji konkretnych placówek, dane jakościowe (ankiety, wywiady, wywiady fokusowe w grupie praktyków). W pełni zgadzamy się z jedną z najważniejszych sugestii autora, zgodnie z którą:

„Analiza lokalnych systemów szkolnych powinna się odbywać w ramach dialogu społecznego, nie może być natomiast wewnętrznym śledztwem prowadzonym przez wydział oświaty. (...) Uzgodnione wyniki analizy warto udostępnić publicznie i przedyskutować ze szkołami, radnymi i mieszkańcami” (Herczyński, 2012, s. 132).

Wypracowanie użytecznych wskaźników jest więc jednym z zadań wdrażania edukacji włączającej, podlegającym kryteriom pragmatycznym wypracowania rekomendacji (Mroczek, 2021; Podgórska-Jachnik, 2021) oraz monitorowania zmiany i efektywności (Bełza, Gajdzica, 2016; Gajdzica i in., 2021; Knopik i in., 2021). Nowe propozycje mogą także powstać w toku aktualnie realizowanych projektów wdrożeniowych, m.in. Specjalistycznych

³⁸ *Wskaźniki edukacji włączającej – dawne dylematy, nowe doświadczenia / (Indicators for Inclusive Education – old dilemmas, new experiences*; Konferencja Naukowa Ministerstwa Edukacji Narodowej, Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach i Uniwersytetu Ostrawski w Ostrawie. Webinar dostępny w serwisie YouTube na kanale „[UŚ TV](#)” [dostęp dn. 12.09.2022]; zob. także Herczyński (2012, s. 13, 20–25 i in.).

Centrów Wspierających Edukację Włączającą (ORE, 2022) czy też szkoleń dla pracowników oświaty i JST z zakresu edukacji włączającej³⁹.

Warto podać jako przykład, że w ogólnopolskim reprezentatywnym badaniu Instytutu Badań Edukacyjnych, przeprowadzonym na zlecenie MEiN w latach 2020–2021 (N = 2647 jednostek systemu oświaty) oparto się jedynie na czterech wskaźnikach ilościowych monitorowania edukacji włączającej (choć niektórych złożonych ze wskaźników szczegółowych, np. według rodzajów orzeczeń lub opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznych), ale uzupełniono je aż 12 wskaźnikami jakościowymi, pozwalającymi na identyfikację praktyk włączających. Te wskaźniki ilościowe to:

- Liczba uczniów posiadających orzeczenie: o potrzebie indywidualnego nauczania dla uczniów, których stan zdrowia uniemożliwia lub znacznie utrudnia uczęszczanie do szkoły; o potrzebie kształcenia specjalnego dla uczniów z niepełnosprawnościami; o potrzebie kształcenia specjalnego dla uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym; o potrzebie kształcenia specjalnego dla uczniów niedostosowanych społecznie; o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim oraz wskaźnik procentowy liczby uczniów posiadających orzeczenie w stosunku do całkowitej liczby uczniów.
- Liczba uczniów posiadających opinię wydaną przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną oraz wskaźnik procentowy liczby uczniów z opinią w stosunku do całkowitej liczby uczniów.
- Liczba uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną nieposiadających orzeczenia lub opinii (na podstawie rozpoznania dokonanego w szkole) oraz wskaźnik procentowy liczby uczniów objętych pomocą (ale bez opinii) w stosunku do całkowitej liczby uczniów.
- Wskaźnik wsparcia kadrowego – liczba uczniów z orzeczeniem lub opinią oraz objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną nieposiadających orzeczenia lub opinii na 1 etat specjalisty (Knopik i in., 2021, s. 21).

Wykorzystanie wskaźników proponowanych w tym raporcie może być dobrym rozwiązaniem, ze względu na zawarte w nim analizy według tych wskaźników dla poszczególnych województw.

Cennym źródłem w całościowy sposób ukazującym rolę wskaźników w doskonaleniu strategii zarządzania oświatą na poziomie regionalnym i lokalnym jest wydana w 2011 r. publikacja *Przygotowanie informacji o stanie realizacji zadań oświatowych. Propozycje dla jednostek samorządu terytorialnego* pod redakcją Herczyńskiego. Choć zmieniły się nieco

³⁹ Np. *Szkolenia z zakresu edukacji włączającej dla pracowników systemu oświaty i JST w woj. kujawsko-pomorskim ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014–2020 Oś Priorytetowa II Efektywne polityki publiczne dla rynku pracy, gospodarki i edukacji, Działanie 2.10 Wysoka jakość systemu oświaty. Projekt jest częścią większego projektu systemowego. Podobne szkolenia realizowane są w innych województwach.*

realia oświatowe (np. struktura systemu, organizacja i zakres egzaminów zewnętrznych, dostępności i aktualność niektórych wskaźników oświatowych), to jednak publikacja ta znakomicie wprowadza w funkcje i sens posługiwania się wskaźnikami oświatowymi w lokalnej polityce, w tym w świadomym ich doborze do własnych potrzeb. Ukazuje także sens i znaczenie sprawozdawczości – informacji o realizacji zadań oświatowych, która świadomie prowadzona jest ważnym narzędziem zarządzania i doskonalenia jakości.

Jednocześnie Herczyński podkreśla, że podstawowe wskaźniki odniesienia, tzn. wskaźniki oświatowe możliwe do obliczenia na poziomie całego kraju oraz wybranych grup jednostek samorządu terytorialnego, o których pisałyśmy wcześniej, mogą zostać obliczone przez każdą jednostkę i posłużyć przeprowadzeniu odpowiednich porównań. Udostępnienie tych wskaźników zdaniem autora powoduje, że każda gmina i powiat są w stanie sprawdzić, jak wygląda struktura i funkcjonowanie ich lokalnych systemów szkolnych na tle krajowym i regionalnym (Herczyński, 2011). Jednocześnie bardzo istotna jest uwaga, że:

„Lokalne wskaźniki oświatowe mają odmienny charakter. Ze względu na specyfikę danych użytych do ich obliczania, wskaźniki te mogą być obliczone wyłącznie na poziomie jednostki samorządu terytorialnego. Nie można więc ich porównywać w różnych przekrojach JST. Mimo tego braku, wskaźniki lokalne mogą być bardzo użyteczne. Jednym ze sposobów ich wykorzystania jest analiza porównawcza z paru kolejnych lat szkolnych. Znaczące zmiany wybranych wskaźników mogą być ważnym sygnałem alarmowym albo potwierdzać słuszność wdrażanej lokalnej polityki oświatowej” (Herczyński, 2011, s. 103).

To ważne spostrzeżenie koresponduje z jedną z rekomendacji z raportu *Edukacja włączająca w Polsce – Bilans otwarcia 2020*, która brzmi następująco:

„REKOMENDACJA 21. Różnice w profilach poszczególnych województw mogą podlegać ewaluacji i samoocenie w stosunku do zidentyfikowanych potrzeb własnych. Nie powinny być natomiast wartościowane, gdyż pomoc psychologiczno-pedagogiczna w systemie oświaty ma pełnić funkcję elastycznego narzędzia, uwzględniającego także lokalne różnicowanie” (Podgórska-Jachnik, 2021, s. 106).

Z lokalnych wskaźników proponowanych przez Herczyńskiego dla celów monitorowania edukacji włączającej użyteczne mogą być w szczególności (zwłaszcza po pozyskaniu dodatkowych informacji dotyczących wyróżnionych grup uczniów, np. posiadających opinie poradni psychologiczno-pedagogicznych lub orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, uczniów pochodzenia romskiego, ukraińskiego, uczniów korzystających z nauczania indywidualnego lub indywidualnej ścieżki kształcenia – co dotyczy to także uczniów zdolnych):

- frekwencja szkolna, czyli procent obecności uczniów na lekcjach (jak również absencja, czyli 100% minus frekwencja);
- średni poziom rocznych ocen klasyfikacyjnych;

- liczba bądź udział uczniów promowanych po egzaminie poprawkowym;
- liczba bądź udział uczniów, którzy otrzymali promocję lub ukończyli szkołę z wyróżnieniem;
- liczba uczniów, z roczną klasyfikacyjną oceną zachowania nieodpowiednią lub naganną;
- poziom wyposażenia szkół w pomoce naukowe;
- wyposażenie przedszkoli i szkół związane z przygotowaniem placówek do realizacji programów wychowania przedszkolnego oraz programów nauczania zgodnych z nową podstawą programową;
- wydatki JST na zapewnienie wyposażenia szkół w pomoce naukowe;
- pełne wydatki na szkoły w przeliczeniu na jednego ucznia oraz w przeliczeniu na jeden oddział;
- wydatki na opiekę medyczną w szkołach, w podziale na wynagrodzenia lekarzy, pielęgniarek itp.;
- stabilność procesu nauczania (zwłaszcza w aspekcie dotyczącym uczniów – zmiana szkoły w trakcie nauki, zwłaszcza wielokrotna, może wskazywać na jakieś trudne do pokonania bariery);
- procent absolwentów szkół ponadgimnazjalnych przystępujących do egzaminu maturalnego i zawodowego (Podgórska-Jachnik, 2021, s. 104–107).

Narzędzia, które można wykorzystać w zarządzaniu edukacją włączającą w lokalnym systemie oświaty

Wśród proponowanych narzędzi, mogących ułatwić zarządzanie realizacją edukacji włączającej z perspektywy samorządu lokalnego, wybrałyśmy kilka takich, które:

- 1) **pomagają poznać i wdrożyć podstawy działań włączających do organizacji własnej pracy samorządu.** To przede wszystkim narzędzia umożliwiające posługiwanie się współczesnym językiem dyskursu inkluzyjnego (powiązanego przede wszystkim ze społecznym modelem niepełnosprawności), co jest szczególnie istotne w różnego rodzaju projektach, pozyskiwanych funduszach i grantach, jak również w podejmowaniu działań świadomościowych. Z badań wynika bowiem, że wiele podmiotów realizujących działania inkluzyjne oczekuje wyższej świadomości wśród innych uczestników tego procesu, gdzie także wskazywana i oczekiwana jest rola samorządów (Mroczek, 2021; Podgórska-Jachnik, 2021). Drugim celem wskazania tych narzędzi jest dostosowanie swoich własnych działań, w tym działalności informacyjnej, do kryteriów dostępności.
- 2) **pomagają poznać i ocenić potrzeby oraz rodzaj, jakość działań na rzecz edukacji włączającej w podległych przedszkolach, szkołach i placówkach oświatowych, wesprzeć je w realizacji zadań edukacji włączającej i podnoszeniu standardów dostępności.**
- 3) **ułatwić rozpoznanie lokalnych zasobów, które można wykorzystać dla wsparcia szkoły i jej uczniów w sieci partnerów w środowisku lokalnym** (oczywiście dotyczy to także przedszkoli i innych placówek oświatowych). Szkoła nie jest bowiem „samotną wyspą” na lokalnej mapie instytucji i jej problemy – np. próby sprostania wyzwaniom związanym z edukacją włączającą – powinny i mogą być rozwiązywane w oparciu o wsparcie pozyskiwane z zasobów lokalnych.

Poza kilkoma zgromadzonymi przez nas w Tabeli 2, nie są to narzędzia przeznaczone dla edukacji włączającej (takie dopiero powstają równolegle ze zmianami, opisanymi we wcześniejszych rozdziałach), ale są powiązane merytorycznie z jej celami i zadaniami (np. standardami dostępności; identyfikacją obszarów problemowych / grup uczniów wymagających wsparcia; nawiązywaniem współpracy międzyinstytucjonalnej – narzędzia z projektu Kooperacje 3D). W Tabeli 2 wskazujemy zarówno źródło z dostępem do narzędzi (kilka w załącznikach), jak i krótki opis możliwości ich wykorzystania.

Tabela 2. Przykładowe narzędzia do wykorzystania w zarządzaniu edukacją włączającą w lokalnym systemie oświaty

Nazwa narzędzia	Źródło	Opis narzędzia / wskazówki do jego zastosowania
Karta dostępności obiektów zgodna z zasadami projektowania uniwersalnego (dotyczy obiektów istniejących lub projektowanych)	Karta dostępności obiektów (PDF) [online, dostęp dn. 15.01.2023]	Kartę można wykorzystać w ocenie dostępności przedszkoli, szkół i placówek systemu oświaty (jak również samych obiektów stanowiących siedzibę JST, w tym wydziałów edukacji). Audyt dostępności podległych placówek pozwala na planowanie działań podnoszących standardy dostępności, pozwala uniknąć błędów w pracach budowlanych i adaptacyjnych oraz zbędnych inwestycji. Pozwala również uniknąć płacenia kar (do 50 tys. zł) z tytułu skarg do PFRON z powodu niepodjęcia działań na rzecz stworzenia wnioskodawcy możliwości dostępu do instytucji publicznej. Karta dostępności pozwala w prosty i efektywny sposób wykonać dwa rodzaje analizy obiektu. Narzędzie to umożliwia: 1. Sprawdzenie, czy budynek spełnia podstawowe wymagania w zakresie dostępności architektonicznej dla osób ze szczególnymi potrzebami. W tym przypadku należy dokonać odpowiednich, opisanych pomiarów i sprawdzić, czy budynek spełnia wymagane przepisami prawa kryteria zebrane w części I A „Karty dostępności obiektów”. Jeżeli okaże się, że któreś z kryteriów tej części ankiety nie jest spełnione, oznacza to, że budynek nie jest dostępny dla osób z niepełnosprawnościami. 2. Dokonanie przeglądu możliwych do zastosowania rozwiązań w zakresie wyposażenia i wykończenia, pozwalających podwyższyć stopień dostępności obiektu dla osób z różnymi potrzebami, w tym osób z niepełnosprawnościami i starszych. W tym przypadku warto sprawdzić, które dodatkowe rozwiązania już zastosowano, a jakie można jeszcze wprowadzić (część II B „Karty dostępności obiektów”). Rozwiązania zawarte w tej części „Karty dostępności obiektów” wykraczają poza obszar dostępności architektonicznej: dotyczą także dostępności informacyjno-komunikacyjnej i bazują na standardach, wytycznych, dobrych praktykach i są rekomendowane przez samych zainteresowanych – osoby z różnymi niepełnosprawnościami i starsze. <i>(Opis z wykorzystaniem fragmentów oryginalnej instrukcji do Karty)</i>

Nazwa narzędzia	Źródło	Opis narzędzia / wskazówki do jego zastosowania
Zestawienie aktualnych i adekwatnych do dyskursu inkluzji odpowiedników terminologicznych nieaktualnego, w tym nieinkluzyjnego słownictwa	Załącznik nr 2	Zestawienie uczuła na często występujące błędy terminologiczne oraz określenia, których należy unikać, wraz z wyjaśnieniem. Pomaga to w dialogu z innymi instytucjami, po pierwsze ze względu na precyzję terminologiczną, bardzo istotną przy poszukiwaniu konkretnych rozwiązań; po drugie – ze względów wizerunkowych. Posługiwanie się prawidłowym słownictwem, zgodnym z regulacjami prawnymi, ale i z aktualnym światowym dyskursem inkluzyjnym, jest istotne w tworzeniu narzędzi strategicznych, programowych, w pisaniu projektów i grantów, jak również informacji zamieszczanych w budynkach i na stronach internetowych JST oraz podległych mu przedszkoli, szkół i placówek oświatowych. Buduje profesjonalny wizerunek instytucji i jej przedstawicieli oraz zapobiega przypadkowej dewaluacji czy nawet dyskryminacji osób, których to słownictwo dotyczy.
Tekst łatwy do czytania i zrozumienia	Instrukcja (PDF) [online, dostęp dn. 15.01.2023]	Tekst łatwy do czytania i zrozumienia (ang. <i>easy to read and understand</i> , ETR) jest jednym ze sposobów zapewniania wymaganej ustawowo dostępności informacyjno-komunikacyjnej. Instrukcja PSOUU – polskiego lidera w zakresie selfadvokatury oraz wprowadzania tekstów łatwych w czytaniu ze względu na potrzeby osób z niepełnosprawnością intelektualną – powstała w ramach zadania zleconego i dofinansowanego przez Ministra Edukacji i Nauki „Czytam i wiem – tekst łatwy do czytania i zrozumienia w szkole. Opracowanie i upowszechnienie materiałów edukacyjnych i ćwiczeniowych w wersji łatwej do czytania i zrozumienia, instrukcji dotyczącej ich tworzenia i wykorzystania w pracy z uczniami oraz rekomendacji dotyczących wdrożenia rozwiązań w praktykę szkolną”. Instrukcja (też w standardzie ETR) zawiera informacje m.in. na temat: – prawa dostępu do informacji jako prawa człowieka, – odbiorców tekstu ETR, – standardów tworzenia tekstu ETR, – grafik w tekście łatwym, – wskazówek dotyczących wyboru zakresu materiału edukacyjnego,

Nazwa narzędzia	Źródło	Opis narzędzia / wskazówki do jego zastosowania
		– zasad tworzenia materiałów edukacyjnych i ćwiczeniowych w tekście łatwym z przykładami, – zasad tworzenia materiałów audio i wideo w formacie łatwym do zrozumienia, – sprawdzania dostępności treści, – dostępności grafiki poprzez tworzenie tekstów alternatywnych, – przygotowania wersji elektronicznej do zamieszczenia na platformie internetowej. <i>(Informacje z wykorzystaniem spisu treści oryginalnej Instrukcji)</i>
Aplikacja internetowa jasnopis.pl	Narzędzie online: https://www.jasnopis.pl/aplikacja (także wejście z innych stron aplikacji przez menu „Demo”)	Teksty tworzone w instytucjach publicznych powinny być zrozumiałe dla osób, które z nich korzystają, co dotyczy zarówno urzędów, jak i placówek systemu oświaty. Aplikacja służy do sprawdzania stopnia trudności różnych tekstów polskich. Użyteczna przy tworzeniu tekstu dostosowanego do różnych możliwości odbiorców, np. uwzględnia wiek lub wykształcenie odbiorcy. Jasnopis to dostępne w internecie narzędzie informacyjne, które mierzy zrozumiałość tekstu, wskazuje jego trudniejsze fragmenty oraz proponuje poprawki. Wylicza także tzw. indeks mglistości. Narzędzie analizuje formę językową tekstu i podaje stopień jego trudności w skali od 1 do 7. Wynik „1” oznacza teksty najłatwiejsze, zrozumiałe dla wszystkich. „7” – teksty najtrudniejsze, dla specjalistów w danej dziedzinie. Ze względu na coraz większe upowszechnienie, bezpłatny program opracowany zamieszczony na stronie internetowej uczelni jest aktualnie ograniczony do analizy tekstu o długości do 3600 znaków (to ok. dwóch stron tekstu). Istnieje możliwość przygotowania komercyjnej wersji aplikacji Jasnopis.pl dostosowanej do potrzeb klienta. Jasnopis powstał jako projekt Narodowego Centrum Nauki (decyzja nr DEC-2011/03/B/HS2/05799), obecnie jest rozwijany i wdrażany komercyjnie w ramach Sp. z o.o. Jasnopis (KRS: 0000781965). <i>(Informacje z wykorzystaniem fragmentów opisu dostępnych na stronie internetowej aplikacji)</i>

Nazwa narzędzia	Źródło	Opis narzędzia / wskazówki do jego zastosowania
Jak przygotować deklarację dostępności?	Wytyczne na stronie gov.pl [online, dostęp dn. 15.01.2023]	Pisany prostym językiem i uzupełniony przykładami poradnik, dotyczący wymogów dostępności stron internetowych i aplikacji mobilnych podmiotów publicznych oraz sposobu sporządzania deklaracji dostępności. Dokument ten to opis dostępności podmiotu publicznego dla osób z niepełnosprawnościami. Informuje je o rozwiązaniach, ale też problemach, jakie spotkają na stronie internetowej, w aplikacji mobilnej i budynkach danego podmiotu publicznego. Deklaracja jest informacją o aktualnym stanie dostępności: nawet jeśli strona internetowa jest niedostępna, to musi mieć w pełni dostępną deklarację, która opisuje ten stan. Zamieszczenie deklaracji to obowiązek każdego podmiotu publicznego (także szkół i JST), wynikający z Ustawy z 4 kwietnia 2019 r. o dostępności cyfrowej stron internetowych i aplikacji mobilnych podmiotów publicznych (Dz.U. z 2019 r. poz. 848).
Lista kontrolna do badania dostępności cyfrowej strony internetowej – wersja 2.2	Lista na stronie gov.pl [online, dostęp dn. 15.01.2023]	Lista kontrolna stanowi pomoc dla podmiotów publicznych, które mają prawny obowiązek zapewnienia dostępności cyfrowej stron internetowych, wynikający z Ustawy z dnia 4 kwietnia 2019 r. o dostępności cyfrowej stron internetowych i aplikacji mobilnych podmiotów publicznych (Dz.U. z 2019 r. poz. 848). Można z niej skorzystać zarówno przy tworzeniu własnych stron internetowych, jak i badaniu stron innych podmiotów (np. szkół, przedszkoli, poradni psychologiczno-pedagogicznych), w tym podmiotów niebędących własnością podmiotu publicznego.
Wzory dokumentów w projekcie Kooperacji 3D do współpracy w interdyscyplinarnych zespołach kooperacyjnych i zadaniowych	Wzory dokumentów na stronie 3d.rops-katowice.pl [online, dostęp dn. 15.01.2023]	Źródło zawiera wiele narzędzi użytecznych do tworzenia i podtrzymywania partnerstw na rzecz wsparcia osób i rodzin, opracowanych w projekcie Kooperacji 3D. Projekt powstał z perspektywy pracy socjalnej i pomocy społecznej, zawiera jednak model współpracy międzyinstytucjonalnej, międzyresortowej i międzysektorowej (lokalne Partnerские Zespoły Kooperacyjne i Zadaniowe Zespoły Kooperacyjne) na rzecz rozwiązywania problemów społecznych we własnym środowisku z wykorzystaniem jego zasobów (m.in. tworzenie lokalnego koszyka usług), co można wykorzystać w tworzeniu partnerstw na rzecz wsparcia szkoły, a w niej ucznia i jego rodziny.

Nazwa narzędzia	Źródło	Opis narzędzia / wskazówki do jego zastosowania
Lista kontrolna kategorii dzieci/uczniów, którzy mogą wymagać dodatkowego wsparcia przed-szkola, szkoły lub placówki oświatowej	Załącznik nr 4	Lista pozwala szybko sprawdzić, jakie kategorie dzieci/uczniów wymagających wsparcia występują w podległych przedszkolach, szkołach i placówkach. Umożliwia ocenę profilu placówek ze względu na wynikające stąd potrzeby oraz dostrzeżenie różnic między szkołami i ich specyfiką (np. środowiskową). Lista zawiera dwie części: 1. Kategorie uczniów, którzy mogą otrzymać / posiadają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, w tym kategorie uczniów z niepełnosprawnościami w ujęciu prawa oświatowego. 2. Kategorie pozostałych uczniów wymagających lub mogących wymagać stałego lub okresowego zwiększonego wsparcia szkoły, zarówno z opiniami poradni psychologiczno-pedagogicznej, jak i bez. Lista ta wychodzi poza tę, która zamieszczona jest w aktualnym Rozporządzeniu o organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, i ma uwrażliwić na kategorie problemów, które mogą pojawiać się w praktyce edukacyjnej – także tych mniej dostrzegalnych lub rzadziej występujących.
Zasady finansowania systemu edukacji włączającej. Narzędzie do przeglądu autorskiego dotyczące zasad finansowania	Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, (2018), <i>Zasady Finansowania Systemu Edukacji Włączającej: Narzędzie do przeglądu autorskiego dotyczące zasad finansowania</i>, Odense, Dani. PDF w polskiej wersji językowej: [online, dostęp dn. 15.01.2023]	Zdaniem autorów to interesujące, choć niełatwe w stosowaniu (wymaga pogłębionej refleksji strategicznej) narzędzie do przeglądu autorskiego, zaprojektowane z myślą o decydentach odpowiedzialnych za opracowywanie i realizację polityki w zakresie edukacji włączającej na poziomie krajowym, regionalnym i/lub lokalnym, ma dwa możliwe zastosowania: – początkowe wsparcie dla ram polityki weryfikacyjnej i identyfikowania punktu wyjściowego dla bieżącej sytuacji; – po okresie zmiany polityki i jej realizacji można wykorzystać je do monitorowania realizacji polityki, identyfikowania i uznawania dokonanych postępów i rozwoju. Wyraźnym celem narzędzia jest wspieranie refleksji nad zasadami finansowania edukacji włączającej z udziałem decydentów pracujących w różnych sektorach społecznych – edukacji, zdrowia, opieki społecznej itp. – na różnych poziomach realizacji polityki

Nazwa narzędzia	Źródło	Opis narzędzia / wskazówki do jego zastosowania
		społecznej i edukacyjnej. Analiza bazuje na progresywnym continuum zmian w aktualnej polityce własnego kraju czy samorządu terytorialnego: od identyfikacji punktu początkowego do realizacji wyznaczonego celu. Nie jest narzędziem pozyskiwania środków finansowych czy zarządzania dotacjami – służy raczej do kreowania polityki finansowej przez identyfikację obszarów mogących stanowić solidne podstawy ekonomiczne edukacji włączającej oraz obszarów wymagających rozwoju. Punktem wyjścia do analizy szczegółowych wskaźników i autorskich ocen są cztery zagadnienia międzysektorowe: 1. Zapewnienie wszystkim osobom uczącym się odpowiednich możliwości edukacyjnych. 2. Potrzeba promowania podejścia rozwoju szkoły do edukacji włączającej. 3. Zapewnienie innowacyjnych i elastycznych środowisk uczenia się. 4. Zapewnianie przejrzystych i odpowiedzialnych systemów edukacji włączającej.
Kwestionariusz samooceny pracy szkoły	Załącznik nr 5 oraz Kwestionariusz samooceny pracy szkoły (oryginalna wersja polska: online, dostęp dn. 15.01.2023) Uwaga: ze względu na dużą objętość kwestionariusza (w oryginale dostępnym pod wskazanym linkiem to aż 22 strony) proponujemy Czytelnikom w załączniku nr 5 wersję edytorską mieszczącą się na 8 stronach).	Kwestionariusz samooceny w zakresie praktyk włączających oraz kultury organizacyjnej szkoły włączającej, zaadaptowany do polskich warunków na podstawie narzędzia opracowanego przez Europejską Agencję ds. Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych i Edukacji Włączającej. Kwestionariusz pomaga poznać postawy nauczycieli wobec różnorodności i sposób ich rozumienia edukacji włączającej, sposobów udzielanego wsparcia. Jak również wybrane elementy kultury organizacyjnej szkoły włączającej w aspekcie kierownictwa i współpracy: role i podejście liderów, koncentrację na dobru ucznia i jego uczestnictwie w życiu szkoły, podejście do programu nauczania, partnerstwo i wspólne pracy, systemy i mechanizmy wsparcia dla personelu i liderów. Jest przede wszystkim narzędziem do analizy jakościowej, choć zastosowane skale ocen w ustosunkowaniu się do zebranych twierdzeń umożliwiają tworzenie i porównywanie profili szkoły budowanych z perspektyw różnych specjalistów, jak również porównywanie profili różnych szkół między sobą.

Nazwa narzędzia	Źródło	Opis narzędzia / wskazówki do jego zastosowania
Ankieta do opisu wstępnego oraz do pogłębionego opisu praktyki szkolnej w zakresie edukacji włączającej	Gajdzica Z. i in. (2021), <i>Analiza praktyki szkolnej i charakterystyka szkoły efektywnie realizującej edukację włączającą w praktyce – raport z badań</i> , Warszawa: Ministerstwo Edukacji i Nauki, s. 140–144, 144–148 [online, dostęp dn. 15.01.2023].	Wykorzystane w projekcie badawczym narzędzia pozwalają na poznanie sposobu rozumienia roli konkretnych szkół w systemie edukacji z punktu widzenia założeń edukacji włączającej oraz podejmowanych przez nie praktyk. Zamieszczone w raporcie dwie ankiety (wstępna i pogłębiona), które służyły autorom badań do poznania środowiska i kultury szkół realizujących włączanie edukacyjne, mogą być także użyteczne dla lokalnych władz w poznaniu specyfiki poszczególnych placówek oraz warunków realizacji edukacji włączającej z punktu widzenia wiedzy o efektywności takich działań. W ankiecie – zwłaszcza tej pogłębionej – pada wiele ważnych pytań, które mogą służyć identyfikacji konkretnych praktyk i problemów związanych z włączaniem. Ankiety można ją wykorzystać w pełnej wersji lub jako materiał do dyskusji z dyrektorami szkół. Wartościowe będzie też zestawienie uzyskanych informacji z profilami szkół uznanych przez autorów raportu za efektywne w zakresie realizacji zadań edukacji włączającej.
Arkusz monitorowania uwzględniania zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów w procesie kształcenia	Akrusz dostępny na stronie gov.pl [online, dostęp dn. 15.01.2023] oraz Knopik T. i in., (2021), <i>Raport z badania: Monitorowanie uwzględniania zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów w procesie kształcenia</i> , Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.	Arkusz monitorowania przeprowadzonego w latach 2020–2021 na zlecenie MEiN w celu zbadania, jak w praktyce szkolnej uwzględniane są zróżnicowane potrzeby edukacyjne uczniów oraz jakie trudności i wyzwania występują w tym zakresie. Wyniki monitorowania przeprowadzonego w takiej formie służą przygotowaniu działań wspierających nauczycieli (np. szkoleń, poradniki metodyczne) oraz szkoły/przedszkola, jak również do promowania dobrych praktyk i innowacyjnych rozwiązań w zakresie edukacji włączającej. Wzór arkusza można wykorzystać w rozpoznaniu praktyk i potrzeb zarówno konkretnych szkół, jak i szkół danej gminy lub powiatu, szczególnie w odniesieniu do wyników raportu opartego na zrealizowanym monitorowaniu: przytoczony raport (Knopik i in., 2021) zawiera m.in. analizę porównawczą poziomu zaspokojenia zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych w różnych województwach.

Nazwa narzędzia	Źródło	Opis narzędzia / wskazówki do jego zastosowania
Arkusz do analizy realizacji zadań z zakresu edukacji włączającej przez dyrektora szkoły/placówki w oparciu o wskaźniki do częściowej oceny pracy dyrektora	Załącznik nr 6 Arkusz samooceny dyrektora szkoły opracowanego na podstawie wzoru opracowanego przez Kuratorium Oświaty w Kielcach [online, dostęp dn. 15.01.2023]. Uwaga: brak jednego obowiązującego wzoru arkusza oceny pracy dyrektora – określone są jedynie kryteria obowiązkowe i dodatkowe wynikające z obowiązujących aktów prawa oświatowego. Opracowane przez siebie wzory arkuszy samooceny dyrektora placówki udostępnia większość organów nadzoru pedagogicznego – w internecie mogą być dostępne wzory nieuwzględniające niektórych zadań dyrektora, ważnych z punktu widzenia edukacji włączającej.	Arkusz samooceny dyrektora szkoły w zakresie spełniania kryteriów oceny pracy dyrektora, o których mowa w § 9 ust. 1 pkt 2, 3, 5, 7, 9–14 oraz w przypadku realizacji przez dyrektora zajęć dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych obowiązków określonych w § 2 ust. 2 pkt 2–9 oraz jednego wybranego z § 2 ust. 4 dodatkowego kryterium oceny pracy nauczyciela, zgodnie Ustawą z 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (tekst jedn.: Dz.U. z 2021 r., poz. 1762) i Rozporządzeniem Ministra Edukacji i Nauki z dnia 25 sierpnia 2022 r. w sprawie oceny pracy nauczycieli (Dz.U. z 2022 poz. 1822). Z punktu widzenia rozwoju edukacji włączającej sugerujemy zwrócenie uwagi na rodzaj i sposób podejmowania działań opisanych w odniesieniu do kryterium oceny pracy dyrektora § 9 ust. 1 pkt. 5, 7, 9, 10, 11 oraz 14, a w przypadku realizacji zadań nauczyciela także § 2 ust. 2 pkt 3 i 4. Arkusz można wykorzystać także w okresie między ocenami pracy dyrektora, w porozumieniu z nim, do diagnozy potrzeb placówki w zakresie wsparcia szkoły w realizacji zadań związanych z wdrażaniem edukacji włączającej (identyfikacja problemów bieżących w wymienionych wyżej punktach dla celów coachingu doskonalącego zarządzanie placówką).

Opisy dobrych praktyk ilustrujących podejmowane działania samorządowe na rzecz edukacji włączającej oraz praktyczne zastosowanie narzędzi zarządczych

Poszukując przykładów dobrych praktyk, zastanawialiśmy się przede wszystkim nad tym, na ile samorządy wykazują zrozumienie dla celów edukacji włączającej, jak radzą sobie z wynikającymi stąd zadaniami, czy postrzegają edukację włączającą faktycznie jako szansę na wyższą jakość edukacji w lokalnych przedszkolach i szkołach (pytanie ważne, gdyż często w dyskursie publicznym pojawiają się zgoła przeciwne głosy). Nad tym wszystkim góruje jednak pytanie o rolę, jaką może odegrać samorząd lokalny w kształtowaniu właściwego podejścia do edukacji włączającej jako kierunku zmian wynikających z rozwoju nauk społecznych oraz faktycznie zachodzących przemian. Nie jest łatwo znaleźć dobre przykłady, które pokazałyby przemyślany i systemowy charakter takich działań. Podobnie jak w początkach promowania podejścia integracyjnego i słynnego hasła Deklaracji Madryckiej (2002) „Nic o nas bez nas” (Kurowski, 2010, s. 53–72), które tak naprawdę zwróciło uwagę na osoby z niepełnosprawnościami w naszym kraju, tak i promocja inkluzji napotyka jeszcze na wiele niezrozumienia i powierzchownego ujęcia. Dlatego nie każda akcja czy wydarzenie, niewpisujące się w system lokalnych działań, jest już przejawem ruchu włączającego. Naszą uwagę koncentrowaliśmy głównie na umiejętności rozwiązywania problemów, w miarę możliwości kompleksowych – tu już nieco trudniej o przykłady.

Problemem dla samorządów są na pewno opisane wcześniej bariery. Edukacja włączająca rodzi obawy m.in. ze względu na trudności organizacyjne, konieczność angażowania specjalistów czy też przewidywane koszty jej sfinansowania. Są to jednak obawy o tyle nieuzasadnione, że bez względu na miejsce nauki – czy to szkoła specjalna, czy ogólnodostępna – takie wyzwania organizacyjne, kadrowe czy finansowe i tak się pojawiają. Co więcej, kształcenie w szkołach specjalnych, zwłaszcza na poziomie nauki zawodu, wymaga równie specjalistycznego wyposażenia i jest zdecydowanie droższe niż w klasach integracyjnych czy w edukacji włączającej. Nie są to więc dodatkowe koszty, ale koszty przesunięte „za dzieckiem”. Wyższe koszty kształcenia w szkołach specjalnych

(dużo mniejsze klasy, więcej nauczycieli, specjalistyczne wyposażenie itd.) nie mogą być też argumentem za likwidacją tych szkół. Podkreślamy raz jeszcze, że szkoły specjalne stanowią część całego systemu oświaty: bardzo ważną, specjalistyczną część. Edukacja włączająca w tym systemie to przede wszystkim wybór optymalnych rozwiązań dla każdego dziecka – czasem będzie to szkoła specjalna.

Organizując wsparcie dla szkół w realizacji zadań edukacji włączającej (także dla szkół specjalnych), należy spojrzeć szerzej na przykłady innowacyjnych rozwiązań oraz możliwości pozyskiwania wsparcia. Jest ich obecnie naprawdę dużo. Zanim pokażemy kilka przykładów dobrej praktyki w tym zakresie, przyjrzymy się niektórym programom i źródłom finansowania działań, które mogą ułatwić wsparcie w szkołach ogólnodostępnych dla grup uczniów o zróżnicowanych potrzebach, w tym uczniów z niepełnosprawnościami. Mogą być to programy ukierunkowane na:

- wsparcie szkół i podnoszenie jakości edukacji;
- działania zapobiegające lub przeciwdziałające nierównościom społecznym, marginalizacji, dyskryminacji, wykluczeniu – zjawiskom, uznawanym za niekorzystne z punktu widzenia zrównoważonego rozwoju społeczeństwa;
- wsparcie określonych grup osób (np. z niepełnosprawnością, mniejszości etnicznych i językowych, migrantów), w tym adaptacje (nakładki) wobec programów o szerszym zastosowaniu, wyrównujące mniejsze szanse tych grup.

Są też programy scalające lub dopełniające kilka innych. Ich celem jest przekształcenie działań fragmentarycznych, doraźnych w działania bardziej kompleksowe. Dla zilustrowania różnorodnych możliwości wspomagania rozwoju edukacji włączającej w Tabeli 3 prezentujemy kilka takich programów. Pochodzą one z zupełnie różnych źródeł i nie zawsze bezpośrednio kojarzą się one z edukacją (np. program rewitalizacji). W tabeli przedstawiamy najważniejsze informacje o rodzaju i zakresie możliwego wsparcia.

Tabela 3. Możliwości dofinansowania działań wspierających edukację włączającą z wybranych aktualnych programów na rzecz oświaty, osób z niepełnosprawnościami oraz zapobiegania wykluczeniu społecznemu (stan na 1.10.2022 r.)

Źródło: opracowanie własne na podstawie wymienionych programów

Lp.	Nazwa programu	Rodzaj wsparcia	Przedmiot wsparcia
1.	Od wykluczenia do aktywizacji. Program pomocy osobom wykluczonym społecznie i zawodowo	Dofinansowanie projektów w konkursie ofert w Ministerstwie Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej dla JST i organizacji pozarządowych	Spośród czterech rodzajów wsparcia w kontekście edukacji włączającej konkursów warto zwrócić uwagę na Konkurs 3. „Aktywna młodzież – działania na rzecz młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym”. Dofinansowane są m.in. działania edukacyjne, profilaktyczne, wychowawcze, specjalistyczne, socjalne socjoterapeutyczne i terapeutyczne, a także społeczno-kulturalne i sportowe młodzieży w wieku 15–24 lata zagrożonej wykluczeniem. Mogą stanowić cenne narzędzie aktywizacji i włączenia społecznego, uzupełniające pracę szkół i instytucji oświatowych, w grupie wiekowej, dla której lokalna oferta działań inkluzyjnych może być ograniczona w porównaniu z młodszymi dziećmi.
2.	Program integracji społecznej i obywatelskiej Romów w Polsce na lata 2021–2030	Specyficzne, dodatkowe wsparcie tzw. polityk mainstreamowych, prowadzonych na rzecz obywateli zagrożonych różnymi formami wykluczenia społecznego, przeznaczonych na realizację projektów zgłaszanych przez JST i organizacje pozarządowe (w tym romskie). JST m.in. mogą przekazać szkołom środki na realizację zadań edukacyjnych dla uczniów romskich, niezależnie od dotacji budżetowej.	Spośród czterech obszarów dofinansowania, szczególnie dużym zainteresowaniem cieszą się działania edukacyjne – można i należy to wykorzystać dla celów edukacji włączającej. Programem są objęte m.in. – dofinansowanie asystenta edukacji romskiej, asystenta romskiego, nauczyciela wspomagającego edukację uczniów romskich, projektów edukacyjnych kierowanych do tych uczniów, adekwatnie do zdiagnozowanych potrzeb szkół i społeczności lokalnych; – stypendia Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji dla uczniów i studentów pochodzenia romskiego na wszystkich poziomach nauczania (w tym dla uczniów szczególnie uzdolnionych);

Lp.	Nazwa programu	Rodzaj wsparcia	Przedmiot wsparcia
			– studia podyplomowe dotyczące społeczności romskiej, wraz z systemem stypendialnym dla słuchaczy; – upowszechnienie wychowania przedszkolnego – mało popularnego wśród Romów – jako wartościowego czynnika wyrównującego szanse edukacyjne dzieci jeszcze przed rozpoczęciem nauki szkolnej.
3.	Program rządowy Dostępność Plus na lata 2018–2025	Dofinansowanie projektów konkursowych składanych przez JST, przedsiębiorców, partnerów społecznych oraz mieszkańców na zwiększanie dostępności przestrzeni publicznej. W obszarze edukacji – konkursy dla zainteresowanych organów prowadzących.	Przedmiotem dofinansowania są działania na rzecz podnoszenia wiedzy na rzecz dostępności, projektowania uniwersalnego, z uwzględnieniem nowych technologii i innowacyjnych rozwiązań, na likwidację barier, m.in. w szkołach i innych instytucjach publicznych, na inwestycje budowlane, transportowe i technologiczne, służące dostępności. Oprócz znoszenia barier architektonicznych, cyfrowych i w dostępie do usług (w tym w obszarze kultury, sportu, turystyki i rekreacji), szkoły mogą uwzględniać wsparcie przewidziane w całym wyróżnionym odrębnie dziale Edukacja, w tym na działania: – 200 szkół bez barier, – Asystent ucznia ze SPE, – Wsparcie edukacji włączającej, – Studia bez barier, – Dostępność w programach kształcenia, – Kadry dla edukacji włączającej. Uwaga: procedury realizacji określone są w osobnych dokumentach.

Lp.	Nazwa programu	Rodzaj wsparcia	Przedmiot wsparcia
4.	Program kompleksowego wsparcia dla rodzin „Za życiem”	Program scalający, wzmacniający i uzupełniający realizację działań podejmowanych w ramach innych programów i źródeł finansowania na rzecz osób z niepełnosprawnościami i ich rodzin, z możliwością pozyskania wsparcia i dofinansowania dodatkowych zadań. Adresowany głównie do JST jako głównego realizatora i koordynatora lokalnych działań.	Działania wspierające kompleksowo osoby z niepełnosprawnościami i ich rodziny w różnych obszarach życia, obejmujące rozwiązania w zakresie: – wsparcia dla kobiet w ciąży i ich rodzin; – wczesnego wspomagania dziecka i jego rodziny; – usług wspierających i rehabilitacyjnych; – wsparcia mieszkaniowego; – koordynacji wsparcia, poradnictwa i informacji. W kontekście edukacji włączającej bardzo ważne są szczególnie zadania związane z wczesnym wspomaganiem rozwoju dziecka, jego rehabilitacją, opieką i innymi usługami wspierającymi (np. asystenta rodziny, opieki wytchnieniowej i in.) oraz tworzeniem lokalnych ośrodków koordynacyjno-rehabilitacyjno-opiekuńczych.
5.	Lokalne Programy Rewitalizacji	Dofinansowanie działań ujętych w lokalnych programach tworzonych w oparciu o Ustawę o rewitalizacji, z wykorzystaniem środków przewidzianych na realizację planowanych działań (np. środki budżetu państwa, własne gminy, dotacje interesariuszy, środki Europejskiego Funduszu Społecznego / Zintegrowanych Inwestycji Terytorialnych itd.)	Spojrzenie na rewitalizację jako kompleksowe działania na rzecz lokalnej społeczności, przestrzeni i gospodarki w procesie wprowadzania ze stanu kryzysowego obszarów zdegradowanych, które tworzy przestrzeń do aktywnego przeciwdziałania wykluczeniu i ograniczania niekorzystnych zjawisk społecznych w obszarach zdegradowanych (np. dehumanizacji blokowisk, kompensacji niskiego kapitału kulturowego, ograniczania przestępczości, uzależnień – także wśród dzieci i młodzieży itd.). Programy Rewitalizacji stwarzają szansę na nowe zagospodarowanie zasobów lokalowych i społecznych, aktywizację i włączanie społeczne różnych grup mieszkańców (także osób z niepełnosprawnościami i ich rodzin), na nowe usługi społeczne, uwzględniające także potrzeby związane z edukacją włączającą, podnoszeniem jej jakości oraz możliwość tworzenia partnerstw, wspierających szkoły.

Lp.	Nazwa programu	Rodzaj wsparcia	Przedmiot wsparcia
6.	Wojewódzkie Programy Wyównywania Szans Osób Niepełnosprawnych i Przeciwdziałania Ich Wykluczeniu Społecznemu oraz Pomocy w Zatrudnianiu Osób Niepełnosprawnych	Dofinansowanie zadań samorządu wojewódzkiego na rzecz osób z niepełnosprawnościami wynikających z analizy strategicznej potrzeb województwa, realizowanych m.in. przez partnerów z JST niższego szczebla organizacji samorządowej	Działania wynikające z lokalnych celów operacyjnych, związanych z potrzebami osób z niepełnosprawnością – mogą być różne w różnych województwach, choć wpisują się w zakres zadań ustawowych samorządu (np. Ustawy z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych, Ustawy z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej i niektórych innych ustaw). W programach wskazane są kierunki działań, w których można lokalizować planowane zadania, wraz ze źródłami finansowania (np. środki z budżetu województwa, PFRON, Narodowego Funduszu Zdrowia, środki z innych funduszy celowych, w tym: Funduszu Solidarności i Funduszu Dostępności; środki z budżetu Unii Europejskiej; budżetu państwa; jednostek samorządu terytorialnego; inne środki publiczne; środki pozyskane przez organizacje pozarządowe itd.). Program formułowany jest na poziomie wojewódzkim, jednak realizowany jest przez gminy i powiaty. Warto zapoznać się ze szczegółowymi kierunkami działań i konkretnymi planowanymi działaniami, gdyż jest to realne wsparcie w rozwiązywaniu lokalnych problemów, z dedykowaną alokacją środków lub wskazaniem drogi do ich pozyskania. Program służy realizacji strategii rozwoju województwa oraz strategii rozwoju wojewódzkiej polityki społecznej, warto więc uwzględnić go w strategiach powiatowych i gminnych. Z drugiej strony należy pamiętać, że wszystkie JST mają wpływ na kształtowanie wojewódzkiej strategii i programów przez przejrzysty proces ich tworzenia oraz konsultacji społecznych. Coraz częściej w wielu programach pojawiają się zadania bezpośrednie lub pośrednio związane z edukacją włączającą.

Lp.	Nazwa programu	Rodzaj wsparcia	Przedmiot wsparcia
7.	Program Wsparcia Edukacji	Dofinansowanie projektów konkursowych przez MEiN dla organizacji wspierających system oświaty – organizacji pozarządowych, w tym harcerskich, oraz dla osób prawnych prowadzących statutową działalność w zakresie oświaty i wychowania (art. 3 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r.)	Z szerokiego zakresu dofinansowywanych działań w kontekście edukacji włączającej warto zainteresować się szczególnie modulem „Innowacyjna edukacja” (szanse podniesienia jakości edukacji w szkołach, wprowadzenie nowoczesnych technologii i metod nauczania, uwzględniających różnicowane potrzeby uczniów) oraz „Edukacja poprzez sport” (możliwość działań integracyjnych, propagowania uniwersalnych dyscyplin sportowych). Warto aktywizować szkoły do pozyskania wsparcia dla konkretnych inicjatyw związanych z edukacją włączającą (choć nie ujęto tego w żadne kryterium oceny wniosku). Może dlatego tak ich niewiele. W 2022 r. wśród złożonych wniosków jedynie 2,6% dotyczyło uczniów z niepełnosprawnością lub autyzmem; na 138 dofinansowanych – tylko jeden skierowany był do uczniów z niepełnosprawnością.
8.	Aktywny samorząd	Program PFRON w zakresie indywidualnego dofinansowania wsparcia dla osób z niepełnosprawnościami za pośrednictwem samorządów powiatowych jako realizatorów programu. Wsparcie uzyskują wszystkie osoby spełniające kryteria określone w programie. Wnioski maksymalnie uproszczone, wysokie środki na realizację programu, zachęta do skorzystania z niego, zapewniona pomoc PFRON w składaniu wniosków (mobilny asystent, pracownik PFRON) – możliwe przez internetową platformę Systemu Obsługi Wsparcia (SOW).	Działania w programie uzupełniają plany w powiatowych strategiach rozwiązywania problemów społecznych i programach działań na rzecz osób niepełnosprawnych. Umożliwią samorządom aktywniejsze włączenie się w działania na rzecz inkluzji społecznej osób niepełnosprawnych poprzez wyeliminowanie lub zmniejszenie barier ograniczających uczestnictwo dzieci, młodzieży i dorosłych z niepełnosprawnościami w życiu społecznym, zawodowym i w dostępie do edukacji. Program obejmuje m.in.: likwidację barier transportowych, w dostępie do uczestniczenia w społeczeństwie informacyjnym, w poruszaniu się oraz pomoc w utrzymaniu aktywności zawodowej poprzez zapewnienie opieki dla osoby zależnej. Samorządy corocznie składają wnioski o finansowanie programu i sprawozdanie z jego realizacji. Możliwe aneksowanie programu oraz wystąpienie o dodatkowe środki w ciągu roku. Ważne są skuteczne działania informacyjne

Lp.	Nazwa programu	Rodzaj wsparcia	Przedmiot wsparcia
			samorządu, w tym pomoc w uzyskaniu orzeczenia o niepełnosprawności/stopniu niepełnosprawności (nie wszyscy wiedzą o takiej formie wsparcia; nie wszyscy wiedzą, kto i w jaki sposób ma dokumentować niepełnosprawność własną lub dziecka).
9.	Program PFRON „Wyrównywanie różnic między regionami III”	Dodatkowe środki dla jednostek samorządu powiatowego i terenowych oddziałów PFRON, kierowane przede wszystkim do powiatów leżących w podregionach o najniższym stopniu rozwoju społeczno-gospodarczego	Środki te będą wykorzystywane na działania mające na celu wyrównywanie różnic między regionami w obszarze rehabilitacji osób niepełnosprawnych oraz dostępności, w tym na likwidację barier w urządach i placówkach edukacyjnych lub środowiskowych domach samopomocy oraz wielorodzinnych budynkach mieszkalnych w zakresie umożliwienia osobom niepełnosprawnym poruszania się i komunikowania, likwidację barier transportowych oraz aktywizację zawodową tych osób. Uzupełnia program „Aktywny samorząd” i inne programy likwidujące bariery. W przypadku likwidacji barier w placówkach edukacyjnych można uzyskać dofinansowanie do 35% inwestycji.
10.	Program PFRON „Pomoc obywatelom Ukrainy z niepełnosprawnością”	Dofinansowanie lub finansowanie kosztów wsparcia dla legalnie przebywających w Polsce osób z niepełnosprawnością z Ukrainy, w tym kosztów poniesionych przez samorządy w związku z uruchomieniem dodatkowego wsparcia dla tych osób	W ramach programu może być sfinansowany wymagany udział własnego w zakupie lub naprawie wyrobów medycznych wydawanych na zlecenie oraz dodatkowe koszty samorządów w związku z udzielaniem wsparcia obywatelom ukraińskim z niepełnosprawnością, przybyłym do Polski z powodu działań wojennych. Nie wyklucza uzyskania wsparcia na dodatkowe koszty związane z edukacją włączającą i rehabilitacją dzieci z niepełnosprawnością. Do samorządu powiatowego należy weryfikacja prawa do świadczeń i podejmowanie decyzji o ich przyznaniu, składanie zapotrzebowania na środki, obsługa finansowa beneficjentów oraz zapewnienie prawidłowości wydatkowania środków. Program ma charakter interwencyjny – uruchomiony w lutym 2022 r. kontynuowany będzie do odwołania przez Zarząd PFRON.

Lp.	Nazwa programu	Rodzaj wsparcia	Przedmiot wsparcia
11.	Erasmus +	Dofinansowanie ze środków Unii Europejskiej projektów wspierających kształcenie, szkolenie, młodzież i sport w Europie, z uwzględnieniem współpracy i wymiany międzynarodowej. Edycja na lata 2021–2027 kładzie silny nacisk na włączenie społeczne, transformację ekologiczną i cyfrową oraz promowanie uczestnictwa młodych ludzi w życiu demokratycznym.	Priorytet: włączenie społeczne i różnorodność we wszystkich dziedzinach kształcenia, szkolenia, młodzieży i sportu. Wspierane będą projekty promujące włączenie społeczne i mające na celu poprawę dostępu do osób o mniejszych szansach, w tym osób z niepełnosprawnościami i osób ze środowisk migracyjnych, z obszarów wiejskich i oddalonych, osób stojących w obliczu trudności społeczno-ekonomicznych lub wszelkich innych potencjalnych źródeł dyskryminacji (m.in. ze względu na płeć, wiek czy niepełnosprawność). Projekty te pomogą w pokonywaniu barier, jakie napotykały te grupy w dostępie do możliwości oferowanych w ramach programu Erasmus, a także przyczynią się do tworzenia środowisk sprzyjających włączeniu społecznemu, wspierających równość, sprawiedliwość i odpowiadających na potrzeby szerszej społeczności. W dziedzinie edukacji szkolnej pierwszeństwo otrzymają m.in. działania związane z przeciwdziałaniem nierównościom w nauce, wczesnemu kończeniu nauki i niskiemu poziomowi biegłości w zakresie umiejętności podstawowych. Wskazuje się też na rozwijanie wysokiej jakości systemów wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem. W programie Erasmus + dostosowania językowe na potrzeby uczniów z niepełnosprawnościami (np. język migowy lub alfabet Braille'a) mogą być finansowane w ramach specjalnej kategorii wsparcia finansowego na rzecz włączenia społecznego.

Lista omówionych programów:

1. [Od wykluczenia do aktywizacji. Program pomocy osobom wykluczonym społecznie i zawodowo](#) [online, dostęp dn. 1.10.2022].
2. [Program integracji społecznej i obywatelskiej Romów w Polsce na lata 2021–2030](#) [online, dostęp dn. 15.01.2023].
3. [Program rządowy Dostępność Plus na lata 2018–2025](#) [online, dostęp dn. 15.01.2023].
4. [Program kompleksowego wsparcia dla rodzin „Za życiem”](#) [online, dostęp dn. 15.01.2023].
5. Lokalne Programy Rewitalizacji – Ustawa z dnia 9 października 2015 r. o rewitalizacji (Dz.U. poz. 1777). Przykładowe programy:
 - [Lokalny Program Rewitalizacji Miasta Katowice na lata 2016–2023](#) [online, dostęp dn. 15.01.2023].
 - [Lokalny Program Rewitalizacji dla Miasta Szczecin na lata 2017–2023](#) [online, dostęp dn. 15.01.2023].
6. Wojewódzkie Programy Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych i Przeciwdziałania Ich Wykluczeniu Społecznemu oraz Pomocy w Zatrudnianiu Osób Niepełnosprawnych, np. [Wojewódzki program wyrównywania szans osób niepełnosprawnych oraz przeciwdziałania ich wykluczeniu społecznemu na lata 2017–2022](#) [online, dostęp dn. 15.01.2023].
7. [Program Wsparcia Edukacji](#) [online, dostęp dn. 15.01.2023].
8. [Aktywny samorząd](#) [online, dostęp dn. 15.01.2023].
9. Program PFRON „[Wyrównywanie różnic między regionami III](#)” [online, dostęp dn. 15.01.2023].
10. [Program PFRON „Pomoc obywatelom Ukrainy z niepełnosprawnością”](#) [online, dostęp dn. 15.01.2023].
11. [Erasmus +](#) [online, dostęp dn. 15.01.2023].

Przystawienie przykładowych programów, których realizacja przyczynia się do wdrożenia praktyk włączających i tworzenia inkluzyjnej przestrzeni edukacyjnej w gminie lub powiecie, ukazuje potencjalne zasoby dostępne dla samorządów lokalnych. Nie chodzi przy tym jedynie o efekt materialny w formie pozyskanych środków, choć niewątpliwie wszelka taka aktywność wzmacnia lokalność społeczną w rozwiązywanym obszarze problemowym. Ważniejszy jest chyba jednak aspekt edukacyjny i psychologiczny tego działania. Nie chodzi bowiem o powierzchowną, być może nawet pozorną zmianę. Aspekt edukacyjny dotyczy „uczenia się inkluzji” jako określonej filozofii wspólnotowego niwelowania nierówności społecznych. Aspekt psychologiczny ma z kolei – tak ważny dla rozwiązywania współczesnych problemów społecznych – wymiar *empowermentowy*: samorządowcy, jako kadra zarządzająca realizacją polityki społecznej, mając w rękach dodatkowe narzędzia (projekty, programy), nabierają przekonania, że są w stanie znaleźć rozwiązania, nawet w trudnych i nowych sytuacjach.

Zadanie wdrażania edukacji włączającej jest odbierane czasem jako niemożliwe, wręcz utopijne. Bogusława D. Gołębniak i Matylda Pachowicz, posługując się słowami Freuda, stawiają jednak edukację włączającą wśród pól profesjonalnej działalności określonych jako „niemożliwe, acz nieuniknione” (Gołębniak, Pachowicz, 2018; Kwiatkowska, 2010). Każdy krok w kierunku „niemożliwego” – urealnia je, zwiększając jego szansę realizacji.

Wszystkie przedstawione programy mają swoje założenia i oprócz realnej poprawy sytuacji określonej grupy beneficjentów uczą określonych wartości, modeli myślowych. Ocena dobrych praktyk w zakresie działania samorządów na rzecz edukacji włączającej nie jest łatwym zadaniem, gdyż jesteśmy dopiero na etapie budowania modelu działania i świadomego uczestnictwa w tym dziele różnych podmiotów społecznych. Przedstawione dobre praktyki stanowią zatem przykłady wybrane po to, by pokazać przede wszystkim możliwości poszukiwania – w różny, często nietypowy, innowacyjny sposób – rozwiązań i środków pozwalających zaspokoić częściowo lub całkowicie lokalne potrzeby, nawet w sytuacji ograniczonego finansowania, lub przynajmniej zoptymalizować wydatki na cele priorytetowe, z których mimo istniejących limitów zrezygnować nie można. W podanych przykładach sięgamy także do działań i projektów zarówno na poziomie powiatu, jak i gminy, uznając komplementarność obu poziomów samorządowych. Bywa, że określone programy czy granty adresowane są tylko do jednego z tych poziomów; bywa że do obydwu, przy czym mogą być wówczas różnicowane warunki uczestnictwa (przykładem brak konieczności tworzenia partnerstw w celu organizacji centrum usług wspólnych na poziomie powiatu, podczas gdy partnerstwa powinny być tworzone przy organizacji takiego centrum na poziomie gminy). Uważamy, że nie to jest najistotniejsze. Ponadgminna rola samorządu powiatowego wyrażać się bowiem może także w inicjowaniu działań w gminach na swoim terenie, aktywizowaniu do poszukiwań, ułatwianiu i koordynowaniu działań między gminami. Nie musi to nawet dotyczyć samych samorządów gminnych, ale np. także bezpośrednio działających na terenie gminy instytucji, organizacji pozarządowych czy kościelnych. Jest wiele możliwości w tym zakresie, z których część powiatów korzysta, a część nie. Czasem projekty powstają w gminach, ale są oceniane i rozstrzygane (znajdują dofinansowanie lub nie) na wyższym poziomie samorządu (powiatowym lub wojewódzkim). Ważna jest więc ich komplementarność i synergia. Ważne, by poznać przestrzeń działania oraz to, jak poradzili sobie inni, ale jednocześnie koncentrować się na własnym celu i aktywnie poszukiwać potrzebnych u siebie rozwiązań.

Chcąc ułatwić samorządom poznanie działań, w Załączniku 3 zamieszczamy wykaz działań realizowanych w całej Polsce. Może czasami warto wykonać jeden telefon, aby uzyskać u źródeł informacje na temat stosowanych rozwiązań i nie wywahać otwartych już gdzie indziej drzwi.

Każdy samorząd jest samodzielny w działaniach, ale nie musi być w nich sam.

Doświadczenia projektu wsparcia międzysektorowego na rzecz dziecka, ucznia i rodziny (o którym już pisałyśmy) pokazują tę różnorodność 36 powiatów, ale zarazem potrzebę wymiany doświadczeń i podejmowania prób implementacji różnych rozwiązań na swoim terenie.

Jedną z pierwszych zaprezentowanych w ramach projektu dobrych praktyk jest funkcjonowanie Centrum Rozwoju Rodziny (CRR) w Zabrzu⁴⁰:

W celu rozwijania zabrzańskich rodzin powstają w Zabrzu kolejne inicjatywy, jak Centrum Rozwoju Rodziny – miejsce, w którym rozmawiamy o rodzinach, rozwijamy kompetencje rodzicielskie, spotykamy autorytety, pomagamy rozwinąć skrzydła, przezwyciężyć trudności i zamienić je na nowe szanse.

Centrum Rozwoju Rodziny jest pierwszą taką jednostką podlegającą Urzędowi Miasta Zabrze, działająca dla mieszkańców. Dotychczas w żadnym mieście w Polsce nie utworzono tego typu jednostki. Mieszkańcy korzystają tu z różnego rodzaju form wsparcia i rozwoju. Chcemy rozmawiać o rodzinach, chcemy się spotykać, można tu uzyskać pomoc i poradę psychologiczną w kryzysie i trudnościach, ale także wziąć udział w warsztatach i spotkania rozwojowych np. zwiększających kompetencje rodzicielskie, czy komunikacyjne w rodzinie. Oficjalne otwarcie Centrum Rozwoju Rodziny miało miejsce 8 czerwca 2021 r. w ramach „Konferencji Dom Rodzinny Bezpieczna Przystań – Zabrze dla rodziny”.

Podstawą działalności Centrum Rozwoju Rodziny są:

- 1) Uchwała nr XI/150/19 Rady Miasta Zabrze z dnia 26 sierpnia 2019 r. w sprawie utworzenia jednostki budżetowej pod nazwą Centrum Rozwoju Rodziny”;
- 2) Uchwała nr XIII/218/19 Rady Miasta Zabrze z dnia 21 października 2019 r. w sprawie nadania statutu Centrum Rozwoju Rodziny;
- 3) Uchwała nr LX /715/18 Rady Miasta Zabrze w sprawie Programu wspierania rodziny i rozwoju pieczy zastępczej w Zabrzu w latach 2018–2020;
- 4) art. 18 ust. 2 pkt 15 ustawy z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie gminnym (Dz.U. z 2018 r. 994 ze zm.);
- 5) art. 8, art. 176 pkt 1 i art. 180 pkt 1 ustawy z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz.U. z 2018 r. poz. 998 ze zm.); w związku z art. 92 ust. 1 pkt.1 ustawy z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie powiatowym (Dz.U. z 2018 r. poz. 995 ze zm.);

⁴⁰ Szczegółowe informacje na stronie [Modelu wsparcia międzysektorowego](#) [online, dostęp dn. 15.01.2023].

- 6) ustawa z dnia 5 grudnia 2014 r. o Karcie Dużej Rodziny;
- 7) ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej;
- 8) ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o pożytku publicznym i wolontariacie.

Działalność Centrum Rozwoju Rodziny jest skierowana do rodzin chcących wiedzieć więcej, chcących się rozwijać, ale także przeżywających kryzysy czy problemy, a które nie są objęte wsparciem Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie (MOPR).

Działalność CRR przyjmuje zasadę szybkiego i profesjonalnego reagowania na depryzację potrzeb rodziny, by zapobiec nawarstwianiu się problemów, których skumulowanie może doprowadzić do rozpadu więzi i struktury rodzinnej. Zasadom tym towarzyszą działania profilaktyczne o charakterze powszechnym, uprzedzające powstawanie problemów społecznych w rodzinach i adresowane do wszystkich członków rodziny. Miasto wspiera rodzinę przede wszystkim poprzez korzystne dla jej rozwoju rozwiązania uniwersalne, realizowane w różnych obszarach polityki społecznej. Działania realizowane w ramach CRR w Zabrze mają na celu podnoszenie kompetencji rodziny.

Dostęp do wiedzy oraz umiejętność wykorzystywania jej w życiu codziennym jest ważnym aspektem funkcjonowania rodzin. Tempo i skala zmian zachodzących we współczesnym świecie (m.in. na rynku pracy, w obyczajowości, w stylu życia rodziny itd.) powodują zmiany w strukturze rodzin oraz w ich funkcjonowaniu. Rodziny stają wobec nowych wyzwań i problemów. Załamuje się tradycyjny model rodziny złożonej z obojga rodziców. Wiąże się to z potrzebą rozwoju usług wspierających rodziców w opiece nad dzieckiem i zapotrzebowaniem na pomoc merytoryczną. Okazuje się, że mądrość życiowa przekazywana z pokolenia na pokolenie już nie zawsze występuje lub nie wystarczy – rodzice potrzebują porad, informacji i wsparcia ze strony ekspertów i profesjonalistów.

Do zadań CRR należy w szczególności:

- **wspieranie rodziny dla jej rozwoju, organizowanie, koordynowanie i realizacja usług społecznych, wdrażanie działań kierowanych do rodziny i stymulowanie innowacyjnych przedsięwzięć na rzecz rodziny;**
- współpraca z partnerami lokalnymi, regionalnymi i międzynarodowymi w zakresie rozwoju działań prorodzinnych;
- szkolenia i warsztaty, gdzie będzie można nabyć wiedzę nt. psychologii rozwojowej czy komunikacji w rodzinie;
- wsparcie indywidualne dla rodzin w kryzysie, poradnictwo psychologiczne, formy wsparcia dostosowane do sytuacji danej osoby, tak by nie doprowadzić do rozpadu rodziny;

- spotkania z autorytetami i specjalistami, którzy działają na rzecz rodzin;
- udostępnianie informacji o ofercie usług dla rodziny i promocja działań na rzecz rodziny w Zabrze.

W Centrum Rozwoju Rodziny realizowane są także działania związane z obsługą Karty Dużej Rodziny oraz zabrzańskiej karty Rodzina na 5+, która uprawnia do zniżek dla rodzin w miejskich instytucjach.

Obecnie w CRR realizowane są następujące działania:

- „Kawiarenki dla rodziców” – cotygodniowe spotkania z rodzicami, gdzie rozmawiamy o kompetencjach rodzicielskich i konkretnych trudnościach w zakresie funkcjonowania rodziny i dzieci w rodzinie.
- Cotygodniowe spotkania dla mam z maluszkami do 1 roku życia – podczas spotkań omawiamy ważne aspekty rozwoju i sposoby na spędzanie czasu z dziećmi. Organizujemy także dodatkowe działania, jak np. fitness dla mam z dzieckiem, wizytę pielęgniarki czy rehabilitanta.
- „Akademia przyszłości” – krajowy program rozwoju kompetencji dzieci z trudnościami, takimi jak nieśmiałość, trudności szkolne czy inne.
- Szkolenia dla uczniów zabrzańskich szkół w zakresie komunikacji interpersonalnej, asertywności czy wystąpienia publicznego.
- Warsztaty czytelnicze we współpracy z Miejską Biblioteką Publiczną w Zabrze (m.in. wykład Pani Ewy Wojdyłło, warsztaty „Co i jak czytać dzieciom”, „Warsztaty Lema”).
- Forum Profilaktyki Uzależnień.
- Karta Dużej Rodziny, Rodzina 5+.
- Wsparcie dla rodzin w kryzysie.
- „Zabrzańska wyprawka” – pudełko dla nowo narodzonych zabrzańskich dzieci.
- Projekty z fundacjami, np. z fundacją Twój Everest – „Warsztaty pamięci dla seniorów”.
- Spotkania pedagogów szkolnych oraz dyrektorów szkół w ramach polepszania współpracy z zabrzańskimi rodzicami i rodzinami, poznawania ich trudności i potrzeb.
- Współpraca ze wszystkimi zabrzańskimi jednostkami dla wsparcia rodziny.

We wszystkich tych działaniach biorą udział zabrzańskie rodziny. Mierzalnym efektem działalności Centrum Rozwoju Rodziny jest przede wszystkim liczba osób korzystających z działalności Centrum (np. w 2022 r. – 990 osób). Te liczby pokazują, że jednostka i jej działalność jest bardzo potrzebna. Rodziny zwracają się do CRR w najróżniejszych sprawach związanych z szeroko pojętym funkcjonowaniem rodziny.

Rolą CRR jest tutaj wskazanie dostępnych rozwiązań, form wsparcia dla rodzin i ich członków. Działania podejmowane przez Centrum stanowią innowacyjne, optymalne i różnorodne wsparcie, komplementarne do zadań już realizowanych przez inne jednostki miasta. Tym samym usługi, o których mowa w ramach Centrum Rozwoju Rodziny, nie stanowią nowych zadań nałożonych na jednostki samorządu terytorialnego, ale mieszczą się w zakresie zadań już obecnie realizowanych przez gminę i powiat. Kształt CRR umożliwia jednak świadczenie usług społecznych jako usług powszechnego dostępu, gdzie korzystanie ze wsparcia nie łączy się z nabyciem statusu klienta pomocy społecznej. Klientami Centrum Rozwoju Rodziny są zabrzańskie rodziny niekorzystające z pomocy MOPR. Centrum odpowiada profilowaniu krajowej polityki społecznej po wdrożeniu programów dla rodzin i zakłada większą dostępność wsparcia usługowego dla rodzin, organizowanego przez szeroko rozumiane służby społeczne, w tym przedstawicieli różnych zawodów pomocowych. Działając w myśl zasady, że „lepiej zapobiegać niż leczyć”, chcemy promować działania profilaktyczne ukierunkowane na wspieranie rodzin przeżywających chwilowe trudności oraz tworzenie coraz lepszych warunków dla poprawy jakości życia rodzin i dzieci. By podołać temu wyzwaniu, niezbędne jest działanie jednostki koordynującej, zapewniającej kompleksowe działania, oraz ścisła współpraca pomiędzy instytucjami i organizacjami oraz wypracowanie sprawnego i efektywnego systemu działań wpływających na poprawę sytuacji dziecka i rodziny. Wierzymy, że tak rozumiany Program może stanowić pełne, kompleksowe ujęcie systemu wsparcia dziecka i rodziny w mieście.

Najciekawsze zjawiska i trendy w badanym obszarze

Obserwacja rozwoju edukacji włączającej na świecie ukazuje ogromne zainteresowanie tym kierunkiem przemian oświatowych. Wydaje się, że żadna inna idea pedagogiczna nie została przyjęta tak pozytywnie, w tak krótkim czasie, w tak wielu krajach na świecie – i to krajach o różnym poziomie rozwoju ekonomicznego, różnych uwarunkowaniach politycznych i różnych doświadczeniach w zakresie dotychczasowego wspierania osób z niepełnosprawnościami⁴¹. Jest to więc zatem globalny trend edukacyjny, ale też wyjątkowo silnie uwzględniający krajowe, lokalne konteksty. Edukacji włączającej nie da się po prostu zaimplementować na obcych wzorach. W rezultacie przy uznaniu praw wszystkich uczniów do edukacji wysokiej jakości mamy do czynienia z zupełnie różnymi obrazami edukacji włączającej w różnych krajach. Zdecydowanie należy uznać to za trend: to lekcja, którą każdy kraj musi „sam odrobić”, w odpowiedzi na występujące potrzeby, specyficzne problemy społeczne, posiadane możliwości, uznawane wartości, własną wizję edukacji jako czynnika polityki społecznej kraju itd.

Obserwacja rozwoju edukacji włączającej w różnych systemach szkolnych, w różnych krajach i kręgach kulturowych to fascynujące i pouczające zadanie. Ukazuje ciągle nowe formy działań i inspiruje do własnych poszukiwań. Dlatego bardzo ciekawą lekturą są roczne międzynarodowe raporty UNESCO, ukazujące zmiany w systemach edukacji w krajach całego świata, w tym zmiany świadczące o inkluzyjności tych systemów (np. UNESCO, 2021). W tę potrzebę raportowania, a więc tak naprawdę śledzenia i monitorowania zmian związanych z edukacją włączającą, wpisują się też raporty krajowe, powstające z własnej inicjatywy ministerstw edukacji czy też instytucji wdrażających edukację włączającą. W Polsce takim raportem był przywołany już w tej publikacji raport *Edukacja włączająca w Polsce – bilans otwarcia 2020* (Podgórska-Jachnik, 2021), opracowany przez jedną z nas na zlecenie Ośrodka Rozwoju Edukacji oraz Ministerstwa Edukacji i Nauki. Planowana jest kontynuacja tego działania w następnych latach, co może być cennym źródłem informacji o dynamice i zakresie zmian. Warto dodać, że do

⁴¹ Jeszcze raz podkreślamy, że edukacja włączająca tworzy przestrzeń dla wszystkich uczniów – nie tylko tych z niepełnosprawnościami. Jednak to dla nich tworzone szkoły specjalne. Zupełnie inaczej wygląda sytuacja tych krajów, które mają długą tradycję w tym zakresie (w Polsce np. już ponad 200-letnią – pierwsze szkoły specjalne zaczęły powstawać w naszym kraju na początku XIX wieku). To doświadczenie i wypracowane metody edukacji specjalnej stanowią nieocenione zasoby oraz odróżniają systemy, w których ten obszar wsparcia był dotąd zaniedbany/nieobecny.

badzeń ankietowych dla celów raportu w 2020 r. zaproszono także 2 826 JST, z których odpowiedziała co trzecia (N= 958).

Tabela 4. Wnioski i rekomendacje dotyczące bezpośrednio JST z raportu *Edukacja włączająca w Polsce – bilans otwarcia 2020 r.*

Źródło: opracowanie własne na podstawie Podgórska-Jachnik (2021)

WNIOSEK 15 Wszystkie podmioty, w większym lub mniejszym stopniu, wskazują na potrzebę budowania świadomości dotyczącej SPE i edukacji włączającej. Wskazywani są wszyscy – od nadzoru i organów prowadzących, przez dyrektorów i nauczycieli, do dzieci i ich rodziców. Często oczekiwania te krzyżują się i dopełniają wzajemnie.	REKOMENDACJA 15 Konieczne są nie tylko akcje, kampanie, projekty informacyjne, ale dodatkowo wymagają one wspólnego działania i wymiany punktów widzenia. Preferowane powinny być działania kończące się wypracowaniem jakiegoś wspólnego produktu (programu, planu działania, materiałów informacyjnych), który wymaga powiązania różnych oczekiwań.
WNIOSEK 19 Szkoły zawodowe, zwłaszcza branżowe, mają problemy z zabezpieczeniem przygotowanych opiekunów praktyk i praktycznej nauki zawodu. Sygnalizują też potrzebę zatrudnienia trenerów pracy.	REKOMENDACJA 19 Konieczne jest wsparcie szkół zawodowych w zakresie kontaktów z pracodawcami, w co może włączyć się jednostka samorządu terytorialnego (JST), pośrednicząc np. w kontaktach z podmiotami ekonomii społecznej. JST może dofinansować lub znaleźć środki na dofinansowanie szkolenia dla instruktorów praktycznej nauki zawodu, może wesprzeć pracodawców w zakresie występowania o refundację zatrudnienia tych instruktorów, wspierać przygotowanie trenerów pracy.
WNIOSEK 30 Jednostki samorządu terytorialnego (JST) zaznaczyły swoją obecność w badaniu, jednak trudno ocenić, na ile pracownicy samorządowi niebędący pedagogami rozumieją istotę włączania oraz na ile deklaratywne są zapisy w strategiach, których samo pojawienie się należy ocenić pozytywnie. Czasem odnotowuje się brak spójności pomiędzy oceną sytuacji, np. skalą WWRD, a podejmowanymi działaniami.	REKOMENDACJA 30 Należy wykorzystać i wzmocnić zainteresowanie JST działaniami na rzecz edukacji włączającej, podejmować działania informacyjne, świadomościowe i wszelkie inne wspólne działania i projekty w celu wypracowania wspólnego paradygmatu rozumienia zachodzących przemian. Należy pozyskać JST do współpracy przy tworzeniu lokalnych strategii polityki społecznej i oświatowej, tworząc przestrzeń do rzeczywistego rozwoju edukacji włączającej.

W trend sporządzania raportów wpisuje się potrzeba tworzenia narzędzi monitorujących oraz wypracowania użytecznych wskaźników inkluzyjności. W prace tego typu włączają się także

polskie zespoły (Gajdzica i in., 2021; Knopik i in., 2021). Poszukiwanie wskaźników inkluzyjności szkół koresponduje z szerszą tendencją do poszukiwania wskaźników zróżnicowania, inkluzyjności i rozwoju w społeczeństwie, szczególnie w kontekście zarządzania różnorodnością na rynku pracy (zob. np. Diversity and Inclusion Indices; Inclusion Index⁴²). Warto dodać, że jest to także przejaw coraz większego zainteresowania potencjałem zróżnicowanych zespołów pracowniczych, w związku z czym rozwija się także kompetencje zarządcze w zakresie organizacji pracy i wyrównywania szans (np. nowy zawód *diversity manager*).

„Ciekawą międzynarodową inicjatywą jest Karta Różnorodności. W Europie funkcjonuje już 26 takich kart. Polska Karta Różnorodności została ustanowiona w roku 2012 – w czerwcu 2022 obchodzono Jubileusz jej 10-lecia. Tę międzynarodową inicjatywę, pod egidą Komisji Europejskiej, koordynuje w naszym kraju Forum Odpowiedzialnego Biznesu. Sygnatariuszami Karty są pracodawcy aktywni w obszarze zarządzania różnorodnością, którzy zobowiązali się do wypełniania jej zapisów poprzez m.in. upowszechnianie i promowanie zarządzania różnorodnością, jest już ponad 240 podmiotów. To zarówno duże korporacje, jak i sektor MŚP, mikrofirmy, NGO czy organy administracji (<https://odpowiedzialnybiznes.pl/karta-roznorodnosci/>, 9.05.2020). W gronie tym są także i polskie uczelnie. Pierwszym reprezentantem świata akademickiego jest na liście sygnatariuszy Uniwersytet Łódzki (od 2018 r.), nieco później dołączyły do tego grona trzy polskie Uniwersytety Ekonomiczne: w Krakowie, Poznaniu i Wrocławiu oraz Szkoła Główna Handlowa w Warszawie (Sygnatariusze Karty Różnorodności w Polsce, <https://odpowiedzialnybiznes.pl/karta-roznorodnosci/sygnatariusze-karty/>, 11.05.2022)” (Pogórska-Jachnik, 2022, s. 137).

Drugim zauważalnym trendem – najprawdopodobniej powiązany z poprzednim – są powszechne podejmowane próby ponownego definiowania edukacji włączającej na swoim terenie. Odchodzenie od rozumienia jej jako kształcenia specjalnego w szkole ogólnodostępnej na rzecz nowej, wyższej jakości kształcenia oraz lepszej edukacji dla wszystkich ukazuje wyraźne przeniesienie ciężaru oczekiwań społecznych. Trafnie ujmują to B.G. Gołębiak i M. Pachowicz (2018, s. 8), posługując się przy tym słowami Zbigniewa Kwiecińskiego:

„Rzecz nie dotyczy bowiem tyle wprowadzania do szkół ekspertów od inkluzji (czytaj: pedagogów specjalnych), lecz takiego zmieniania kultury szkoły, aby możliwe stało się wprowadzenie w życie, charakteryzowanej przez Zbigniewa Kwiecińskiego na początku lat dziewięćdziesiątych, istoty edukacji prorozwojowej jako ogółu *wpływów na jednostki i grupy ludzkie, sprzyjających takiemu ich rozwojowi, aby w najwyższym stopniu stały się one świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, kulturowej i narodowej oraz były zdolne do aktywnej samorealizacji własnej tożsamości i własnego Ja poprzez podejmowanie zadań ponadosobistych [...] to prowadzenie drugiego człowieka ku wyższym poziomom rozwojowym i jego własna aktywność w osiąganiu pełnych i swoistych dlań możliwości. To ogół czynności i procesów sprzyjających rozwojowi oraz stan ich efektów, czyli osiągnięty poziom kompetencji, tożsamości i podmiotowości*”.

⁴² *Diversity and Inclusion Indices*, Refinitiv [online, dostęp dn. 3.11.2022]; *Inclusion Index 2022. Discover what progress have we made on Diversity, Equality and Inclusion*, Kantar [online, dostęp dn. 3.11.2022].

Wymaga to jednak także zmiany myślenia o edukacji w ogóle. Bardzo znaczące jest to, że swoją szansę w inkluzji dostrzegły systemy oświatowe krajów rozwijających się. Warto zwrócić również uwagę na fakt, że w ostatnich latach pogłębia się wgląd w samo zjawisko wykluczenia. Do tej pory dominowało poszukiwanie głównych czynników wykluczenia, przez wskazywanie grup defaworyzowanych (taka lista znajduje się choćby w polskiej Ustawie o pomocy społecznej), co prowadziło – nawet mimowolnie – do nieuprawnionego wniosku o tym, że to właściwości osoby (np. niepełnosprawność, choroba, ubóstwo) prowadzą do wykluczenia. Poznanie wymiarów wykluczenia (ale także i włączenia) prowadzi do lepszego poznania mechanizmu i czynników zewnętrznych, społecznych, które uruchamiają proces wykluczenia. Takie analityczne podejście prowadzi do lepszego poznania również mechanizmów włączenia, które można i należy uwzględniać w działaniach strategicznych na rzecz inkluzji (zob. Rysunek 6) – również tej edukacyjnej.

Rysunek 6. Wymiary i elementy (czynniki) wykluczenia i włączenia społecznego, istotne w działaniach strategicznych na rzecz inkluzji

Źródło: opracowanie własne na podstawie DESA (2009, s.16)



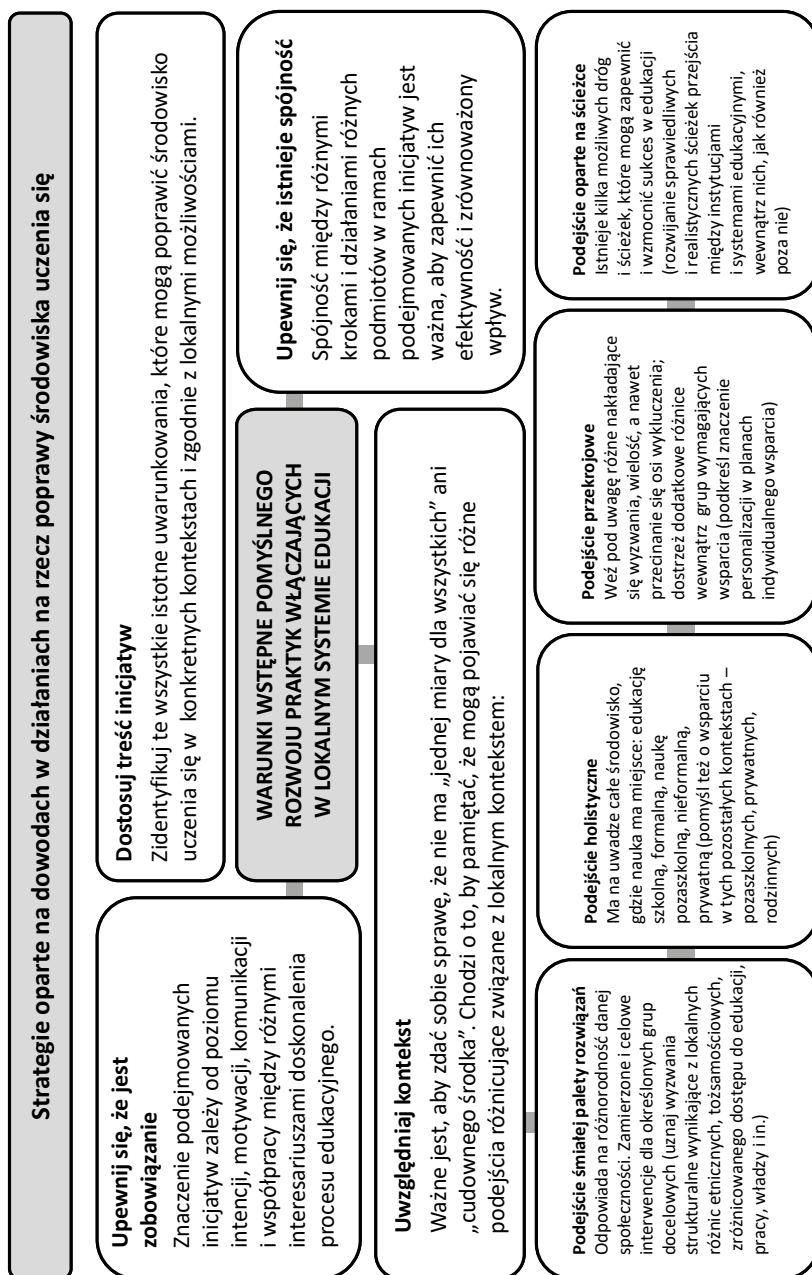
Ostatnim trendem, na który chcemy zwrócić uwagę, jest pojawienie się potrzeby tworzenia strategii opartych na dowodach (ang. *evidence based practice*) w działaniach na rzecz środowiska uczenia się, które mogą prowadzić do skutecznego rozwoju praktyk włączających w lokalnym systemie oświaty. Wygenerowany z zaleceń praktyków schemat (zob. Rysunek 7) obejmuje cztery proste podstawowe pytania/zalecenia, stanowiące pewne warunki wstępne takiej skuteczności. Dotyczą one:

- 1) uwzględnienia czynników kontekstowych,
- 2) potwierdzenia zobowiązania (a nie tylko deklaratywności),
- 3) treści inicjatyw dostosowanych do uwarunkowań,
- 4) spójności wszystkich działań.

Uczulamy jednak przede wszystkim na cztery różne strategie oparte na dowodach, które pojawiają się na dole schematu. Oznacza to wariantywność działań strategicznych, choć wszystkie warianty stwarzają szanse sukcesu. Myślenie o JST jako o twórcy tego sukcesu zakłada, że jest to jednostka, która ma kompetencje do tworzenia rozwiązań strategicznych. Jeszcze do niedawna strategie na poziomie lokalnym nie były wymagany elementem zarządzania – obecnie to się zmieniło, warto jednak patrzeć na zadanie tworzenia strategii jako na szansę skuteczniejszych, bardziej spójnych działań. Schemat podpowiada, że można wybierać od strategii zalgorytmizowanej, ale realistycznej (sprawdzonej) i wspartej intencjonalnymi udogodnieniami ścieżki (np. wzór tranzykcji między jednostkami systemu oświaty, ale także np. „szybkiej ścieżki interwencji” w określonych sytuacjach/przypadkach), przez podejście przekrojowe (skoncentrowane na problemie/problemach, a nie np. kategoriach indywidualnych potrzeb uczniów), podejście śmiałej palety rozwiązań (ze zróżnicowanymi rozwiązaniami dla różnych grup uczniów), a w końcu podejście holistyczne.

Rysunek 7. Zróżnicowane strategie wspierające rozwój praktyk włączających w lokalnym systemie edukacji

Źródło: opracowanie własne na podstawie DESA (2009); Georgalakis, Stanley (2020); Nakajima (2021)



łatwo zauważyć, że w dotychczasowych rozwiązaniach edukacyjnych na rzecz uczniów z niepełnosprawnościami dominowało w naszych realiach podejście ścieżki, z ambicją poszerzania palety rozwiązań (trudno stwierdzić, czy można ją zawsze było nazwać „śmiałą paletą”). Obecnie podejście przekrojowe wyraża się choćby funkcjonalnym spojrzeniem diagnostycznym lub też projektowaniem wsparcia ze względu na podobne problemy (np. w porozumiewaniu się), bez względu na ich przyczynę.

Przygotowując naszą publikację dla jednostek samorządu terytorialnego, jej motywem przewodnim uczyniliśmy obecne i perspektywiczne spojrzenie na edukację włączającą rozumianą jako edukację dla każdego. Miałyśmy i mamy świadomość, że wielość podejmowanych zagadnień nie mogła zostać wyczerpana w jednej monografii, stąd w tekście pojawiły się odwołania do różnych stron i materiałów rozszerzających interesujące nas zagadnienie.

Zmierzenie się z projektem tej publikacji, która od dawna wydawała nam się potrzebna w odniesieniu do zmian społecznych, ale także coraz silniej zarysowywanych zmian w polityce oświatowej, ukierunkowanych na „przenikanie się” wielu różnych grup podmiotów w jednej przestrzeni edukacyjnej, nie było łatwe. Im dłużej analizowaliśmy dyskurs medialny (nagle mocno akcentowany przez różne grupy społeczne, edukacyjne i polityczne) oraz podejmowane przez badaczy zagadnienia dotyczące człowieka (na różnych etapach jego życia), tym bardziej utwierdzałyśmy się w przekonaniu, że pomimo różnych perspektyw, wyzwań (a nawet niekiedy absurdalnych zarzutów wobec koncepcji szkoły dla wszystkich) głównym powtarzającym się motywem było poszukiwanie rozwiązań teoretycznych i praktycznych w zakresie holistycznego funkcjonowania człowieka i stworzenia mu warunków do pełnego rozwoju.

Jak powiedziała jedna z liderek SCWEW⁴³ – dzieci i uczniowie z różnorodnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi już są w przedszkolach, szkołach i czekają na „nasz ruch”. Nie mamy zatem czasu na długoterminowe przygotowywanie się do wdrażania edukacji włączającej ani tym bardziej na odraczanie w czasie działań (jak chciałby chociażby Związek Nauczycielstwa Polskiego⁴⁴) mających na celu podnoszenie efektywności pracy szkół, w których od dawna są grupy maksymalnie zróżnicowane (w tym uczniowie z niepełnosprawnością). Stąd konieczne wydaje się równoległe podejmowanie prac (czy to na poziomie centralnym, czy lokalnym) na rzecz diagnozy i wspierania placówek oświatowych w kontekście wyzwań współczesności.

Wieloletnie zmiany w polskiej (i nie tylko) edukacji sprawiły, że jesteśmy (wszyscy jako społeczeństwo, ale także pojedynczo jako osoby w swoich uwikłaniach zawodowych) zobowiązani do dostrzegania obszarów wspólnych i swoistych wyzwań funkcjonowania grup

⁴³ Wypowiedź ze szkolenia liderów SCWEW, Sulejówek, 2021.

⁴⁴ Szczegóły w [liście ZNP do Premiera](#) ws. reformy edukacji włączającej z 26.05.2021 [online, dostęp dn. 15.01.2023].

„wyodrębnionych” a także ich współfunkcjonowania w grupach heterogenicznych w ujęciu całościowym (holistycznym). B. Śliwerski (2020, s. 231) stwierdza wręcz, że „rewolucja postindustrialna stawia pedagogikę przed szczególnym wyzwaniem budowania cywilizacji *humanum*, w której pomożemy dzieciom i młodzieży, ale i światu dorosłych czy osób starszych rozwiązywać ich codzienne problemy w realu z jednoczesnym zrozumieniem sensów zachodzących w wirtualnym świecie... Pedagogiką holistyczną jest ta, która daje pierwszeństwo postrzegania i traktowania osoby jako jednostki bio-socjo-psycho-fizycznej, która doświadcza świata wewnętrznego i zewnętrznego całą sobą, swoją duchowością”.

Zatem zmiana społeczna (Chrzanowska, 2015, s. 387–422) ukierunkowana na humanistyczne koncepcje podkreślające pełne i równoprawne uczestnictwo każdego człowieka we wszystkich wymiarach życia indywidualnego i społecznego stała się dla wielu z nas ukierunkowaniem swoich rozważań ku „edukacji włączającej”, edukacji grup zróżnicowanych czyli edukacji dla wszystkich. Zaprezentowane w monografii analizy zostały nakreślone w odniesieniu do zmian społecznych i głębokiego uznania różnorodności świata, w którym funkcjonujemy.

Chciałybyśmy, aby odnaleźli tu Państwo odpowiedzi na część nurtujących Was pytań dotyczących kondycji lokalnej oświaty w kontekście zaspokajania potrzeby mieszkańców Waszych gmin, powiatów w obszarze sytuacji edukacyjnej i życiowej (samorealizacji, pasji tworzenia i poszukiwania możliwości wypełniania ról społecznych, wsparcia terapeutycznego i psychologicznego). Bo jak pisze B. Śliwerski (2020, s. 240):

„integracja dzieci z różnego rodzaju problemami własnej egzystencji, dysfunkcjami, słabościami własnego organizmu czy/i psychiki w szkołach stała się nie tyle trendem we współczesnym świecie, ile znaczącą zmianą kulturową, mentalną i wspomaganą przez polityków, którzy są wrażliwi na los krzywdzonego dziecka. Pedagogika inkluzyjna jest – niezależnie od tego, jak definiują ją pedagodzy specjaliści – pedagogiką wspólnego mianownika, pedagogiką humanistyczną, która zobowiązuje nauki o wychowaniu do integracji wiedzy o człowieku, jego istocie, losie, doświadczeniach oraz szansach na rozwój potencjału, z jakim przyszło mu żyć we względnie cywilizowanym świecie”.

Mamy nadzieję, że podjęte przez nas rozważania staną się inspiracją dla organów prowadzących placówki edukacyjne do poszukiwania możliwości rozwoju własnej polityki oświatowej ukierunkowanej na tworzenie wspólnej przestrzeni edukacyjnej, gotowej na przyjęcie każdego dziecka/ucznia, ale także wyzwolą w Was potrzebę współpracy z innymi w zakresie projektowania edukacji wysokiej jakości.

Jesteśmy przekonane, że to właśnie jednostki samorządu terytorialnego, najlepiej znające potrzeby społecznej lokalności, są w stanie (razem z dyrektorami-liderami placówek oświatowych) dokonać oddolnych zmian odpowiadających koncepcji edukacji włączającej czyli edukacji dla wszystkich na miarę potrzeb i możliwości każdego.

Bibliografia i rekomendacje źródłowe

- Babczuk A., Talik A. (red.), (2015), *Dotacje oświatowe Problemy i wyzwania. Poradnik dla jednostek samorządu terytorialnego*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Banach Cz., (2005), *Polityka edukacyjna*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Bełza M., Gajdzica Z. (red.), (2016), *Inkluzja edukacyjna. Idee, teorie, koncepcje, modele edukacji włączającej a wybrane aspekty praktyki edukacyjnej*, „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych”, t. 22, nr 1.
- Bronfenbrenner U., (1979), *The Ecology of Human Development*, b.m.w.: Harvard University Press.
- Brzezińska A., Jabłoński S., Ziółkowska B., (2014), *Specyficzne i specjalne potrzeby edukacyjne*, „Edukacja” nr 2(127).
- Chirkowska-Smolak T., Hauziński A., (2017), *Zarządzanie oparte na dowodach. Teoria i praktyka*, Kraków: Wyd. LIBRON – Filip Lohner.
- Chrzanowska I., (2015), *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Kraków: Impuls.
- Chrzanowska I., Szumski G. (red.), (2019), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji.
- DESA, (2009), [Creating and Inclusive Society: Practical Strategies to Promote Social Integration](#) [online, dostęp dn. 20.03.2023].
- Gajdzica Z., Bełza-Gajdzica M., (2021), *Współpraca miejskich i wiejskich szkół ogólnodostępnych z placówkami specjalnymi*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, vol. 40, nr 4.
- Gajdzica Z., Skotnicka B., Pawlik S., Bełza-Gajdzica M., Trojanowska M., Prysak D., Mrózek S., (2021), *Analiza praktyki szkolnej i charakterystyka szkoły efektywnie realizującej edukację włączającą w praktyce – raport z badań*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji i Nauki.
- Georgalakis J., Stanley A., (2020), [Best Practices in Strengthening Evidence Use by Government in Education Policy and Beyond: A Rapid Research Scoping Review for the](#)

Queen, Rania Foundation and the Jordanian Ministry of Education, Brighton: IDS [online, dostęp dn. 20.11.2023].

Głodkowska J. (red.), (2010), *Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej.

Gołaszewski M., Buczek K., (b.r.w), *Optymalizacja kosztów oświaty w JST. Gdzie szukać oszczędności?* [online, dostęp dn. 30.09.2022].

Gołębiowska A., (2015), *Istota samorządu terytorialnego w świetle postanowień Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.*, [w:] A. Gołębiowska (red.), *Administracja publiczna – uwarunkowania prawne, organizacyjne i społeczne*, Warszawa: Powszechnie Wydawnictwo Prawnicze.

Gołębiowska A., Zientarski P.B., Stępień E., (2016), *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej a samorząd terytorialny*, [w:] A. Gołębiowska, B.P. Ziętański (red.), *Funkcjonowanie samorządu terytorialnego – uwarunkowania prawne i społeczne*, Warszawa: Kancelaria Senatu Rzeczypospolitej Polskiej.

Gołębniak B.G., Pachowicz M., (2018), *Ku inkluzji społeczno-kulturowej w szkole. Od pedagogiki klasy do pedagogiki włączającej*, Poznań: Collegium Da Vinci, DSW.

Haug P., (2016), *Understanding inclusive education: ideals and reality*, „Scandinavian Journal of Disability Research” nr 19(3), DOI: <http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>.

Herczyński J. (red.), (2011), *Przygotowanie informacji o stanie realizacji zadań oświatowych. Propozycje dla jednostek samorządu terytorialnego*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Herczyński J., (2012), *Wskaźniki oświatowe. Biblioteczka Oświaty Samorządowej*, t. 6, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji [online, dostęp dn. 1.10.2022].

Instytut Badań Edukacyjnych, (b.r.), *Wprowadzenie do badania BECKER* [online, dostęp dn. 15.01.2023].

Jachimczak B., (2018), *Kształcenie nauczycieli dla edukacji włączającej*, „Studia Edukacyjne” nr 48.

Jachimczak B., (2021a), *Edukacja włączająca w kontekstach szkolnych i społecznych w czasach niepewności*, „Pedagogika Społeczna Nova” t. 1, nr 2, DOI: 10.14746/psn.2021.2.02.

Jachimczak B. (red.), (2021b), *Grupy zróżnicowane w edukacji, z perspektywy pedagogiki i pedagogiki specjalnej*, Poznań: Wydawnictwo UAM.

Jachimczak B., Neroj E., (2021), *Engaging stakeholders in the work on the implementation of the educational policy on special educational needs in Poland*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja”, nr 4.

Jachimczak B., Podgórska-Jachnik D., (2022), *Specjalistyczne Centra Wspierające Edukację Włączającą – model teoretyczny i pierwsze doświadczenia w zakresie ich wdrażania do praktyki oświatowej*, „Studia z Teorii Wychowania” nr 3.

Kantar, [Inclusion Index 2022. Discover what progress have we made on Diversity, Equality and Inclusion](#) [online, dostęp dn. 3.11.2022].

Knopik T. i in., (2021) *Raport z badania: Monitorowanie uwzględniania zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów w procesie kształcenia*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Kosiorek M., (2018), *Terenowe Rady Oświatowe w procesie uspołeczniania edukacji szkolnej*, „Rocznik Pedagogiczny” nr 41.

Krause A., (2004), *Człowiek niepełnoprawny wobec przeobrażeń społecznych*, Kraków: Impuls.

Kuratorium Oświaty w Kielcach, (2022), [Arkusz samooceny dyrektora szkoły](#) [online, dostęp dn. 15.01.2023].

Kurowski K., (2010), *Ewolucja regulacji prawnych Organizacji Narodów Zjednoczonych w zakresie problematyki praw osób niepełnosprawnych*, [w:] D. Podgórska-Jachnik (red.), *Problemy rzecznictwa i reprezentacji osób niepełnosprawnych, t. 2: Ruch na rzecz lepszej przyszłości osób niepełnosprawnych*, Łódź: Wyd. Naukowe WSP w Łodzi.

Kvernbekk T., (2019), *Evidence-based Practice in Education. Functions of evidence and causal presuppositions*, Nowy Jork: Routledg.

Kwiatkowska H., (2010), *Nauczyciel – zawód „niemożliwy”, ale nieunikniony*, [w:] J. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, Łódź: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego.

Lewkowicz I., (2019), [Idea edukacji włączającej a budowanie systemu wsparcia i pomocy w przedszkolu](#), praca doktorska, Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Pedagogiki i Psychologii [online, dostęp dn. 26.09.2022].

Marciniak L., (2022), [Nowe zasady zatrudniania specjalistów w szkołach i przedszkolach](#) [online, dostęp dn. 15.01.2023].

Marcinkowska B., (2015), *Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością w Polsce – przeszłość, teraźniejszość, przyszłość*, „Psychologia Wychowawcza” nr 7.

Ministerstwo Edukacji i Nauki, (2020), *Wstępne rekomendacje dotyczące poprawy jakości edukacji włączającej* (artykuł na stronie www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka) [online, dostęp dn. 15.01.2023].

Ministerstwo Edukacji i Nauki, (2021), *Wiceminister Marzena Machałek gościem konferencji „Projektowanie zmiany oparte na modelu edukacji dla wszystkich”* (artykuł na stronie www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka) [online, dostęp dn. 15.01.2023].

Ministerstwo Edukacji Narodowej, (2010), *Edukacja skuteczna, przyjazna i nowoczesna. Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?*, Warszawa: Fundacja Fundusz Współpracy [online, dostęp dn. 15.01.2023].

Mitchell D. (red.), (2005), *Contextualizing Inclusive Education. Evaluation Old and New International Perspectives*, Londyn – Nowy Jork: Routledge.

Mroczek M., (2021), *Edukacja włączająca w Polsce. Raport statystyczny*, Warszawa: Pracownia Doradczo-Badawcza EDBAD na zlecenie Ośrodka Rozwoju Edukacji i Ministerstwa Edukacji i Nauki, Ministerstwo Edukacji i Nauki, Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Nakajima N., (2021), *Evidence-Based Decisions and Education Policymakers* [online, dostęp dn. 20.11.2023].

Olechowska A., (2022), *Nauczyciele, którzy spróbują edukacji włączającej, nie chcą już uczyć jak dawniej, „Rzeczpospolita”* – podcasty, odc. 56 [online, dostęp dn. 2.10.2022].

Ośrodek Rozwoju Edukacji, (2021), *Model Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Ośrodek Rozwoju Edukacji, (2022), *Pilotażowe wdrożenie modelu Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW)* [online, dostęp dn. 6.09.2022].

Pańczyk J., (2000), *Pedagogika specjalna jako dyscyplina akademicka, jako część polityki edukacyjnej, rehabilitacyjnej i resocjalizacyjnej oraz pojawiające się wokół niej kontrowersje*, [w:] J. Pańczyk (red.), *Pedagogika specjalna lat dwutysięcznych*, Łódź: „Dajasz”.

Podgórska-Jachnik D., (2018), *Specjalne i nie-specjalne. Dylematy współczesnego podejścia do potrzeb osób z niepełnosprawnością*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, t. 21.

Podgórska-Jachnik D., (2021), *Edukacja włączająca w Polsce – bilans otwarcia 2020. Raport merytoryczny*, na zlecenie Ośrodka Rozwoju Edukacji i Ministerstwa Edukacji i Nauki, Warszawa: Ministerstwo Edukacji i Nauki, Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Podgórska-Jachnik D., (2022), *Uniwersytet źródłem zmiany jakości życia człowieka – perspektywa wewnętrzna i zewnętrzna*, [w:] A. Murawska, P. Wiażewicz-Wójtowicz (red.), *UNIwersytet – raport z rubieży / A UNIVERSITY – a report from the frontier*,

seria: „Pedagogika Szkoły Wyższej”, t. 3. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.

Raporty Najwyższej Izby Kontroli: (2016) [Realizacja zadań narodowego programu ochrony zdrowia psychicznego](#) [online], (2017) [Kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami](#) [online], (2017) [Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela. Informacja o wynikach kontroli](#) [online], (2017) [Wspieranie kształcenia specjalnego uczniów z niepełnosprawnościami w ogólnodostępnych szkołach i przedszkolach](#) [online, dostęp dn. 15.01.2023].

Refinitiv, [Diversity and Inclusion Indices](#) [online, dostęp dn. 3.11.2022].

de Saint-Exupery A., (2009), *Twierdza*, Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie.

Skotnicka B., (2020), *Rozumienie pojęcia edukacja włączająca przez nauczycieli szkół ogólnodostępnych*, „Kultura i Edukacja” nr 1 (123), DOI: 10.15804/kie.2019.01.14.

Sochańska-Kawiecka M., Makowska-Belta E., Milczarek D., Morysińska A., Zielińska D.A., (2015), [Włączający system edukacji i rynku pracy – rekomendacje dla polityki publicznej](#), Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych [online, dostęp dn. 15.01.2023].

Soriano V., Staff A. (red.), (2014), *Five Key Messages For Inclusive Education Putting Theory into Practice*, b.m.w.: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

System Informacji Oświatowej, (2019), [Składanie i rozpatrywanie wniosku o dostęp – wnioskujący – komentarz merytoryczny](#) [online, dostęp dn. 5.09.2022].

Szczepanek M., (2018), *Przemiany polskiego systemu edukacji podstawowej od lat 80. XX wieku*, „Edukacja – Technika – Informatyka” nr 4/26.

Sześciło D., (2021), [Samorządowa oświata – miniporadnik](#), Warszawa: Fundacja im Stefana Batorego [online, dostęp dn. 15.01.2023].

Śliwerski B., (2013), *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorszej centralizmu*, Kraków: Impuls.

Śliwerski B., (2015), *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Kraków: Impuls.

Śliwerski B., (2020), *Pedagogika holistyczna. Studium z perspektywy metanauk społecznych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Trutkowski C., (2015), *Kształtowanie polityki oświatowej samorządów lokalnych*, „Samorząd Terytorialny” nr 1–2.

UNESCO, (1990), *World Declaration on Education for All: Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*, Nowy Jork: UNESCO.

UNESCO, (1994), *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*, Paryż: UNESCO.

UNESCO, (2020), *Światowy raport nt. edukacji – streszczenie, 2020: Włączanie i edukacja: dla wszystkich, bez wyjątku*, b.m.w.: Global Education Monitoring Report Team, s. 6 [[online](#), dostęp dn. 25.09.2022].

UNESCO, (2021), *Global education monitoring report, 2021, Central and Eastern Europe, Caucasus and Central Asia: inclusion and education: all means all: summary* (Polish) [[online](#), dostęp dn. 23.09.2022].

Unia Metropolii Polskich, (2021), *Edukacja włączająca to edukacja dla każdego* (artykuł na stronie www.metropolie.pl) [[online](#), dostęp dn. 2.1.2022].

Wdówik P., (2008), *Dostęp do oświaty*, [w:] *Polska droga do Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych ONZ*, Kraków: Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego i Polskie Forum Osób Niepełnosprawnych.

Zawadzki B., Mazur W., Talik A., (2015), *Kontrola wykorzystania dotacji udzielonych przez jednostki samorządu terytorialnego na zadania oświatowe*, [w:] A. Babczuk, A. Talik (red.), *Dotacje oświatowe. Problemy i wyzwania. Poradnik dla jednostek samorządu terytorialnego*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Zientecka L., Utracka M., Magdoń W., (b.r.w.), *Rola samorządu w polskim systemie oświaty. „Jakość oświaty jako efekt zarządzania strategicznego” – szkolenie dla przedstawicieli jednostek samorządu terytorialnego* [prezentacja], Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Akty prawne cytowane w publikacji

114

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. nr 78 poz. 483 ze zm.)

Ustawa Prawo oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 r. (Dz.U. z 2017 r. poz. 59 ze zm.)

Ustawa z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie gminnym (Dz.U. nr 16, poz. 95 ze zm.) – art. 7 pkt 8; Ustawa z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie powiatowym (Dz.U. nr 91, poz. 587 ze zm.) – art. 4 ust 1 pkt 1; Ustawa z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie województwa (Dz.U. nr 91, poz. 567) – art. 11 ust. 2 pkt 4

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. z 2010 r. nr 228, poz. 1487)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz.U. poz. 649 ze zm.)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz.U. poz. 1616)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2020 r. poz. 1280 oraz z 2022 r. poz. 1594)

Zarządzenie nr 39 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 października 2017 r. w sprawie powołania Zespołu do spraw opracowania modelu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Dz.Urz.MEN.2017.43)

Uchwała nr 160 Rady Ministrów z dnia 20 grudnia 2016 r. w sprawie programu kompleksowego wsparcia dla rodzin „Za życiem” (M.P. poz. 1250)

Przydatne strony internetowe i materiały

<https://asystentspe.pl/>

<https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka>

<https://www.jasnopis.pl/aplikacja>

<https://model.dostepnaskola.info/>

<https://mwm.us.edu.pl/index.php/powiaty/>

<https://www.ore.edu.pl/2015/04/finansowanie-oswiaty>

<https://www.ore.edu.pl/2019/09/o-projekcie-scwew/>

[Karta dostępności obiektów](#) [online, dostęp dn. 12.10.2022].

[Kwestionariusz samooceny pracy szkoły](#) [online, dostęp dn. 1.09.2022].

[Lista kontrolna do badania dostępności cyfrowej strony internetowej](#) [online, dostęp dn. 12.10.2022].

Załącznik 1. Przykładowa lista zadań powiatu w zakresie edukacji na podstawie informacji powiatu ostrowieckiego

Zadania powiatu z zakresu edukacji

- Realizowanie zadań związanych z zakładaniem i prowadzeniem publicznych szkół podstawowych specjalnych, szkół ponadpodstawowych, placówek oświatowo-wychowawczych, poradni psychologiczno-pedagogicznych.
- Przygotowywanie projektu planu sieci publicznych szkół ponadpodstawowych.
- Prowadzenie spraw związanych ze sprawowaniem przez organy powiatu nadzoru nad działalnością szkoły lub placówki w zakresie spraw organizacyjnych.
- Przygotowanie projektów uchwał w sprawie powoływania komisji konkursowej wyłaniającej kandydata na dyrektora szkoły lub placówki oraz udział w pracach komisji.
- Prowadzenie spraw i przygotowanie projektów aktów prawnych związanych z powierzaniem stanowiska dyrektorowi szkoły lub placówki.
- Przygotowywanie aktów prawnych w zakresie wydania opinii przez właściwy organ w sprawie powierzenia lub odwołania przez dyrektora szkoły ze stanowiska wicedyrektora lub osoby z innego stanowiska kierowniczego.
- Prowadzenie spraw związanych z powołaniem i funkcjonowaniem rady oświatowej działającej przy Radzie Powiatu.
- Przygotowywanie zezwoleń na założenie szkoły publicznej przez osobę prawną lub fizyczną.
- Przygotowanie opinii w sprawie likwidacji szkoły lub placówki publicznej oraz przejmowanie dokumentacji likwidowanej – prowadzonej przez inną osobę prawną lub osobę fizyczną.
- Prowadzenie ewidencji szkół i placówek niepublicznych.
- Prowadzenie spraw związanych z nadawaniem i cofaniem szkołom niepublicznym uprawnień szkoły publicznej.
- Przygotowywanie wspólnie z Wydziałem Finansowym propozycji przydzielania dotacji. niepublicznym szkołom i placówkom oświatowym.

- Współdziałanie z Wydziałem Budownictwa, Architektury i Ochrony Środowiska oraz właściwymi jednostkami organizacyjnymi w zakresie planowania i koordynowania inwestycji oświatowych.
- Przygotowywanie na potrzeby organów powiatu analiz w zakresie funkcjonowania oświatowych jednostek organizacyjnych.
- Przygotowywanie działań organizacyjnych związanych z przekształcaniem szkół w związku z reformą oświaty.
- Udzielanie informacji o obowiązujących przepisach prawa w zakresie oświaty i wychowania.
- Przygotowywanie projektów aktów prawnych związanych z wykonywaniem uprawnień organu prowadzącego w zakresie regulacji czasu pracy nauczycieli oraz ich wynagrodzeń.
- Przygotowywanie projektów wystąpień w sprawach dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych z wnioskami do dyrektora szkoły lub placówki oraz do organu sprawującego nadzór pedagogiczny.
- Opracowywanie projektów regulaminu konkursu na stanowisko dyrektora szkoły lub placówki.
- Przygotowywanie projektów porozumień dotyczących zasad współdziałania w dziedzinie oświaty i wychowania ze związkami zawodowymi zrzeszającymi nauczycieli w zakresie nieustalonym w ustawie o związkach zawodowych oraz załatwianie innych spraw związanych ze współpracą ze związkami zawodowymi.
- Prowadzenie spraw związanych z kompetencjami organu prowadzącego w zakresie dokonywania oceny pracy, odznaczania oraz przydzielania nagród w stosunku do nauczycieli i dyrektorów szkół i placówek oświatowych, a w odniesieniu do dyrektorów również w sprawach związanych z odpowiedzialnością dyscyplinarną i przedstawianie propozycji w tym zakresie właściwym organom powiatu.
- Prowadzenie spraw związanych z kompetencjami organu prowadzącego w zakresie przenoszenia nauczycieli do pracy w innych szkołach.
- Realizacja zadań związanych z realizacją projektów oświatowych współfinansowanych ze środków zewnętrznych.
- Przygotowywanie skierowań do młodzieżowych ośrodków wychowawczych, młodzieżowych ośrodków socjoterapii, młodzieżowych ośrodków szkolno-wychowawczych oraz innych ośrodków specjalnych, o których mowa w ustawie Prawo oświatowe.
- Prowadzenie spraw związanych z funkcjonowaniem Systemu Informacji Oświatowej.
- Prowadzenie spraw związanych z przyznawaniem stypendiów sportowych za wysokie wyniki we współzawodnictwie krajowym i międzynarodowym.

- Prowadzenie spraw związanych z przyznawaniem stypendiów za szczególne osiągnięcia edukacyjne.

Źródło: [wybór własny auterek spośród listy wszystkich podstawowych zadań realizowanych przez Wydział Edukacji, Zdrowia i Spraw Społecznych Starostwa \[online, dostęp dn. 29.09.2022\]](#)

Załącznik 2. Zestawienie aktualnych i adekwatnych do dyskursu inkluzji odpowiedników terminologicznych nieaktualnego, w tym nieinkluzyjnego, słownictwa

Terminy, które nie powinny być używane (lub mogą być używane świadomie jedynie w określonych kontekstach)	Uzasadnienie	Odpowiednik (zamiennik) terminologiczny
upośledzenie, upośledzenie umysłowe	Określenie „upośledzony” jest stygmatyzujące, zawiera w sobie odniesienie do słowa pośledni – gorszy od innych.	niepełnosprawność, niepełnosprawność intelektualna/umysłowa
nauczyciel wspierający, nauczyciel-cień	W prawie oświatowym brak określeń „nauczyciel-wspierający” i „nauczyciel-cień”. Choć dobrze opisują one opisując funkcję, jaką może pełnić nauczyciel wobec ucznia z niepełnosprawnością, to jednak nie są precyzyjne w określaniu stanowisk zgodnie z aktualnymi regulacjami prawnymi.	nauczyciel współorganizator procesu dydaktycznego, nauczyciel-asystent, asystent nauczyciela
szkoła masowa	Pojęcie szkoły masowej jest używane w żargonie zawodowym, ale brak go w prawie oświatowym. Do tego „masowy” oznacza „przeznaczony dla dużej liczby ludzi”, co wcale nie jest najlepszym wyróżnikiem szkoły. Do tego dochodzą pejoratywnie znaczenia w takich związkach frazeologicznych jak „tępa masa”, „ciemna masa”, „bezszałtana masa”. To nie jest szkoła tworząca przestrzeń dla inkluzji.	szkoła ogólnodostępna, szkoła powszechna, zwykła szkoła (w odróżnieniu od specjalnej), szkoła głównego nurtu (ang. określenie <i>mainstreaming</i> czasem jest podstawą do określenia „szkoła mainstreamowa”, czego nie polecamy ze względu na lepsze polskie odpowiedniki)

Terminy, które nie powinny być używane (lub mogą być używane świadomie jedynie w określonych kontekstach)	Uzasadnienie	Odpowiednik (zamiennik) terminologiczny
specjalne potrzeby edukacyjne (SPE), specjalne potrzeby rozwojowe (SPR)	Termin „specjalne potrzeby” był bardzo użyteczny w początkach doświadczeń z integracją, gdyż pozwalał poszerzyć kategorię uczniów z niepełnosprawnością o jeszcze innych wymagających wsparcia. Przyzwyczaili się też do tego nauczyciele. Jednak w idei edukacji włączającej najważniejsze nie jest to, co specjalne – dąży się do ograniczania do minimum rozwiązań specjalnych na rzecz uniwersalnych. Uznanie zróżnicowania zespołu klasowego wymaga spojrzenia w spersonalizowany sposób na potrzeby każdego ucznia. Dlatego konieczna jest także zastąpienie słowa „specjalny” w kluczowej kategorii odnoszącej się do uczniów wymagających dodatkowego wsparcia. Wbrew powszechnemu przekonaniu określenie „specjalne potrzeby edukacyjne” wcale nie występuje w prawie oświatowym jako określenie zbiorcze dla tych uczniów.	indywidualne potrzeby edukacyjne (IPE), indywidualne potrzeby rozwojowe (IPR), indywidualizowane potrzeby edukacyjne/rozwojowe, zróżnicowane potrzeby edukacyjne/rozwojowe, rzadziej: niezaspokojone potrzeby edukacyjne/rozwojowe
niepełnosprawny, uczeń niepełnosprawny, osoba niepełnosprawna	Zgodnie z ogólnooświatowymi trendami określenia te zbyt silnie definiują osobę poprzez jej niepełnosprawność, która jest jedynie jednym z atrybutów tej osoby, co z kolei wyraża proponowane jako poprawne określenie „osoba z...”	osoba z niepełnosprawnością, uczeń z niepełnosprawnością

Terminy, które nie powinny być używane (lub mogą być używane świadomie jedynie w określonych kontekstach)	Uzasadnienie	Odpowiednik (zamiennik) terminologiczny
chorzy na autyzm, cierpiący na autyzm, osoby/uczniowie autystyczni (dopuszczalne)	Objaśnienie – jak wyżej. Ponadto określenie „chory na autyzm” nie jest zgodne z aktualnym stanem wiedzy, gdyż autyzm jest zaburzeniem, ale nie chorobą. Przypisywanie cierpienia w związku z autyzmem nie jest zasadne z psychologicznego punktu widzenia (osoba wcale nie musi cierpieć), a przenośne używanie tego określenia ma charakter stygmatyzujący. W niektórych koncepcjach, a i środowiskach, nie tylko używanie słowa choroba, ale i zaburzenie w odniesieniu do autyzmu nie jest dobrze przyjmowane (choć zgodne ze stanem wiedzy). Dotyczy to głównie przedstawicieli tzw. rzeczników własnych (samorzeczników) lansujących ujęcie neuroróżnorodności, odcinające się od wszelkiej medykalizacji autyzmu.	osoby/uczniowie z autyzmem, osoby/uczniowie ze spektrum autyzmu (lub w spektrum autyzmu), osoby/uczniowie z ASD ⁴⁵ ; także uczniowie neuroróżnorodni / neuroodmienni / neurozróżnicowani – choć wynika z opisanego obok podejścia do koncepcji neuroróżnorodności

⁴⁵ ASD – skrót określający zaburzenia w spektrum autyzmu od ang. autism spectrum disorders.

Terminy, które nie powinny być używane (lub mogą być używane świadomie jedynie w określonych kontekstach)	Uzasadnienie	Odpowiednik (zamiennik) terminologiczny
aspergerowiec, Asperger (o uczniu z ASD), spektrowiec (o uczniu ze spektrum autyzmu), umiarek (o uczniu z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym), orzeczeniowiec (o uczniu z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego); adehadowiec (o uczniu z ADHD); dysgraf (o uczniu z dysgrafią); uczeń dyslektyczny, dysgraficzny, autystyczny; dopuszczalne w niektórych kontekstach, lecz raczej niezalecane: dyslektyk, autystyk, autyk, Aspi, dysgrafik	Rażące, żargonowe określenia, które często można usłyszeć wśród nauczycieli i innych przedstawicieli środowiska oświatowego (wszystkie podane przykłady pochodzą z prawdziwych wypowiedzi, często publicznych, niektóre zostały znalezione w internecie). Mimo że czasem można zrozumieć potrzebę znalezienia krótkiego określenia zamiast rozbudowanego, złożonego terminu (rozumiemy niewygodę użycia określenia: uczeń z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym), są to określenia etykietujące i dyskryminujące, niedopuszczalne w profesjonalnym dyskursie. Wymienione jako dopuszczalne te, które czasem z wyboru używane są przez same osoby z danym zaburzeniem, dla określenia ich własnej tożsamości (dyslektyk, autystyk), jednak lepiej jest używać form neutralnych znaczeniowo, proponowanych obok.	uczeń z zespołem Aspergera, uczeń ze spektrum autyzmu / z ASD w typie zespołu Aspergera; także dopuszczalne uczeń Aspi (samookreślenie używane przez osoby z ASD); uczeń z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym (niestety, brak skróconej nazwy); uczeń z orzeczeniem (może nie być wystarczające, bo są różne rodzaje orzeczeń), uczeń o potrzebie kształcenia specjalnego, uczeń z ADHD / z zaburzeniami uwagi, uczeń z dysleksją/dysgrafią
opozycja: uczeń niepełnosprawny – uczeń pełnosprawny/zdrowy; uczeń pełnosprawny – uczeń chory	Niepełnosprawność nie jest chorobą (choć może być jej konsekwencją), dlatego nie można przeciwstawić osób z niepełnosprawnością osobom zdrowym. Uczniowie bez niepełnosprawności wykazują się też różnym poziomem sprawności, więc określanie ich w sposób zbiorowy „sprawnymi” czy też „pełnosprawnymi” nie jest zasadne. Opozycja znaczeniowa słów z przedrostkiem „nie” może czasem budzić pewne trudności – jedynym aktualnie sensownym określeniem jest obecnie oparcie się na opozycji „z–bez”.	uczeń bez niepełnosprawności – uczeń z niepełnosprawnością

Terminy, które nie powinny być używane (lub mogą być używane świadomie jedynie w określonych kontekstach)	Uzasadnienie	Odpowiednik (zamiennik terminologiczny)
choroba (o niepełnosprawności i niektórych jednostkach nozologicznych o statusie zaburzenia – np. chory na autyzm/ ASD, chory na ADHD, chory na dysleksję, chory na FAS lub FASD)	Ani niepełnosprawność, ani żadne z wymienionych zaburzeń nie jest chorobą, nie można więc być chorym na ASD, ADHD czy FASD. Przy okazji zwracamy uwagę, że litera „D” na końcu przytoczonych, skrótowych nazw oznacza angielskie „disorder”, czyli zaburzenie (<i>autism spectrum disorder</i> – ASD, <i>attention deficit hyperactivity disorder</i> – ADHD, <i>fetal alcohol syndrome disorder</i> – FASD). Wskazówka ta pozwala uniknąć nieporozumień przy coraz częstszym używaniu skrótowych nazw licznych zaburzeń.	niepełnosprawność, dysfunkcja, zaburzenie

Źródło: opracowanie własne

Załącznik 3. Zestawienie projektów i działań podejmowanych w powiatach w zakresie przygotowania do wdrażania edukacji włączającej

Nazwa samorządu	Typ JST ⁴⁶	Nazwa projektu	Szczegóły
Powiat bartoszycki	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi 2. Specjalistyczne Centrum Wspierające Edukację Włączającą 3. Model wsparcia międzysektorowego	1. ASPE w przedszkolach/szkółach na terenie powiatu 2. Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy im. Kawalerów Maltańskich w Bartoszycach
Powiat będziński	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkółach na terenie powiatu
Biała Podlaska	MNP	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkółach na terenie powiatu

⁴⁶ Skróty użyte w tabeli: P – powiat, MNP – miasto na prawach powiatu.

Nazwa samorządu	Typ JST	Nazwa projektu	Szczegóły
Powiat białostocki	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Białystok	MNP	1. Pilotaż oceny funkcjonalnej 2. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi 3. Specjalistyczne Centrum Wspierające Edukację Włączającą 4. Studia podyplomowe 2021/2022	1. PPP nr 2 w Białymstoku i SPPP w Białymstoku 2. ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu 3. Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy im. Waldemara Kikolskiego w Białymstoku 4a. Doskonalące studia podyplomowe dla nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych prowadzących zajęcia z uczniami o zróżnicowanych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych – Uniwersytet w Białymstoku 4b. Organizacja i realizacja czterosemestralnych studiów podyplomowych, kwalifikacyjnych – wczesne wspomaganie rozwoju dziecka i wsparcia rodziny – Uniwersytet w Białymstoku
Powiat bieszczadzki	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Powiat biłgorajski	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Powiat bocheński	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Powiat bolesławiecki	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi 2. Model wsparcia międzysektorowego	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Powiat brzeski	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu

Nazwa samorządu	Typ JST	Nazwa projektu	Szczegóły
	P	2. Model wsparcia międzysektorowego	
Powiat buski	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Bydgoszcz	MNP	1. Specjalistyczne Centrum Wspierające Edukację Włączającą 2. Studia podyplomowe 2021/2022	1. Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy nr 3 im. Marii Grzegorzewskiej 2. Studia podyplomowe w zakresie metodyki wspomaganie komunikacji językowej uczniów – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
Bytom	MNP	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Chełm	MNP	1. Model wsparcia międzysektorowego	
Powiat chojnicki	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Powiat chrzanowski	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Powiat cieszyński	P	1. Model wsparcia międzysektorowego	
Częstochowa	MNP	1. Specjalistyczne Centrum Wspierające Edukację Włączającą	Zespół Szkół Specjalnych nr 23 im. Janusza Korczaka w Częstochowie
Powiat człuchowski	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Powiat dzierzoniowski	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Powiat ełcki	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu

Nazwa samorządu	Typ JST	Nazwa projektu	Szczegóły
Gdańsk	MNP	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi 2. Studia podyplomowe 2021/2022	1. ASPE w przedszkolach/szkółach na terenie powiatu 2a. Doskonalące studia podyplomowe dla nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych prowadzących zajęcia z uczniami o różnicowanych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych – Uniwersytet Gdański 2b. Organizacja i realizacja czterosemestralnych studiów podyplomowych, kwalifikacyjnych – wczesne wspomaganie rozwoju dziecka i wsparcia rodziny – Uniwersytet Gdański
Powiat głogowski	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkółach na terenie powiatu
Powiat goleniowski	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkółach na terenie powiatu
Powiat golubsko-dobrzyński	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkółach na terenie powiatu
Powiat gorlicki	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkółach na terenie powiatu
Powiat gostyński	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkółach na terenie powiatu
Powiat grójecki	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi 2. Model wsparcia międzysektorowego	ASPE w przedszkolach/szkółach na terenie powiatu
Grudziądz	MNP	1. Pilotaż oceny funkcjonalnej	Publiczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna nr 1
Powiat grudziądzki	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkółach na terenie powiatu
Powiat iławski	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkółach na terenie powiatu

Nazwa samorządu	Typ JST	Nazwa projektu	Szczegóły
Powiat jaworski	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi 2. Model wsparcia międzysektorowego	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Powiat kaliski	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Kalisz	MNP	1. Specjalistyczne Centrum Wspierające Edukację Włączającą	Szkoła Podstawowa Specjalna nr 19 w Kaliszu
Powiat kamiennogórski	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Jelenia Góra	MNP	1. Studia podyplomowe 2021/2022	Studia podyplomowe w zakresie metodyki wspomagania komunikacji językowej uczniów – Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze
Katowice	MNP	1. Studia podyplomowe 2021/2022	1a. Doskonalące studia podyplomowe dla nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych prowadzących zajęcia z uczniami o zróżnicowanych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych – Uniwersytet Śląski 1b. Organizacja i realizacja czterosemestralnych studiów podyplomowych, kwalifikacyjnych – wczesne wspomaganie rozwoju dziecka i wsparcia rodziny – Uniwersytet Śląski
Powiat kętrzyński	P	1. Model wsparcia międzysektorowego	

Nazwa samorządu	Typ JST	Nazwa projektu	Szczegóły
Powiat kielecki	P	1. Pilotaż oceny funkcjonalnej 2. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	1. PPPP w Bodzentynie PPPP w Chmielniku, PPPP w Piekoszewie 2. ASPE w przedszkolach/szkółach na terenie powiatu
Powiat koniński	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkółach na terenie powiatu
Powiat kościerski	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkółach na terenie powiatu
Powiat kozienicki	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkółach na terenie powiatu
Kraków	MNP	1. Pilotaż oceny funkcjonalnej 2. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi 3. Specjalistyczne Centrum Wspierające Edukację Włączającą	1. PPP nr 3 w Krakowie 2. ASPE w przedszkolach/szkółach na terenie powiatu 3. Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy pn. „Centrum Autyzmu i Całościowych Zaburzeń Rozwojowych”
Powiat krakowski	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkółach na terenie powiatu
Krosno	MNP	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkółach na terenie powiatu
Powiat krośnieński	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkółach na terenie powiatu
Powiat legionowski	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkółach na terenie powiatu
Legnica	MNP	1. Studia podyplomowe 2021/2022	1. Doradca rodziny – Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona w Legnicy
Powiat leżajski	P	1. Model wsparcia międzysektorowego	
Powiat limanowski	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkółach na terenie powiatu
Powiat lubański	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkółach na terenie powiatu

Nazwa samorządu	Typ JST	Nazwa projektu	Szczegóły
Powiat lubelski	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Lublin	MNP	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi 2. Specjalistyczne Centrum Wspierające Edukację Włączającą 3. Studia podyplomowe 2021/2022	1. ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu 2. Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Dzieci i Młodzieży Niepełnosprawnych im. Prof. Zofii Sękowskiej w Lublinie 3a. Studia podyplomowe w zakresie metodyki wspomagania komunikacji językowej uczniów – Katolicki Uniwersytet Lubelski 3b. Organizacja i realizacja czterosemestralnych studiów podyplomowych, kwalifikacyjnych – wcześnie wspomaganie rozwoju dziecka i wsparcia rodziny – Uniwersytet Marie Curie-Skłodowskiej
Powiat łańcucki	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Powiat łaski	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Powiat łęczycki	P	1. Model wsparcia międzysektorowego	
Powiat łęczyński	P	1. Specjalistyczne Centrum Wspierające Edukację Włączającą	Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy w Podgłębokiem
Powiat łódzki wschodni	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu

Nazwa samorządu	Typ JST	Nazwa projektu	Szczegóły
Łódź	MNP	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi 2. Specjalistyczne Centrum Wspierające Edukację Włączającą 3. Model wsparcia międzysektorowego 4. Studia podyplomowe 2021/2022	1. ASPE w przedszkolach/szkółach na terenie powiatu 2. Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy nr 6 im. mjr. H. Baranowskiego 4. Studia podyplomowe w zakresie metodyki wspomaganie komunikacji językowej uczniów – Uniwersytet Łódzki
Powiat mielecki	P	1. Pilotaż oceny funkcjonalnej 2. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	1. PPP w Mielcu 2. ASPE w przedszkolach/szkółach na terenie powiatu
Powiat miński	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkółach na terenie powiatu
Powiat mogileński	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkółach na terenie powiatu
Powiat myślenicki	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkółach na terenie powiatu
Powiat nidzicki	P	1. Model wsparcia międzysektorowego	
Powiat nowodworski	P	1. Specjalistyczne Centrum Wspierające Edukację Włączającą	1. Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy im. Ireny Sendlerowej w Nowym Dworze Gdańskim
Powiat nowotarski	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkółach na terenie powiatu
Powiat olecki	P	1. Model wsparcia międzysektorowego	
Olsztyn	MNP	1. Pilotaż oceny funkcjonalnej 2. Specjalistyczne Centrum Wspierające Edukację Włączającą 3. Model wsparcia międzysektorowego	1. PPP nr 1 i nr 3 w Olsztynie 2. Zespół Placówek Edukacyjnych – Szkoła Podstawowa nr 4 Specjalna dla Dzieci z Autyzmem i Niepełnośprawnościami Sprzężonymi w Olsztynie
Opole	MNP	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkółach na terenie powiatu

Nazwa samorządu	Typ JST	Nazwa projektu	Szczegóły
Powiat opolski	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Ostrołęka	MNP	1. Model wsparcia międzysektorowego	
Powiat ostrowski	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Powiat pabianicki	P	1. Pilotaż oceny funkcjonalnej 2. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	1. PPP w Pabianicach 2. ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Piotrków Trybunalski	MNP	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Powiat polkowicki	P	1. Pilotaż oceny funkcjonalnej 2. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	1. PPP w Polkowicach 2. ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Poznań	MNP	1. Studia podyplomowe 2021/2022	1a. Doskonalące studia podyplomowe dla nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych prowadzących zajęcia z uczniami o zróżnicowanych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza 1b. Studia podyplomowe w zakresie metodyki wspomagania komunikacji językowej uczniów – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza 1c. Organizacja i realizacja czterosemestralnych studiów podyplomowych, kwalifikacyjnych – wczesne wspomaganie rozwoju dziecka i wsparcia rodziny – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
Powiat pszczyński	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu

Nazwa samorządu	Typ JST	Nazwa projektu	Szczegóły
Powiat pucki	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi 2. Model wsparcia międzysektorowego	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Powiat puławski	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Powiat raciborski	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Powiat ropczycko-sędziszowski	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi 2. Specjalistyczne Centrum Wspierające Edukację Włączającą 3. Model wsparcia międzysektorowego	1. ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu 2. Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy w Ropczycach
Powiat rybnicki	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Rybnik	MNP	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi 2. Model wsparcia międzysektorowego	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Powiat rzeszowski	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi 2. Model wsparcia międzysektorowego	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Rzeszów	MNP	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Powiat sanocki	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Powiat sępoleński	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Siemianowice Śląskie	MNP	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Powiat siemiatycki	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu

Nazwa samorządu	Typ JST	Nazwa projektu	Szczegóły
Powiat sieradzki	P	1. Specjalistyczne Centrum Wspierające Edukację Włączającą	1. Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy w Sieradzu
Powiat sierpecki	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi 2. Specjalistyczne Centrum Wspierające Edukację Włączającą	1. ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu 2. Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy w Sierpcu
Powiat skarżyski	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi 2. Specjalistyczne Centrum Wspierające Edukację Włączającą 3. Model wsparcia międzysektorowego	1. ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu 2. Zespół Placówek Edukacyjno-Wychowawczych w Skarżysku-Kamiennej
Powiat sławieński	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Powiat słupecki	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Powiat słupski	P	1. Model wsparcia międzysektorowego	
Słupsk	MNP	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Powiat sokółski	P	1. Model wsparcia międzysektorowego	
Sosnowiec	MNP	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi 2. Specjalistyczne Centrum Wspierające Edukację Włączającą	1. ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu 2. Zespół Szkół Specjalnych nr 4 w Sosnowcu
Powiat starachowicki	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Powiat starogardzki	P	1. Pilotaż oceny funkcjonalnej 2. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	1. PPP w Starogardzie Gdańskim 2. ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu

Nazwa samorządu	Typ JST	Nazwa projektu	Szczegóły
Powiat strzelecki	P	1. Pilotaż oceny funkcjonalnej	PPP w Strzelcach Opolskich
Powiat strzyżowski	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Powiat suski	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Powiat suwalski	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Powiat szamotulski	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Szczecin	MNP	1. Pilotaż oceny funkcjonalnej 2. Studia podyplomowe 2021/2022	1. PPP nr 4 w Szczecinie 2. Doradca rodziny – Uniwersytet Szczeciński
Powiat szczecinecki	P	1. Model wsparcia międzysektorowego	
Powiat świdnicki	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi 2. Specjalistyczne Centrum Wspierające Edukację Włączającą 3. Model wsparcia międzysektorowego	1. ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu 2. Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy im. Henryka Sienkiewicza
Świętochłowice	MNP	1. Model wsparcia międzysektorowego	
Powiat tatrzański	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Powiat tomaszowski	P	1. Model wsparcia międzysektorowego	
Powiat tomaszowski	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Toruń	MNP	1. Specjalistyczne Centrum Wspierające Edukację Włączającą 2. Model wsparcia międzysektorowego	1. Zespół Szkół nr 26 w Toruniu

Nazwa samorządu	Typ JST	Nazwa projektu	Szczegóły
Powiat toruński	P	1. Model wsparcia międzysektorowego	
Powiat trzebnicki	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Powiat turecki	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Powiat wadowicki	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Warszawa	MNP	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi 2. Studia podyplomowe 2021/2022	1. ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu 2a. Doradca rodziny – Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie 2b. Doskonalące studia podyplomowe dla nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych prowadzących zajęcia z uczniami o zróżnicowanych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych – Uniwersytet Warszawski 2c. Organizacja i realizacja czterosemestralnych studiów podyplomowych, kwalifikacyjnych – wczesne wspomaganie rozwoju dziecka i wsparcia rodziny – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
Powiat warszawski zachodni	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi 2. Specjalistyczne Centrum Wspierające Edukację Włączającą	1. ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu 2. Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Dzieci Niewidomych im. Róży Czackiej oraz Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii nr 1 w Łomiankach
Powiat wejherowski	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu

Nazwa samorządu	Typ JST	Nazwa projektu	Szczegóły
Powiat węgrowski	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi 2. Specjalistyczne Centrum Wspierające Edukację Włączającą	1. ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu 2. Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy w Węgrowie
Powiat wieluński	P	1. Model wsparcia międzysektorowego	
Powiat wołowski	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi 2. Specjalistyczne Centrum Wspierające Edukację Włączającą	1. ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu 2. Zespół Placówek Resocjalizacyjnych w Brzegu Dolnym
Powiat wrocławski	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Wrocław	MNP	1. Pilotaż oceny funkcjonalnej 2. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi 3. Specjalistyczne Centrum Wspierające Edukację Włączającą	1. PPP nr 9 we Wrocławiu 2. ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu 3. Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy nr 10 im. Janusza Korczaka we Wrocławiu
Powiat wyszkowski	P	1. Model wsparcia międzysektorowego	
Powiat zambrowski	P	1. Model wsparcia międzysektorowego	
Zamość	MNP	1. Pilotaż oceny funkcjonalnej 2. Studia podyplomowe 2021/2022	1. PPP nr 1 w Zamościu 2a. Doradca rodziny – Akademia Zamojska 2b. Organizacja i realizacja czterosemestralnych studiów podyplomowych, kwalifikacyjnych – wczesne wspomaganie rozwoju dziecka i wsparcia rodziny – Akademia Zamojska
Powiat zawierciański	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu

Nazwa samorządu	Typ JST	Nazwa projektu	Szczegóły
Powiat ząbkowicki	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Powiat zgierski	P	1. Model wsparcia międzysektorowego	
Powiat zgorzelecki	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Zielona Góra	MNP	1. Studia podyplomowe 2021/2022	Doradca rodziny – Uniwersytet Zielonogórski
Powiat zwoleński	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu
Powiat żywiecki	P	1. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi 2. Model wsparcia międzysektorowego	ASPE w przedszkolach/szkolach na terenie powiatu

Źródło: materiał przygotowany przez Departament Wychowania i Edukacji Włączającej MEiN, 2022

Załącznik 4. Lista kontrolna kategorii dzieci/uczniów, którzy mogą wymagać dodatkowego wsparcia przedszkola, szkoły lub placówki oświatowej

Edukacja włączająca to z założenia edukacja wysokiej jakości dla wszystkich uczniów. Czy na pewno wszystkich? Ta prosta lista kontrolna przedstawia zestawienie kategorii dzieci/uczniów mogących potrzebować dodatkowego wsparcia. Pozwala rozpoznać orientacyjnie skalę i profil potrzeb dzieci/uczniów w konkretnej placówce czy też placówkach w określonej miejscowości, gminie itd. Uwrażliwia także na nieobecne kategorie: czy rzeczywiście nie ma takich uczniów w naszej szkole lub na naszym terenie; czy są, ale do tej pory nie zauważono ich problemów; czy zauważono problem, ale nie udzielono potrzebnego wsparcia. Lista odzwierciedla zatem kategorie potrzeb rozpoznanych, ale też tych nierozpoznanych/niewidocznych w systemie edukacji, na które należy zwrócić większą uwagę.

(Uwaga: kategorie nie są rozłączne; można powtórzyć wybór w kilku kategoriach – analiza jakościowa wskazań ukazuje zakres wyzwania dla nauczyciela / placówki)

Kategoria uczniów /dzieci	Są u nas tacy uczniowie / takie dzieci		Nie ma u nas takich uczniów/dzieci	Nie wiem	Możliwości pomocy w placówce		
	Jest ich dużo	Jest ich mało			Tak	Nie	Nie wiem
Uczniowie z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego lub mogący otrzymać takie orzeczenie							
z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim							
z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym							
słabowidzący							
niewidomi							
słabosłyszący							
niemysłujący							
słabosłyszący							
z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją							

Kategoria uczniów /dzieci	Są u nas tacy uczniowie / takie dzieci		Nie ma u nas takich uczniów/dzieci	Nie wiem	Możliwości pomocy w placówce		
	Jest ich dużo	Jest ich mało			Tak	Nie	Nie wiem
ze spektrum autyzmu, w tym z zespołem Aspergera							
z niepełnosprawnościami sprzężonymi/ złożonymi							
zagrożeni niedostosowaniem społecznym							
niedostosowani społecznie							
Dzieci/osoby z orzeczeniem o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych							
z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim							
Inni uczniowie/dzieci wymagający dodatkowego wsparcia							
z zaburzeniami zachowania lub emocji							
z zaburzeniami osobowości / tożsamości							
szczególnie uzdolnieni							
ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (np. dysleksja, dysgrafia)							
z deficytami kompetencji i zaburzeń sprawności językowych							
z przewlekłą chorobą somatyczną							
chorujący na choroby psychiczne							
doświadczający traumy wojennej							
w sytuacjach kryzysowych lub traumatycznych							
doświadczający przemocy domowej							
doświadczający przemocy rówieśniczej							
dokonujący samookaleczeń							

Kategoria uczniów /dzieci	Są u nas tacy uczniowie / takie dzieci		Nie ma u nas takich uczniów/dzieci	Nie wiem	Możliwości pomocy w placówce		
	Jest ich dużo	Jest ich mało			Tak	Nie	Nie wiem
z myślami lub po próbach samobójczych							
z niepowodzeniami edukacyjnymi							
zaniedbane środowiskowo							
z rodzin ubogich							
z rodzin zależnych od pomocy społecznej							
z rodzin z problemem alkoholowym							
z rodzin niepełnych/rozwiedzionych							
w trakcie rozvodu rodziców							
dzieci w pieczy zastępczej wymagające wsparcia							
rozdzielone z rodzicami pracującymi za granicą							
z rodzin zagrożonych kryzysem bezdomności							
dzieci polskie, wcześniej kształcone za granicą							
z migracji (inne niż ukraińskie)							
z rodzin uchodźczych (ukraińskie)							
z mniejszości narodowych lub etnicznych							
ze środowisk znacząco odmiennych kulturowo							
dzieci rodziców z niepełnosprawnością, w tym mające głuchych rodziców (CODA)							
dzieci rodziców chorujących psychicznie							
dzieci rodziców długotrwale bezrobotnych							
Inne (jakie?)							
Inne (jakie?)							
Inne (jakie?)							

Załącznik 5. Kwestionariusz samooceny pracy szkoły

Instrukcje wypełnienia kwestionariusza ankiety⁴⁷

Część 1 zawiera pytania o informacje ogólne na temat Pani/Pana roli. Część 2 zawiera stwierdzenia dotyczące edukacji włączającej. Część 3 zawiera stwierdzenia dotyczące kierownictwa w szkole. W częściach 2 i 3 należy ocenić, w jakim stopniu zgadza się Pan(i) z każdym stwierdzeniem, używając 5-stopniowej skali:

- ☐ Zdecydowanie się zgadzam ☐ Raczej się zgadzam ☐ Nie mam pewności
☐ Raczej się nie zgadzam ☐ Zdecydowanie się nie zgadzam

Prosimy o zaznaczenie odpowiedniego pola wskazującego opcję, która najtrafniej opisuje, w jakim stopniu Pan(i) zgadza się lub nie zgadza z twierdzeniem. Prosimy o zaznaczenie tylko jednej odpowiedzi w rzędzie.

Kwestionariusz składa się z 68 twierdzeń. Wypełnienie kwestionariusza powinno zająć około 20 minut. Dziękujemy za udział w badaniu.

Część 1 – Informacje ogólne

- Prosimy o ogólne informacje na temat Pani/Pana roli w środowisku szkolnym.
- Jaka jest Pani/Pana rola w środowisku szkolnym? (Prosimy zaznaczyć właściwe)
 - ☐ Członek kierownictwa szkoły ☐ Nauczyciel klasy/przedmiotu
 - ☐ Personel wsparcia ☐ Rodzic
- Inne (Prosimy określić i pokrótce opisać swoją rolę)

Płeć: ☐ K ☐ M

Wiek

Miejsce zamieszkania: ☐ miasto ☐ wieś

Staż pracy zawodowej (*dotyczy kadry pedagogicznej*):

Staż pracy w obecnej szkole (*dotyczy kadry pedagogicznej*):

Część 2 – Edukacja włączająca

Ta część nawiązuje do dwóch kluczowych kwestii dotyczących poziomu klasowej praktyki (edukacja dla wszystkich uczniów i wsparcie w uczeniu się). Każdy obszar zawiera kilka

⁴⁷ [Narzędzie dostępne na stronie ORE](https://www.european-agency.org/resources/tools) [online, dostęp dn. 15.01.2-23] powstało w oparciu o narzędzie źródłowe opracowane w projektach Europejskiej Agencji i udostępnione na licencji Creative Commons (warunki licencji w pliku oryginalnym). Polska wersja narzędzia została przygotowana przez Europejską Agencję ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej i udostępnione do pobrania na jej stronie internetowej: <https://www.european-agency.org/resources/tools>. Zmiany, które zostały wprowadzone, wynikały ze standaryzacji narzędzia do warunków polskich z poszanowaniem licencji na podstawie, której zostały udostępnione. W niniejszej publikacji autorki wprowadziły jedną dodatkową zmianę formalną (zamiast odpowiedzi „nie jestem pewny” wprowadzono równoważny, ale neutralny ze względu na płeć zapis „nie mam pewności”) oraz adaptacje edytorskie dla celów wydania niniejszej publikacji (przygotowanie bardziej wygodnej w użyciu wersji mieszczącej się na 8 stronach, a nie 22 jak w oryginale) – bez ingerencji w treść narzędzia.

twierdzeń podlegających ocenie. Prosimy o odpowiedzi na wszystkie pytania i wybranie za każdym razem tylko jednej odpowiedzi w rzędzie.

Edukacja dla wszystkich uczniów

Poniższe stwierdzenia koncentrują się na postawach nauczycieli wobec różnorodności oraz ich wiedzy i zrozumieniu procesu nauczania i uczenia się, który wpływa na podejście stosowane do oceny potrzeb i personalizacji procesu uczenia się.

Twierdzenie	Zdecydowanie się zgadzam	Zgadzam się	Nie mam pewności	Nie zgadzam się	Zdecydowanie się nie zgadzam
Nauczyciele są odpowiedzialni za uczenie się/naukę wszystkich uczniów w klasie					
Nauczyciele podejmują kroki, by zająć się zróżnicowanymi/odmiennymi potrzebami wszystkich uczniów w klasie					
Nauczyciele kierują się wrażliwością i szacunkiem w odniesieniu do uczniów					
Nauczyciele mają wysokie oczekiwania względem wszystkich uczniów					
Nauczyciele wykorzystują dowody o potwierdzonej naukowej skuteczności w podejmowaniu decyzji dotyczących nowatorskich podejść do uczenia się					
Nauczyciele pomagają uczniom w rozważaniach o ich procesie uczenia się i strategiach uczenia się					
Nauczyciele personalizują proces uczenia się dla wszystkich uczniów					
Nauczyciele stosują elastyczne formy pracy grupy (np. cała klasa, małe grupy, pary), aby umożliwić współdziałanie uczniów i dostęp do wielu perspektyw					
Nauczyciele wykorzystują zróżnicowane pomoce naukowe i technologie w celu podnoszenia jakości uczenia się					
Nauczyciele oferują uczniom zróżnicowane sposoby wykazania się wiedzą i umiejętnościami, które powinni opanować					
Nauczyciele używają oceniania kształtującego, umożliwiającego uczniom planowanie kolejnych kroków w procesie uczenia się					
Nauczyciele przekazują uczniom informacje zwrotne koncentrujące się na wysiłku i postępach					

Wsparcie uczenia się

Ta sekcja koncentruje się na tym, jakich sposobów używają nauczyciele, by wspierać uczniów, którzy osiągają wyniki poniżej swoich możliwości lub takich, którzy mają szczególne potrzeby – łącznie z tym, jak współpracują z kolegami.

Twierdzenie	Zdecydowanie się zgadzam	Zgadzam się	Nie mam pewności	Nie zgadzam się	Zdecydowanie się nie zgadzam
Wszystkie osoby zaangażowane w proces edukacji rozpoznają potrzeby uczniów w zakresie wsparcia i odpowiednich dostosowań					
Nauczyciele stosują szereg metod oceny w celu potwierdzenia swoich sądów na temat konieczności dostosowania warunków uczenia się lub włączenia dodatkowych zasobów na poziomie klasy					
Nauczyciele wykorzystują szereg podejść/strategii, aby, w razie potrzeby, zapewnić dodatkowe wsparcie dla uczniów (np. uniwersalne projekty, wsparcie rówieśników, opieka/mentoring)					
Nauczyciele wykorzystują odpowiednie środki i technologie w celu poprawy dostępu do nauki					
Nauczyciele współpracują i planują z innymi (personalem/specjalistami) w celu zaspokojenia indywidualnych potrzeb uczniów					
Role nauczycieli są elastyczne (np. specjaliści i nauczyciele przedmiotu mogą pracować w klasach zamiennie)					
Nauczyciele biorą udział w przebiegu formalnej oceny funkcjonowania uczniów na poziomie szkoły/lokalnie (np. rozpoznanie specjalnych potrzeb edukacyjnych)					
Istnieją procedury do identyfikacji przypadków osiągnięć uczniów poniżej ich możliwości, z uwzględnieniem wszystkich czynników, które wpływają na proces uczenia się – tak szybko, jak tylko się one pojawią					

Część 3 – Przywództwo i współpraca

Ta część dotyczy pięciu kluczowych obszarów związanych z praktyką z poziomu szkoły (role i podejścia kierownictwa, dobro ucznia i jego uczestnictwo, opracowanie programu nauczania, partnerstwo i wspólna praca, systemy wsparcia dla personelu i liderów). W każdym z obszarów wskazano kilka twierdzeń podlegających ocenie. Prosimy o odpowiedzi na wszystkie pytania i wybranie za każdym razem tylko jednej odpowiedzi w rzędzie.

Role liderów i ich podejścia

Ta sekcja koncentruje się na tym, jak szkolni liderzy (dyrektorzy/kadra kierownicza) współpracują z innymi, aby wprowadzić w szkole pozytywną atmosferę i klimat. Obejmuje również zapewnienie przywództwa w uczeniu się, z naciskiem na równość i wykorzystanie informacji dla poprawy działalności szkoły w tym zakresie.

Twierdzenie	Zdecydowanie się zgadzam	Zgadzam się	Nie mam pewności	Nie zgadzam się	Zdecydowanie się nie zgadzam
Kadra kierownicza wykorzystuje proces współpracy w celu wypracowania wspólnej wizji i wartości sprzyjających włączaniu					
Kierownictwo wspiera silne, oparte na zaufaniu relacje					
Kadra kierownicza ułatwia skuteczną komunikację między wszystkimi interesariuszami (np. personelem, uczniami, rodzicami, innymi profesjonalistami, członkami środowiska/społeczności)					
Liderzy są aktywni w zarządzaniu zmianami i radzeniu sobie z niepewnością/niewiadomymi					
Liderzy angażują wszystkich interesariuszy w procesie podejmowania decyzji					
Liderzy rozwijają klimat, w którym wszyscy uczniowie są znani i traktowani indywidualnie					
Kadra kierownicza postrzega włączanie i integrację jako kluczową wartość dla poprawy jakości pracy w szkole					
Kierownictwo gromadzi i wykorzystuje dane do monitorowania i oceny praktyki i jej wpływu na wszystkich uczniów					
Kierownictwo wykorzystuje dowody z badań do planowania poprawy sytuacji i wprowadzania ulepszeń					
Liderzy koncentrują się na uczeniu się, aby podnieść aspiracje i osiągnięcia wszystkich uczniów					
Sposób kierowania zapewnia, że wszyscy interesariusze rozumieją procesy oceniania wykorzystywane w szkole i jak takie informacje mogą być wykorzystane (np. ocena kształtująca dla uczenia się/ podsumowująca ocena do sprawozdania)					
Kierownictwo monitoruje równy dostęp do pełnej aktywności i zaangażowania w procesie uczenia się oraz uczestniczenia w zajęciach szkolnych					

Dobro ucznia i jego uczestnictwo

Te twierdzenia dotyczą podejścia szkoły do dobra ucznia (w tym rozwoju sposobu myślenia/nastawienia) i stopnia, w jakim uczniowie są wysłuchiwanii i mogą brać udział we wszystkich działaniach edukacyjnych i szerszych aktywnościach.

Twierdzenie	Zdecydowanie się zgadzam	Zgadzam się	Nie mam pewności	Nie zgadzam się	Zdecydowanie się nie zgadzam
Cały personel jest odpowiedzialny za dobro ucznia, postrzegając je jako kluczowe dla jego sukcesu/powodzenia					
Cały personel postrzega różnorodność uczniów jako atut dla szkoły					
Szkoła zapewnia wsparcie w celu zmniejszenia wszelkich barier w uczęszczaniu do szkoły (np. zastraszanie, sytuacja rodzinna)					
Cały personel wspiera i zachęca do pozytywnych relacji między rówieśnikami					
Klimat szkoły umożliwia uczniom poczucie „przynależności”					
Głos ucznia jest kluczowy dla szkolnej społeczności (codzienne działanie i kierunki poprawy)					
Cały personel zachęca uczniów do postrzegania błędów jako okazji do nauki					
Wszyscy pracownicy wspierają uczniów, aby uczestniczyli w pełnym zakresie możliwości w zajęciach edukacyjnych					
Wszyscy pracownicy zachęcają uczniów do samodzielności i odpowiedzialności za siebie					
Procedury radzenia sobie z dyskryminującym językiem i postawami są zawsze przestrzegane					
Konflikty/incydenty przemocy są rozwiązywane bezzwłocznie					
Uczniowie mogą rozmawiać z pracownikami szkoły o problemach osobistych, które wpływają na ich naukę					

Opracowanie programu nauczania

Te twierdzenia koncentrują się na tym, w jaki sposób szkoła realizuje podstawę programową albo planuje własne programy zapewniające odpowiednie i interesujące możliwości uczenia się dla wszystkich uczniów.

Twierdzenie	Zdecydowanie się zgadzam	Zgadzam się	Nie mam pewności	Nie zgadzam się	Zdecydowanie się nie zgadzam
Szkoła realizuje programy nauczania uwzględniające podstawowe zasady, tj. odpowiedni zakres i dobór treści, spójność, istotność i trafność					
Szkolne programy nauczania zapewniają możliwości uczenia się dla wszystkich uczniów					
Szkolne programy nauczania zapewniają nauczycielom elastyczność w planowaniu realnych i stanowiących wyzwanie możliwości uczenia się dla wszystkich uczniów					
Szkolne programy nauczania zapewniają uczniom możliwość wyboru/planowania własnego programu nauki					
Dobro ucznia zajmuje priorytetowe miejsce w szkolnym programie nauczania					
Szkolne programy nauczania wspierają skuteczne przejście między poszczególnymi etapami edukacji					
Planowane są zajęcia pozalekcyjne i rozwijające kompetencje społeczne, w które angażowani są wszyscy uczniowie					
Przyjęte ramy oceniania zapewniają możliwości dostrzegania szerszych osiągnięć (np. społecznych, sportowych, artystycznych), jak również osiągnięć naukowych					

Partnerstwo i współpraca

Te twierdzenia dotyczą pracy szkoły z rodzicami/rodzinami i szerszą społecznością – ich celem jest podnoszenie aspiracji i osiągnięć ucznia.

Twierdzenie	Zdecydowanie się zgadzam	Zgadzam się	Nie mam pewności	Nie zgadzam się	Zdecydowanie się nie zgadzam
Szkoła dostarcza przystępnych informacji rodzicom i szerszej społeczności w celu promowania edukacji włączającej					
Szkoła współpracuje ściśle z rodzicami w celu podnoszenia aspiracji i osiągnięć wszystkich uczniów					
Szkoła zaprasza rodziny do dyskusji o kwestiach, które są dla nich ważne					
Wkład rodziców/rodzin jest wartościową częścią procesu podejmowania decyzji i działań wspierających					
Szkoła nawiązuje kontakty z lokalnymi szkołami, uczelniami i miejscami pracy, aby zapewnić szersze możliwości uczniom					
Szkoła współpracuje z innymi podmiotami (np. zdrowia, opieki społecznej), aby, w razie potrzeby, zapewnić dodatkowe wsparcie dla uczniów					
Wszyscy interesariusze mają świadomość swoich ról w szkole, a także ról i udziału innych					
Zewnętrzni interesariusze/partnerzy uczestniczą w procesie oceny i/lub samooceny szkoły					

Systemy wsparcia dla personelu i kierownictwa szkoły

Te twierdzenia dotyczą systemów wsparcia w szkolnej społeczności dla jej personelu i kierownictwa.

Twierdzenie	Zdecydowanie się zgadzam	Zgadzam się	Nie mam pewności	Nie zgadzam się	Zdecydowanie się nie zgadzam
Personel jest wspierany w angażowaniu do współpracy rodzin, do których trudno dotrzeć					
Pracownicy szkoły są zachęcani do korzystania z możliwości rozwoju, ukierunkowanych na poprawę procesu uczenia się i osiągnięć szkolnych					
Pracownicy mają możliwość dzielenia się wiedzą, doświadczeniem i refleksjami z kolegami, proces ten jest formą rozwoju zawodowego					
Personel pełni rolę liderów (np. podejmowanie nowych inicjatyw/innowacyjnych programów nauczania)					
W sytuacjach stresujących pracownicy szkoły mają dostęp do wsparcia ukierunkowanego na poprawę ich samopoczucia					
Kierownictwo jest wspierane przez kolegów w szkole					
Kadra kierownicza otrzymuje wsparcie od zewnętrznych partnerów/sieci kontaktów (np. innych szkół, uczelni)					
Kierownictwo szkoły otrzymuje właściwe przeszkolenie w zakresie promocji i rozwoju szkoły, z uwzględnieniem pozytywnych rezultatów dla wszystkich uczniów					

Załącznik 6. Arkusz samooceny dyrektora szkoły realizującego zajęcia dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze

w zakresie spełniania kryteriów oceny pracy dyrektora, o których mowa w § 9 ust. 1 pkt 2, 3, 5, 7, 9–14 oraz w przypadku realizacji przez dyrektora zajęć dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych obowiązków określonych w § 2 ust. 2 pkt 2–9 oraz jednego dodatkowego kryterium oceny pracy nauczyciela wybranego z § 2 ust. 4 Rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 25 sierpnia 2022 r. w sprawie oceny pracy nauczycieli (Dz.U. z 2022 r. poz. 1822)

Imię i nazwisko dyrektora szkoły:

Miejsce zatrudnienia:

Zakres realizowanego pensum nauczycielskiego (nauczany przedmiot, liczba godzin):

Dane opisywane przez Dyrektora w arkuszu samooceny dotyczą pięciu ostatnich lat lub okresu od dokonania ostatniej oceny pracy.

Lp.	Podstawa prawna	Kryteria oceny pracy dyrektora szkoły	Opis realizacji
1.	§ 9 ust. 1 pkt 2 i 3	Współdziałanie z organami szkoły oraz zapewnienie efektywnego przepływu informacji między tymi organami	
2.	§ 9 ust. 1 pkt 5	Tworzenie warunków do realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych oraz zapewnienie uczniom i nauczycielom bezpieczeństwa w czasie zajęć organizowanych przez szkołę	
3.	§ 9 ust. 1 pkt 7	Wdrażanie działań zapewniających podnoszenie jakości pracy szkoły	
4.	§ 9 ust. 1 pkt 9	Podejmowanie działań wychowawczych i profilaktycznych w szkole oraz tworzenie warunków do działań prozdrowotnych	
5.	§ 9 ust. 1 pkt 10	Tworzenie warunków do respektowania praw dziecka i praw ucznia, w tym praw ucznia niepełnosprawnego, oraz upowszechnianie wiedzy o tych prawach	

Lp.	Podstawa prawna	Kryteria oceny pracy dyrektora szkoły	Opis realizacji
6.	§ 9 ust. 1 pkt 11	Podejmowanie działań mających na celu wspieranie rozwoju uczniów, w tym uczniów niepełnosprawnych, oraz tworzenie warunków do aktywnego i pełnego uczestnictwa uczniów w życiu szkoły i środowiska pozaszkolnego	
7.	§ 9 ust. 1 pkt 12	Wspieranie nauczycieli w rozwoju i doskonaleniu zawodowym	
8.	§ 9 ust. 1 pkt. 13	Doskonalenie własnych kompetencji kierowniczych	
9.	§ 9 ust. 1 pkt 14	Współpraca ze środowiskiem lokalnym i partnerami społecznymi oraz budowanie pozytywnego wizerunku szkoły	
Zakres realizacji zadań dyrektora szkoły, który realizuje zajęcia dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze			
Lp.	Podstawa prawna	Kryteria oceny pracy dyrektora szkoły	Opis realizacji
10.	§ 2 ust. 2 pkt 2	Dbłość o bezpieczne i higieniczne warunki nauki, wychowania i opieki	
11.	§ 2 ust. 2 pkt 3	Znajomość praw dziecka, w tym określonych w Konwencji o prawach dziecka (...), ich realizacja oraz kierowanie się dobrem ucznia i troską o jego zdrowie z poszanowaniem jego godności osobistej	
12.	§ 2 ust. 2 pkt 4	Wspieranie każdego ucznia, w tym niepełnosprawnego, w jego rozwoju oraz tworzenie warunków do aktywnego i pełnego uczestnictwa ucznia w życiu szkoły oraz środowiska lokalnego	
13.	§ 2 ust. 2 pkt 5	Kształtowanie u uczniów szacunku do drugiego człowieka, świadomości posiadanych praw oraz postaw: obywatelskiej, patriotycznej prospołecznej, w tym przez własny przykład	
14.	§ 2 ust. 2 pkt 6	Współpraca z innymi nauczycielami w zakresie wynikających z realizowanych przez szkołę zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych oraz zadań statutowych	

Lp.	Podstawa prawna	Kryteria oceny pracy dyrektora szkoły	Opis realizacji
15.	§ 2 ust. 2 pkt 7	Przestrzeganie przepisów prawa z zakresu funkcjonowania szkoły oraz wewnętrznych uregulowań obowiązujących w szkole, w której nauczyciel jest zatrudniony	
16.	§ 2 ust. 2 pkt 8	Poszerzanie wiedzy i doskonalenie umiejętności związanych z wykonywaną pracą, w tym w ramach doskonalenia zawodowego	
17.	§ 2 ust. 2 pkt 9	Współpraca z rodzicami	
18.	§ 2 ust. 4 (Wybrany przez nauczyciela jeden pkt od 1 do 15)	Nazwa wybranego dodatkowego kryterium oceny pracy nauczyciela:	

.....

Data, podpis dyrektora

Źródło: na podstawie [Arkusza Kuratorium Oświaty w Kielcach](#) [online, dostęp dn. 17.09.2022].

Spis rysunków i tabel

Rysunek 1. Aktywne i pasywne lokalne polityki oświatowe	16
Rysunek 2. Współpraca samorządowa na trzech poziomach organizacji w realizacji zadań publicznych	17
Rysunek 3. Koncepcja ekosystemowa oddziaływań w zakresie wsparcia dziecka/ucznia i rodziny według U. Bronfenbrennera	46
Rysunek 4. Sieci powiązań współpracą między podmiotami systemu oświaty, przyjęte w polityce oświatowej na rzecz dziecka, ucznia i jego środowiska	48
Rysunek 5. Umiejscowienie SCWEW w sieci wsparcia lokalnej edukacji	50
Rysunek 6. Wymiary i elementy (czynniki) wykluczenia i włączenia społecznego, istotne w działaniach strategicznych na rzecz inkluzji	104
Rysunek 7. Zróżnicowane strategie wspierające rozwój praktyk włączających w lokalnym systemie edukacji	106
Tabela 1. Wskaźniki oświatowe użyteczne w monitorowaniu edukacji włączającej przez samorządy powiatowe, z uwzględnieniem wskaźników J. Herczyńskiego (2012)	63
Tabela 2. Przykładowe narzędzia do wykorzystania w zarządzaniu edukacją włączającą w lokalnym systemie oświaty	76
Tabela 3. Możliwości dofinansowania działań wspierających edukację włączającą z wybranych aktualnych programów na rzecz oświaty, osób z niepełnosprawnościami oraz zapobiegania wykluczeniu społecznemu (stan na 1.10.2022 r.)	87
Tabela 4. Wnioski i rekomendacje dotyczące bezpośrednio JST z raportu „Edukacja włączająca w Polsce – bilans otwarcia 2020 r.”	102

Z recenzji publikacji *Edukacja włączająca w perspektywie i zadaniach samorządu terytorialnego*:

Praca wypełnia lukę informacyjną dotyczącą wiedzy o samorządowych kontekstach wzmacniania omawianego modelu, a jednocześnie będzie cennym źródłem informacji dla władz samorządowych, przedstawicieli innych instytucji współpracujących ze szkołą oraz dyrektorów, nauczycieli, być może także rodziców – zwłaszcza tych, którzy aspirują do roli liderów zmiany.

Treści zawarte na kartach opracowania niosą nie tylko wiadomości o problematyce w edukacji włączającej, ale zawierają także konkretne rekomendacje rozwiązań organizacyjnych, przykłady dobrych praktyk i narzędzi użytecznych w ich realizacji. Całość została obudowana aktualną wiedzą teoretyczną i ukonstytuowana na bogatych doświadczeniach Autorów.

– *prof. dr hab. Zenon Gajdzica*

Autorki zbudowały kontekst teoretyczny dla pojęcia edukacji włączającej, uporządkowały wiedzę dotyczącą tego obszaru. Wskazały na procesy wpływające na kształtowanie się pojęcia edukacji włączającej na przestrzeni kilkudziesięciu lat, przybliżając tym samym i ułatwiając zrozumienie pojęcia włączenia. Podjęły się także szerokiej analizy kontekstowej, wskazały na zależności i możliwości wynikające przepisów prawa oświatowego i samorządowego w tworzeniu polityk samorządowych zmierzających do tworzenia społeczeństwa włączającego, przedstawiły założenia nowego modelu wdrażanego w polskim systemie oświaty (...).

Wszyscy, na różnych poziomach samorządu, mogą tu odczytać zadania dla siebie. Radni poszerzą wiedzę i zobaczą dalekosiężne efekty edukacji włączającej, kadra zarządzająca JST dostrzeże korzyści w kreowaniu edukacji wysokiej jakości, dyrektorzy szkół – zadania dla siebie, a mieszkańcy gmin znajdą wiedzę o nadchodzących zmianach i idei edukacji włączającej. To bardzo ważne, edukacja włączająca stała się bowiem przedmiotem dyskusji i sporów, zatem trzeba dołożyć wszelkich starań dla jej właściwego i pełnego rozumienia (...). Ujęcie problematyki edukacji włączającej w perspektywie działań samorządu lokalnego ukierunkowuje do poszukiwania możliwości rozwoju własnej polityki lokalnej skoncentrowanej na tworzeniu wspólnej przestrzeni edukacyjnej, gotowej na wsparcie każdego dziecka, ucznia, (...) inspirowanie do podejmowania szerokiej współpracy i łączenia zasobów samorządowych w zakresie projektowania rozwiązań włączenia społecznego.

– *Wanda Agnieszka Jabłońska*

Publikacja rozpowszechniana bezpłatnie



Fundusze Europejskie
Wiedza Edukacja Rozwój



**Rzeczpospolita
Polska**

Unia Europejska
Europejski Fundusz Społeczny



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego